



**ДЗІЦЯЧЫ САД -
ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА:
ВОПЫТ, ПЕРАЕМНАСЦЬ,
ПЕРСПЕКТЫВЫ**

МГПЦУ ИМ. И.П.ШАНЬКО



ISBN 978-985-477-658-3



9 789854 776583

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

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

**Дзіцячы сад – пачатковая школа:
вопыт, пераемнасць, перспектывы**

Зборнік артыкулаў

МДПУ ІМ. І. П. ШАМЯКІНА

Мазыр
МДПУ імя І. П. Шамякіна
2018

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200
Д43

Рэдакцыйная калегія:

Б. А. Крук, дэкан факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат філалагічных навук, дацэнт (адказны рэдактар);
Н. С. Жлудава, намеснік дэкана па навуковай рабоце, кандыдат педагагічных навук;
В. Я. Барысенка, загадчык кафедры спецыяльнай педагагікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
Т. У. Паліева, загадчык кафедры педагагікі і псіхалогіі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
В. С. Болбас, доктар педагагічных навук, прафесар;
Г. У. Болбас, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
Л. М. Іванова, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт;
А. А. Кавалёўская, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
А. В. Солахаў, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
І. У. Журлова, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
Л. В. Ісмаілава, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
А. А. Калеснічэнка, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
А. М. Асташова, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
Н. С. Цырулік, кандыдат педагагічных навук;
К. М. Міхайлава, старшы выкладчык

Рэцэнзенты:

доктар педагагічных навук, прафесар УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.А. Куляшова”

Б. А. Галышэвіч

кандыдат педагагічных навук, дацэнт НМУ Нацыянальнага інстытута адукацыі МА РБ

А. Ф. Журба

Друкуецца згодна з планам навукова-практычных мерапрыемстваў

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна на 2018 год

і загадам па ўніверсітэце № 568 ад 15.06.2018 г.

Д43 **Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераемнасць, перспектывы : зборнік артыкулаў / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш]. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2018. – 228 с.
ISBN 978-985-477-658-3.**

У зборніку разглядаюцца пытанні адукацыі і выхавання дашкольнікаў, малодшых школьнікаў, навучэнцаў сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў і студэнтаў. Складзены па матэрыялах X Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі (г. Мазыр, 1–2 лістапада 2018 г.).

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

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары.

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200

Навуковае выданне

**ДЗІЦЯЧЫ САД – ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА:
ВОПЫТ, ПЕРАЕМНАСЦЬ, ПЕРСПЕКТЫВЫ**

Зборнік артыкулаў

Карэктары: *С. І. Жураўлёва, У. В. Кузьміч*
Арыгінал-макет *Л. І. Федула*

Падпісана ў друк 25.10.2018. Фармат 60x90 1/8. Папера афсетная.

Рызаграфія. Ум. друк. арк. 28,5. Ул.-выд. арк. 21,24.

Тыраж 95 экз. Заказ 24.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: установа адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў N 1/306 ад 22 красавіка 2014 г.

Вул. Студэнцкая, 28, 247777, Мазыр, Гомельская вобл.

Тэл. (0236) 32-46-29

ISBN 978-985-477-658-3

©УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2018

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Современный этап развития образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс на всех уровнях информационных технологий. Министр образования Республики Беларусь, поздравляя учителей с Днём знаний и началом учебного года, подчёркивал, что «развіццё інфармацыйных тэхналогій, хуткасць прагрэсу ставяць перад сістэмай адукацыі новыя задачы, адна з якіх – фарміраванне кампетэнтнаснай асобы, здольнай адпавядаць патрабаванням сённяшняга часу» [1].

Педагогическое образование, ориентируясь на поставленные задачи, должно соответствовать критериям качества, быть конкурентоспособным и профессионально мобильным, быстро и гибко реагировать на запросы потребителя. Эти требования ориентируют педагогические коллективы УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» и УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского» на целенаправленную системную деятельность по профессиональной подготовке специалистов для учреждений дошкольного образования и начальной школы.



Свою совместную деятельность по подготовке специалистов колледж и университет осуществляют, руководствуясь базовыми принципами:

- а) постоянного взаимодействия и активного сотрудничества во всех сферах деятельности;
- б) создание условий для профессионального развития учащихся и студентов.

В УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского» был открыт филиал кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования. Совместная деятельность колледжа и университета в подготовке педагогов даёт хорошие результаты. 65–70 % студентов, обучающихся в заочной форме получения образования по специальности «Дошкольное образование» – это выпускники УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского». Так, абсолютная успеваемость студентов этой специальности по результатам летней экзаменационной сессии 2017/2018 учебного года составила 97,8 %.

Площадкой для обсуждения учебно-методических вопросов, проблем педагогики и психологии дошкольного и начального образования, частных методик в колледже стала научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования в наследии Л.С. Выготского» (ноябрь 2017). В университете, на факультете дошкольного и начального образования, результаты сотрудничества, итоги и направления работы с УССО, УВО обсуждаются в ходе работы секций, круглых столов, мастер-классов Международной научно-практической конференции «Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераемнасць, перспектывы». Воспитатели учреждений дошкольного образования, учителя начальной школы, педагоги и психологи учреждений образования, преподаватели учреждений среднего специального и высшего образования Республики Беларусь, России, Украины, Республики Молдова – постоянные, активные и заинтересованные участники данного научного форума.

Формы взаимодействия колледжа и университета достаточно разнообразны: они охватывают обширный спектр деятельности учебных заведений. Это:

- рабочие встречи администрации колледжа и университета;
- участие учащихся и студентов, преподавателей в учебно-методических семинарах и научно-практических конференциях в колледже и университете;
- проведение совместных исследований и подготовка публикаций;
- участие преподавателей университета в работе выпускных квалификационных комиссий педколледжа;
- подготовка и проведение тематических и профориентационных бесед в группах учащихся колледжа;
- обсуждение состояния и проблем современной образовательной среды в интеграционных рамках «колледж – филиал – кафедра»;
- проведение тематических круглых столов (например, «Опыт организации самостоятельной работы студентов»);
- проведение мастер-классов учителями и преподавателями и др.



Сложившуюся структурно-организационную модель «колледж – филиал – кафедра» необходимо постоянно развивать, соединяя лучшее в подготовке специалиста в колледже с лучшими разработками преподавателей университета. В учебный процесс колледжа и университета внедряются электронные учебно-методические комплексы. Учащиеся и студенты изучают технологии, разработанные для I ступени общего среднего образования [2].

Современный педагогический процесс отличает «комплекс атрибутов», требующих от педагога организации диалога, полилога, предоставления свободы выбора [3; 4], создание оптимальной модели психологического сопровождения профессионального и личностного роста молодых педагогов [5].

Подготовка специалистов в заочной форме предполагает достаточно большой объём самостоятельной работы студентов. Помогать студенту-заочнику учиться, самостоятельно работать с учебно-методической, научной литературой, справочными пособиями, развивать учебные, аналитические и исследовательские умения студентов – в этом мы видим основную задачу преподавателя.

Преподаватели разработали и предлагают студентам специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование» актуальные курсы, которые способствуют овладению молодыми педагогами профессиональными компетенциями. Это такие курсы, как «Обучение речевому этикету», «Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности», «Организация взаимодействия учителя с семьёй учащегося», «Формирование читательской культуры младших школьников», «Логические задачи в математическом образовании младших школьников», «Современные образовательные технологии в начальной школе», «Жизнестойкость и адаптивность: что придаёт силы детям и молодёжи» и др.

Таким образом, деятельность филиала кафедры на базе УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского» содействует повышению интереса учащихся к педагогической профессии, мотивирует их на продолжение обучения в университете, способствует творческой самореализации учащихся и студентов в стремлении к овладению профессиональными знаниями и умениями.

Литература

1. Віншаванне Міністра адукацыі Рэспублікі Беларусь І.В. Карпенкі з Днём ведаў і пачаткам навучальнага года // Пачатковая школа. – 2017. – № 8.
2. 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.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Высшая школа, 2002. – 95 с.
4. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 37–44.
5. Психология педагогического взаимодействия: учебное пособие / Под. ред. Я.Л. Коломинского. – СПб: Речь, 2007. – 240 с.

В. В. Валетов,
ректор университета,
доктор биологических наук, профессор;

Н. Н. Володин,
директор Гомельского педколледжа
им. Л. С. Выготского;

Б. А. Крук,
декан факультета,
кандидат филологических наук, доцент

ДАШКОЛЬНАЯ І ПАЧАТКОВАЯ АДУКАЦЫЯ: ВОПЫТ, ПРАБЛЕМЫ, ТЭХНАЛОГІІ

Е.П. Андреевко

(Мозырь, ГУО «Ясли-сад № 31 г. Мозыря»)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВЫНОСНОЙ ЛАБОРАТОРИИ НА ПРОГУЛКЕ

Одним из основных показателей становления личности ребенка дошкольного возраста является познавательный интерес, уровень развития которого в значительной мере определяет продуктивность процесса обучения. Понятие «интерес» многозначно. Его содержание связывают как с характеристикой социальных групп разной общности (общественные интересы), так и с характеристиками личности (личностные интересы). Его предметом является свойство человека познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности и противоречивость. Своеобразие познавательного интереса состоит в сложном отношении к миру предметов, явлений, глубоком их изучении, постоянном и самостоятельном добывании знаний в интересующей области, активном и деятельном приобретении необходимых для этого способов, настойчивом преодолении трудностей.

По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес определяется как избирательная направленность личности, обращенная к предметной стороне в области познания, самому процессу овладения знаниями, увлеченной деятельности, не нуждающейся во внешней стимуляции [1].

В.Б. Бондаревский, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн считают, что познавательный интерес выступает: а) избирательной направленностью психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира; б) тенденцией, стремлением, потребностью личности заниматься областью явлений, деятельностью, приносящей удовлетворение; в) особыми, избирательно наполненными активными помыслами, яркими эмоциями, волевыми устремлениями отношения к окружающему миру, его объектам, явлениям, процессам. Познавательный интерес рассматривается рядом авторов как потребность в знаниях, ориентирующая человека в окружающей действительности, заставляющая его активно стремиться к познанию, поиску способов и средств удовлетворения имеющейся у него жажды знаний (Л.И. Божович, Л.К. Ладутко [2], Н.А. Менчинская, Г.И. Осипов, М.Н. Скаткин, Е.А. Стреха [3], Ю.В. Шаров, С.В. Шкляр).

В ГУО «Ясли-сад № 31 г. Мозыря» нами в течение трех лет осуществляются экспериментальные исследования познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста средствами выносной лаборатории на прогулке.

Нами поставлены следующие задачи: а) выявить методом наблюдения сформированность развития познавательной активности детей среднего дошкольного возраста в соответствии с показателями развития воспитанника учебной программы дошкольного образования; б) систематизировать и классифицировать материал для выносной лаборатории на прогулке; в) разработать систему экспериментов на прогулке для детей среднего дошкольного возраста посредством выносной лаборатории и применять их в учебно-воспитательном процессе.

В процессе проведения экспериментальной работы в средней группе замечено, что многие воспитанники недостаточно понимают причинно-следственные связи некоторых опытов и экспериментов, особенно с неживой природой («Откуда берется снег? Дождь?», «Почему светит солнце, а люди одеваются тепло?» и др.). В ходе констатирующей части эксперимента сделаны следующие выводы: 1) объекты неживой природы для экспериментирования редко используются во время прогулок, стимулирующих и обогащающих познавательный опыт детей; 2) дети не уверены в себе, закрыты к окружающему миру т.к. достаточно времени проводят дома у телевизора и компьютера,

а также просматривая не всегда познавательный материал; 3) воспитанники боятся манипулирования с малознакомыми предметами и объектами, в общении со сверстниками не отстаивают свою точку зрения в процессе экспериментирования; 4) дома отсутствует детский труд в природе, следствием чего у детей дошкольного возраста выступает недостаточно осознанное понимание явлений природы, причинно-следственных связей, неумение делать выводы, обобщать, высказывать свои суждения, сравнивать.

Вследствие этого создана выносная лаборатория, обеспечивающая возможность проведения опытов, наблюдений и экспериментов во время прогулки. В ней сосредоточен материал для постоянного наблюдения и исследования природы с учетом следующих требований: а) доступность материалов; б) безопасность для жизни и здоровья детей; в) достаточность; г) соответствие оборудования возрасту детей; д) эстетичность и привлекательность материала. В выносной лаборатории используются приборы и оборудование двух видов: традиционные (приобретенные в магазине или подаренные детьми и их родителями) и изготовленные из подручного материала совместно с детьми.

Экспериментируя с воздухом во время проведения опыта «Поиграем с ветерком», нами используются султанчики, вертушки, парашюты, изготовленные вместе с детьми. На веранде во время прогулки воспитанникам предлагается послушать, шуршат ли бумажные ленточки, шевелятся ли они под дуновением ветра. Следовательно, дети приходят к выводу, что ветер – это поток воздуха. Изучая свойства льда, нами сосредоточено внимание детей на том, что лед скользкий и является опасным для человека т.к. может привести к травмам. Однако, если его посыпать песком и солью, лед не скользит. Эксперимент «Скользкий – не скользкий» мы провели на прогулке. Воспитанники сделали вывод, что лед под воздействием соли и песка теряет свое свойство скользить, и теперь ребята помогают дворникам посыпать дорожки песком.

Для определения влажности воздуха используем гигрометр – это обычная сосновая шишка. С его помощью мы измеряем влажность в сухую и дождливую погоду (воздух сухой – шишка раскрывается, влажный – закрывается). Самодельные весы также используются нами в различных опытах: «Сколько весит воздух?», «Тяжелый – легкий», «Что тяжелее?», которые осуществляются из подручных материалов (вешалка и две пластиковые бутылки). Для знакомства детей со способом отделения камешков от песка проводится эксперимент «Волшебное сито». При экспериментировании с водой для усвоения знаний о круговороте воды в природе мы используем осадкомер, или дождемер, сделанный из срезанной верхушки бутылки, закрепленной к боковой поверхности линейки, служащей измерительным прибором. Данный прибор вставляется в землю на открытом участке. С его помощью воспитанники измеряют количество осадков, выпавшее за день или неделю. Эксперименты со светом и тенью («Глаза в темноте», «Волшебный лучик», «Где живет солнечный зайчик?», «Тени на стене») нравятся детям. Выбрав момент, когда солнце заглянет на веранду, мы его ловим с помощью зеркала, поясняя, что «солнечный зайчик» пришел поиграть. Воспитанникам предлагается поймать его на стене. Делаем с детьми вывод, что лучик солнца – это поток света солнца. Специально для опыта «Тени на стене» мы изготовили вместе с детьми теневой театр. В вечернюю прогулку осенью или зимой с помощью фонарика мы направляем свет на стену веранды и при помощи теневого театра показываем сказки, сценки.

Таким образом, самостоятельная исследовательская деятельность детей среднего дошкольного возраста способствует проявлению инициативы, повышению уверенности в себе, возникновению устойчивого интереса к явлениям природы, сезонности, т.е. развитию познавательного интереса.

Литература

1. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1971. – 368 с.
2. Ладутько, Л.К. Природа в развитии и воспитании детей дошкольного возраста. От 5 до 6 лет: учеб-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л.К. Ладутько, С.В. Шкляр: Минск: Аверсэв, 2016. – 255 с.
3. Стреха, Е.А. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Стреха. – Минск: Нар. асвета, 2012. – 120 с.

А. Н. Асташова
(Мозырь, Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина)
В. Н. Вамбрикова
(Мозырь, ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ПРОЗАИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Компьютерный век – время, которое требует учить детей не чтению вообще, а так называемому творческому чтению, чтению-общению с собеседником-книгой, сознательно избранному ребёнком-читателем для себя. Учёными, учителями-практиками, вековым опытом литературного воспитания признано, что чтение становится внутренней потребностью человека в том случае, когда проходит через эмоциональную сферу личности. Когда в процессе чтения, следя за судьбой героя, учащийся страдает и радуется за него, переживает вместе с ним, когда в чужом узнаёт своё, когда почувствует незаменимую ничем другим прелесть тревоги сердца и испытаний собственной мысли.

В школе на I ступени общего среднего образования важно приобщить детей к литературе как виду искусства для того, чтобы заложить основы читательской деятельности детей младшего школьного возраста, чтобы учащийся знал, что читать, как читать и как выбрать для себя книгу.

Уроки литературного чтения – это уроки искусства и творчества, уроки мысли и слова. В центре таких уроков должны находиться в единстве личность ребёнка и художественное произведение.

Анализируя художественное произведение, необходимо ориентироваться на личность каждого учащегося и видеть все особенности произведения, способные вызвать определённые чувства, эмоции, реакции. Помочь детям понять мысли и чувства героев, осознать мотивы их поведения, выявить отношение автора к действующим лицам и их поступкам, сформировать собственное читательское отношение к произведению – вот зачем, в первую очередь, необходимо участие учителя в чтении литературных произведений младшими школьниками.

Реализовать намеченные цели могут помочь следующие приёмы и методы работы над прозаическим произведением:

1. Определение жанровой разновидности произведения. Основные признаки жанра произведения влияют на выбор методики работы над ним. Например, в рассказе – главное наличие событий, система образов, определённый нравственный потенциал; в басне – сатира, юмор, ирония, мораль; в сказке – фантастика, вымысел, борьба добра и зла. После первичного знакомства с произведением, необходимо с учащимися определить жанр и его особенности. Такая работа позволяет строить своё высказывание, обогащает речь учащихся.

2. Композиционное построение произведения. Работая над композиционным построением прозаического произведения, можно применять разнообразные виды чтения на различных этапах урока (см. таблицу).

Таблица – Виды работы над прозаическим произведением (по рассказу Г.А. Скребицкого «Лебеди»)

Композиционное построение произведения	Виды работы	Составление плана (простого, цитатного, вопросного)
Завязка	1. Поисковое чтение. 2. Пересказ, близкий к тексту.	1. Встреча у белого моря. 2. «...И до чего же хорошо в эту пору в суровом лесном краю!» 3. Как автор встречал весну у белого моря?

Продолжение таблицы

Развитие действия	1. Выборочное чтение. 2. Описание лебедя (проба пера). 3. Информация о лебедь (дополнительный материал).	1. Большая снежно-белая птица. 2. «...Но почему эта осторожная птица держится здесь, на открытой воде?» 3. Почему птица не улетает?
Кульминация	1. Выразительное чтение. 2. Инсценирование отрывка. 3. Характеристика героя.	1. Пойманная птица жива! 2. «Что же теперь делать – то?..» 3. Как быть?
Развязка	1. Исследовательская работа. 2. Сравнительная характеристика. 3. Отзыв о прочитанном.	1. Лебединая верность. 2. «Вот обе птицы встретились в воздухе...» 3. Чем закончилась история о птицах?

3. Работа над выразительностью чтения. Выразительность чтения – это искусство творческой передачи литературного произведения в звучащем слове. Чтобы овладеть этим искусством, надо иметь ясное представление о средствах речевой выразительности, важнейшими из которых являются: темп, тон и сила голоса. В этой связи следует уделять внимание развитию дикции, отработке правильной артикуляции, работе над интонацией. В этом помогает памятка «Читай выразительно»:

1. Прочитай текст или отрывок про себя.
2. Представь себе изображаемую картину.
3. Обдумай авторскую позицию, его настроение.
4. Выбери правильную интонацию (темп, тон, силу голоса).
5. Осмысли исполнительскую задачу.
6. Прочитай выразительно вслух.

Таким образом, речь учащихся становится живой, яркой, эмоциональной, выразительной, формируется навык правильного чтения.

Эффективное обучение чтению невозможно без использования такого приёма, как демонстрация детям образца осмысленного выразительного чтения. Но этот приём можно реализовать по-разному: учитель может продемонстрировать такой образец детям в собственном исполнении; выбрать в своём классе подходящего ученика, поработать с ним – так и столько, чтобы классический образец осознанного, выразительного чтения дети услышали из уст своего одноклассника; использовать аудиозапись диктора и т.д.

4. Работа над характеристикой героя. Анализ художественных образов учит детей разбираться в том, как писатель изображает действующих лиц, открывая то, что скрыто от глаз: мысли и чувства персонажей, черты их характера и поступки. В процессе педагогической деятельности не раз было замечено, что учащиеся затрудняются дать характеристику героям произведения. Учитывая этот факт, можно использовать опору, которая позволяет выявить положительные и отрицательные качества литературных героев, высказать свои оценочные суждения о героях, свободно выразить свою точку зрения.

5. Творческая работа учащихся. Вершиной обучения связной устной речи считается сформированность у учащихся умения составить текст, соответствующий данной теме и подчинённый основной мысли. Сделать речь яркой и насыщенной помогают выразительные средства языка. Дети тонко чувствуют и понимают язык природы. Только нужно научить видеть прекрасное, развивая творческие способности.

Анализ художественного произведения – это не самоцель, не навык, который необходимо сформировать у учащихся, а метод исследования художественного произведения, представляющий собой систему вопросов, направленных на последовательное выделение ключевых моментов текста, образов, слов, в которых заключены идеи произведения. Использование анализа ведёт к решению главной задачи урока русской литературы (литературного чтения) – полноценному восприятию художественного произведения.

Последовательное и систематическое использование предлагаемых приёмов и методов работы на уроках русской литературы (литературного чтения) позволяет повысить читательскую деятельность учащихся в работе над прозаическим произведением, сформировать интерес к чтению, художественному произведению.

А. Н. Асташова

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

Ю. А. Чадюк

(Ельск, ГУО «Ясли-сад № 4 г. Ельска»)

РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развитие речи у детей дошкольного возраста находится под пристальным вниманием взрослого, так как это одна из приоритетных задач в обучении и воспитании. Речь ребенка развивается постоянно на занятиях, в игре, общении с другими детьми и значимыми для них взрослыми. Однако хотелось бы, чтобы обучение проходило непринужденно, без каких-либо строгих правил. Решению данных задач способствует использование в образовательном процессе театрализованной деятельности, в частности, применение театрализованных игр.

Мы полагаем, что организовав театрализованную деятельность, тем самым, мы поможем воспитанникам не только в развитии связной речи, но и в эмоционально-волевой сфере, формировании коммуникативных умений, так как игры-драматизации позволяют решать одновременно несколько задач: развивать речь и обогащать навыки театрально-исполнительской деятельности, создавать атмосферу творчества. Театрализованные игры можно проводить как во время занятий, так и вне их. Работа с воспитанниками над образами персонажей включает в себя развитие выразительности речи, пластики, двигательных способностей, эмоционального состояния, поведенческих норм, а также нравственного развития. Главная особенность этих игр в том, что ребенок, обучается незаметно для него самого, он артист и учится публично говорить и действовать.

Вопросам, связанным с организацией и методикой театрализованной деятельности, посвящены работы таких педагогов и ученых, как О. Н. Акуловой, Е. А. Антипиной, Т. Н. Дороновой, М. Д. Махановой и др.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы пришли к следующим выводам: в старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход ребенка от игры «для себя» к игре, ориентированной на зрителя. Углубляется интерес к театрализованным играм как средству самовыражения. Воспитанники учатся сочетать в роли движение и текст, развивать чувство партнерства. Во время театрализованной деятельности у детей дошкольного возраста улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, они начинают активно пользоваться словарем. Новая роль ставит ребенка перед необходимостью правильно согласовывать слова в предложении, ясно и понятно изъясняться, т. е. участие в театрализованных играх позволяет развить связную речь ребенка.

При проведении занятий с использованием театрализованных игр перед воспитателем ставилась цель: развитие навыков построения связных развернутых высказываний. Проводилась работа по закреплению и развитию у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации по развитию навыков контроля, активизации и развитию таких психических процессов как память, восприятие, мышление.

Рекомендуемая система обучения детей дошкольного возраста включает ряд разделов:

- 1) Культура и техника речи (объединяет игры и упражнения, направленные на развитие дыхания и свободы речевого аппарата);
- 2) Основы театральной культуры (призван познакомить воспитанников с элементарными понятиями, профессиональной терминологией театрального искусства, особенностями театрального искусства; видами театрального искусства, основами актерского мастерства и т. д.);
- 3) Работа над спектаклем (базируется на авторских пьесах и включает в себя знакомство с пьесой, сказкой, а также работу над спектаклем – от этюдов к рождению спектакля).

Данные разделы предусматривают овладение воспитанниками навыками речи в различных формах (воспроизведение прослушанного текста, составление высказываний, составление рассказа на основе личного опыта и т. д.). Занятия театральной деятельностью способствуют развитию интересов и способностей ребенка; общему развитию; проявлению любознательности, стремления к познанию нового (усвоение информации и способов действия, развитию ассоциативного мышления); настойчивости, целеустремленности, проявлению общего интеллекта, эмоций при проигрывании ролей. Кроме того, занятия театральной деятельностью требуют от ребенка решительности, систематичности в работе, трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера. У ребенка развивается умение комбинировать образы, интуиция, смекалка и изобретательность, способность к импровизации. Частые выступления на сцене перед зрителями – это реализация творческих сил и духовных потребностей ребенка, раскрепощение и повышение самооценки. Чередование функций исполнителя и зрителя, которые постоянно берет на себя ребенок, направлены на демонстрацию сверстникам своей позиции, умений, знаний, фантазий.

Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений. Театрализованные игры и спектакли позволяют ребятам с большим интересом и легкостью погружаться в мир фантазии, учат замечать и оценивать свои и чужие промахи. Дети становятся более раскрепощенными, общительными. Они учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Основными направлениями работы с детьми дошкольного возраста стали театрализованная игра и ритмопластика, которая включает комплексные ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, призванные обеспечивать развитие естественных психомоторных способностей воспитанников, свободы и выразительности телодвижений, обретение ощущения гармонии своего тела с окружающим миром.

На основе выделенных направлений мы определили задачи: активизировать познавательный интерес детей, пополнять словарный запас; развивать зрительное и слуховое внимание, память, наблюдательность, находчивость, фантазию, воображение, образное мышление, снимать зажатость и скованность; учить согласовывать свои действия с другими детьми, импровизировать игры-драматизации на темы знакомых сказок, пользоваться интонациями, выражающими основные чувства; развивать чувство ритма и координацию движений, пластическую выразительность и музыкальность, речевое дыхание и правильную артикуляцию; знакомить с создателями спектакля, с театральной терминологией, с устройством зрительного зала и сцены, воспитывать культуру поведения в театре.

В ходе исследования мы выяснили, что оправданным на сцене должно быть все: каждый поступок, каждый взгляд. Сценическое поведение ребенка должно быть мотивированным, имеющим внутренний смысл в рамках той роли, которую он исполняет. Работая над выражением лица, постигая язык тела, движений, дети постепенно овладевают средствами выразительности, которые им помогут добиться успеха на подмостках детского театра, почувствовать уверенность в себе и своих возможностях, и незаметно для самих юных артистов осуществляется эффективное воздействие на развитие их речевых способностей.

Проведенное исследование показало, что в результате специально организованной работы у детей дошкольного возраста произошли значительные улучшения уровня развития монологической речи. В частности, дети приобрели навык правильно формулировать основную мысль произведения, последовательно и связно строить описательный рассказ по картинке; использовать в речи простые и сложные предложения с небольшим количеством подсказок воспитателя. Приобретенные умения в театрализованных играх дети переносят и в повседневную жизнь.

А.Н. Асташова
(Мозырь, Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина)
В. В. Юницкая
(Мозырь, ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа по развитию связной речи на 1 ступени общего среднего образования занимает центральное место в обучении детей младшего школьного возраста, так как, развивая речь, обучающийся активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения.

Умение строить разнообразные типы предложений является основой развития связной речи учащихся.

Предложение – это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (иногда одно слово), словосочетаний, обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

Предложение не только передает мысль учащегося, но и реализует его умения в выборе слов, в построении словосочетаний. Поскольку дети младшего школьного возраста еще не имеют достаточных сведений по синтаксису, то обучение правильному построению различных синтаксических конструкций должно основываться на практико-ориентированном подходе.

Работу над предложениями можно разделить на три группы упражнений:

Упражнения на основе образца: чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, изобразительных средств, выразительное чтение; заучивание стихов и прозы; составление предложений по вопросам, составление предложений, аналогичных данным.

Упражнения на основе образца, или подражательные, предполагают усвоение правильно построенных конструкций, понимание их внутренней структуры и семантики. Составляя предложения по схемам, учащиеся получают возможность не только слышать свою или обращенную к ним речь, но и видеть ее элементы (рисунок 1).



Рисунок 1. – Схемы для составления предложений

Данные упражнения могут содержать как элементы самостоятельной деятельности учащихся, так и образец, данный учителем или предложенный в учебнике.

Следующим шагом является составление предложений по вопросам, так как в простейшем варианте вопрос служит основой построения предложения. Например: «Где жила воробьиная семья? – Воробьиная семья жила над дверью дома».

Этот приём применяется на самых ранних ступенях обучения и постепенно вытесняется более сложными вариантами: вопрос формулируется так, чтобы учащиеся вынуждены были ввести 2–3 «новых, своих» слова, например: «Что случилось однажды? – Однажды маленький воробышек выпал из гнезда».

При ответах на вопросы учащиеся часто допускают типичные ошибки, повторяя названия действия из вопроса: «Что случилось однажды? – Однажды случилось – маленький воробышек выпал из гнезда». Объяснение ошибкам такого характера даёт М.Р. Львов, который обращает внимание на тот факт, что учитель длительное время пользовался вопросами первого типа, не применял более сложных вариантов и тем самым «приучил школьников к примитиву». Однако мы частично разделяем точку зрения автора, так как в ходе наблюдения за обучающимися, пришли к выводу, что так отвечает та категория учащихся, у которых слабо развита связная речь и мал предикативный словарь.

Следующая группа упражнений – **конструктивные**, которые направлены на умение строить предложения без образца, в соответствии с практически усвоенными правилами связей. Учащиеся обучаются перестраивать предложения, соединять 2–3 предложения в одно сложное, заменять элементы предложений.

Если учащиеся испытывают трудности, задаётся вопрос: «Что вы знаете про ежа?» Вопрос должен послужить толчком для составления предложений, не подсказывая его основы.

Ответы учащихся: *Ёж живёт в лесу. Почувяв опасность, ёж сворачивается в клубок. Ёж охотится ночью. Ёж питается мышами, насекомыми, змеями. На зиму ёж впадает в спячку. Ёж защищается от врагов колючками.*

Таким образом, составление предложений по вопросам учителя из упражнений по образцу становится творческим, свободным. Творческое составление предложений только тогда имеет смысл, когда оно протекает на высшем уровне возможностей детей младшего школьного возраста.

Предложенные выше упражнения способствуют усвоению грамматических конструкций, вследствие чего связная речь у младших школьников становится правильной, точной, ясной, выразительной, чистой. Учащиеся могут ярко, убедительно, сжато, эмоционально выразить свои мысли и чувства; грамматически правильно оформить свои высказывания в письменных работах. Использование различных видов упражнений над предложением позволяет не только разнообразить уроки русского языка, сделать их более эффективными, но и способствует общему и личностному развитию учащихся.

П. Е. Ахраменко, И. С. Будник

(Мозырь, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»)

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Она помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка и развитие речи в том числе.

Первые годы жизни ребенка должны быть посвящены практическому усвоению устной речи.

И. Г. Песталоцци отмечал, что основательное упражнение в устной речи является лучшим фундаментом и подготовкой к усвоению грамматического строя речи. Этим положением должен руководствоваться каждый, кто занимается воспитанием и обучением детей: нельзя подводить к грамоте ребенка, который не владеет устной речью [1, с. 277].

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм. Формирование грамматического строя речи у дошкольника включает работу над морфологией, (изменение форм слова), словообразованием (построение нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (построение простых и сложных предложений).

А. Н. Гвоздев говорил, что ребенок в основном усваивает грамматическую систему родного языка во всех ее наиболее типичных проявлениях уже к трем годам. По данным учёного, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано (около 1 г. 4 мес.). Расчленение слов вначале охватывает ряд категорий: у существительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, у глагола такие категории, как повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

Он отмечал, что в последовательности освоения ребенком различных языковых явлений, в соотношении замещающего (детского) и замещаемого («взрослого») элементов отражается самая суть системы осваиваемого языка [2, с. 9].

Именно на основе наблюдений А.Н. Гвоздева разработаны примерные нормативы речевого развития ребенка с учетом различных сторон формирования языковой способности.

Отмечается, что у детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано с логикой детской мысли, т. е. то, что не ясно по значению. Автор писал: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком» [2, с. 159].

Раньше всего ребенок усваивает число существительных (1 г. 10 мес.), а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными: столик – стол. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, имеющие для ребенка большое значение. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена) и с участниками речи (лица глаголов). Поздно (2 г. 10 мес.) усваивается условное наклонение, так как оно выражает что-то предполагаемое, а не реально существующее. Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категорий рода. Род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных.

А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование (сравнительная степень).

Исследователь раскрыл следующую закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам). Все единичное, исключительное, нарушающее нормы этой системы, нередко подвергается вытеснению в речи ребенка [2, с. 196]. Следовательно, при работе над развитием речи детей нам, педагогам, необходимо уделять более пристальное внимание именно таким формам: отмечать особенности склонения и спряжения и т. п. Например, необходимо учить детей правильно употреблять падежные формы, среди которых особое внимание уделять родительному падежу множественного числа (*сливы – слив, апельсины – апельсинов, карандаши – карандашей*); показывать разнообразные способы согласования (род, число, падеж) существительного с прилагательными.

Особое внимание следует обращать на употребление разноспрягаемых (*есть, хотеть, бежать, дать*), «трудных» для детей глаголов, их следует обязательно вводить в активный словарь детей (например, *я хочу, ты хочешь, он хочет, мы хотим, вы хотите, они хотят*). Отдельные задания следует давать на употребление глаголов в форме прошедшего времени (*девочка читала, мальчик читал, дитя читало*).

В повелительном наклонении следует обратить внимание на образование таких форм, как *бежать – беги, лежать – ляг, ехать – езжай, поезжай и др.*

Владение разными категориями и формами глаголов необходимо детям для построения разного типа предложений.

Детей нужно знакомить с согласованием существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, с полными и краткими прилагательными (*веселый, весел, весела, веселы*), со степенями сравнения прилагательных (*добрый – добрее, тихий – тише*). В процессе обучения дети овладевают умением правильно употреблять и другие части речи: местоимения, наречия, числительные, союзы, предлоги.

Словообразование – создание нового слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано (т. е. выводится из него по смыслу и форме), с помощью аффиксов. Освоение способами словообразования содействует развитию словаря детей. При обучении необходимо включать такие упражнения, которые показывали бы изменение значения слова в зависимости от словообразовательных оттенков. Так, при употреблении суффиксов субъективной оценки в именах существительных слова получают оттенок увеличительности, уменьшительности, ласкательности. Дети должны объяснять различие в значении слов: *дом – домик – домище; береза – березка – березонька; книга – книжечка – книжонка*. В различении смысловых оттенков глагола основное внимание обращается на включение в предложение приставочных глаголов различного значения: *бежал – перебежал – выбежал; играл – выиграл – проиграл*.

При работе над синтаксисом необходимо вначале обучать детей построению словосочетаний, а затем – простых предложений. Обучение формированию сложных конструкций можно проводить в «ситуации письменной речи», когда ребенок диктует, а взрослый записывает текст (например, *письмо Деду Морозу*).

Работа над грамматической стороной речи будет содействовать развитию у детей умения строить связные монологические высказывания любого типа (описания, повествования, рассуждения).

Литература

1. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – Москва : Просвещение, 1971. – 560 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.

П. Е. Ахраменко, М. Ю. Коренкова

(Мозырь, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вся жизнь ребёнка-дошкольника пронизана игрой, только так он готов открыть себя миру и мир для себя. Игра – самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, позволяющая стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных. В последнее время педагоги и родители всё чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьёзные трудности в общении со сверстниками. Исследования отечественных психологов (А. И. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др.) показали, что развитие ребёнка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре. По утверждению К. Д. Ушинского, в игре ребёнок «живёт» и следы этой жизни глубже остаются в нём, чем следы действительной жизни. В игре ребёнок учится подчинять своё поведение правилам игры, познаёт правила общения с людьми, развивает свои умственные способности и познавательные интересы. Игра для ребёнка – это серьёзное занятие.

Дидактическая игра – одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра реализует обучающую (которую преследует педагог) и игровую (ради которой действует ребенок) цели. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний.

Л. С. Выготский, оценивая роль дидактической игры, «подчеркивал, нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы творческому развитию ребенка» [1, с. 53].

В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия воспитателя с ребенком. Использование дидактических игр способствуют и развитию речевой активности детей. Развитие речи дошкольников в ходе игровой деятельности – попытка учить детей светло, радостно, без принуждения.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. В дидактической игре (играх-занятиях, собственно дидактических играх) детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов.

Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, если ее правила ими усвоены.

Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выразить свои мысли. Некоторые игры требуют от детей активного использования родовых,

видовых понятий, например, «Назови одним словом». Нахождение антонимов, синонимов, слов сходных по звучанию – главная задача многих словесных игр.

Основные виды игр. Все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

Игры с предметами. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решают задачи на сравнение, классификацию.

Детям младшей группы дают предметы, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, так как малыши еще не могут находить мало заметные различия между предметами.

В средней группе используют такие предметы, в которых разница между ними становится менее заметной.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки. В них ярко выражены цвет, форма, назначение, величина, материал, из которого они сделаны. Это позволяет упражнять детей в решении определенных дидактических задач, например отбирать все игрушки, сделанные из дерева (металла, пластмассы, керамики), или игрушки, необходимые для различных творческих игр: для игры в семью, строителей и др. Используя дидактические игры с подобным содержанием, воспитателю удается вызвать интерес к самостоятельной игре, подсказать им замысел игр с помощью отобранных игрушек.

К играм с предметами относятся сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки. В сюжетно-дидактической игре дети выполняют определенные роли: продавца, покупателя в играх типа «Магазин» и под.

Настольно-печатные игры. Настольно-печатные игры – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

Подбор картинок по парам. Самое простое задание в такой игре – нахождение среди разных картинок совершенно одинаковых: две шапочки, одинаковые по цвету, фасону и др. Затем задание усложняется: ребенок объединяет картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу: найти среди всех картинок два самолета. Самолеты, изображенные на картинке, могут быть разные и по форме, и по цвету, но их объединяет, делает их похожими принадлежность к одному виду предметов.

Подбор картинок по общему признаку. Здесь требуется некоторое обобщение, установление связи между предметами. Например, в игре «Что растет в саду (лесу, городе)?» дети подбирают картинки с соответствующими изображениями растений, соотносят с местом их произрастания.

Словесные игры. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам. Эти дидактические игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке детей к школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Структура дидактической игры. Обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.

И.С. Барановская

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

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В период активных преобразований в дошкольной педагогике в XXI веке, поиска путей гуманизации образовательной работы с детьми дошкольного возраста и построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка внимание ученых и практиков обращено к экологической сказке (Н. В. Будур [1], Л.Н. Ердаков [2], Н. А. Рыжова [3], Е. В. Шиков [4] и др.). В дошкольном детстве закладываются основы экологического воспитания – формирования начал правильного отношения ребенка к окружающей природе, материалы природного происхождения, элементарные знания природоведческого характера и др. [5].

Сказки в экологическом образовании являются средством обучения, воспитания и развития ребенка, привлечения его внимания к изучаемому материалу, активизации знаний и творческих способностей. Целесообразность использования сказок природоведческого содержания в процессе экологического воспитания детей именно старшего дошкольного возраста обоснована тем, что сказка содержит научную основу (что малышам еще не доступно), позволяющую формировать соответствующие действительности представления об отдельных объектах и явлениях природы, потребностях живых организмов, связях и зависимостях.

По мнению Е.В. Шикова, назначение экологических сказок – научить детей понимать, беречь природу с самого раннего детства и в течение всего периода обучения в школе. Для детей дошкольного возраста наиболее понятно изложение материала в форме сказок, пробуждающих не только ум, но и чувства. Ребятам важно не столько запомнить экологические понятия, сколько проникнуться уважением ко всему живому, полюбить природу. Автор акцентирует внимание на том, что основные факты в экологических сказках следует подавать правдиво, с научной достоверностью. Вымышленные события и разговоры между растениями и животными, помогают детям понять суть происходящего в природе.

Т. А. Шорыгина [7] разработала методику работы с экологическими сказками, носящую активный характер, т.е. побуждающую к размышлению.

Г. А. Фадеева предлагает практический подход к экологической сказке, призванной образно и доступно объяснить читателю суть экологических проблем и причин их появления; помочь осмысленно воспринимать окружающий мир и происходящие в нем изменения.

Л. Н. Ердаков отмечает, что в настоящее время существует немало литературы для познания экологии, например, детская книга, в которой в занимательной форме описана жизнь животных (рассказы В. Бианки, сказки Б. Заходера, некоторые русские народные сказки, если в них имеется цепь превращений: яйцо – в гусеницу, гусеница – в куколку, куколка – в бабочку). Например, сказка Б. Заходера «Кит и кот» дает представление о разнообразии сред обитания и приспособленности к ним животных; «Серая звездочка» – учит бережному отношению ко всему живому, независимо от привлекательности для человека. В сказках разных народов можно найти сведения о природных особенностях тех мест, которые они населяют. Так, в восточных сказках часто подчеркивается ценность воды, ее роль в жизни человека, а в сказках северных народов – роль солнца. В сочинениях североамериканских индейцев отчетливо ощущается почтительное отношение к природе, как к живой, так и неживой (например, к камням, горам, солнцу). Выразительное чтение сказки оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка, которому следует предоставить возможность сразу же высказаться по поводу услышанного.

Известный исследователь фольклора В. Я. Пропп писал, что волшебная сказка уходит корнями в первобытные времена и связана с обрядами инициации, сопровождающими вступление человека в пору зрелости. В сказках точно подмечены особенности животных, растений, природных явлений, ландшафтов, описываются национальные, культурные традиции и праздники. Произведения такого характера могут оказать неоценимую помощь педагогу, работающему в области экологического образования.

Выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей. Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К.Д. Ушинский предлагал вести детей в природу, чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития.

В старшем дошкольном возрасте дети легко воспринимают объекты природы на равных, наделяют их чувствами, мышлением, желаниями. Это важно с точки зрения воспитания эмоционального отношения к природе, умения ей сочувствовать, сопереживать («превратиться» в деревья, камни, животных, капли воды или пылинки, а затем рассказать, как чувствуют себя в том или ином образе, в той или иной ситуации). Возможен вариант составления писем животным по определенным правилам, воспринимая их равными себе, умеющими чувствовать.

А.А. Лопатина и М. В. Скребцова предлагают добавлять в работе с детьми дошкольного возраста сказочных персонажей. Данный прием обучения способствует объяснению, закреплению материала и проверке знаний детей. Важным моментом выступает информативность экологической сказки, которая средствами одного, двух предложений сообщает интересные факты.

Таким образом, специалисты, изучающие понятие экологической сказки, занимают различные позиции: одни пишут сказки сами; другие – ищут экологическое содержание в уже написанных; третьи – знакомят с многочисленными вариантами использования природоведческой сказки в воспитательной и образовательной деятельности; четвертые – учат сочинять сказки взрослых и детей; пятые – используют известные сказочные сюжеты и героев, привнося в них «приметы» сегодняшнего дня.

Следовательно, экологические сказки направлены на открытие в детях способности тонко чувствовать окружающий мир, стремление к добру и красоте. Познакомившись с законами природы, ребенок не будет бездумно рвать цветы, разорять гнезда, обижать животных, а также загрязнять окружающую среду. Сказки прививают не только любовь к природе, но и осознание необходимости ее охраны, гражданской ответственности за национальное наследие.

• Литература

1. Будур, Н.В. Сказочная энциклопедия / Н.В. Будур.– М.: Олма-пресс, 2005.– 608 с.
2. Ермаков, Л.Н. Экологическая сказка для первоклассников / Л.Н. Ермаков // Начальная школа. – 1992.– № 11. – С. 19–22.
3. Рыжова, Н.А. Не просто сказки... Экологические рассказы, сказки и праздники / Н.А. Рыжова.– М.: Линка-Пресс, 2002. – 192 с.
4. Шиков, Е.В. Экологические сказки /Е.В. Шиков //Биолог в школе.– 2000.– № 3. – С. 32.
5. Стреха, Е.А. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Стреха. – Минск: Нар. асвета, 2012. – 120 с.
6. Лопатина, А.А. Сказы матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания / А. А. Лопатина, М. В. Скребцова.– М.: Амрита-Русь, 2008. – 256 с. (серия «Образование и творчество»).
7. Шорыгина Т.А. Зелёные сказки: Экология для малышей. – М.: Прометей; Книголюб, 2002. – 104 с. – (Развивающие сказки для детей).

В.Я. Барысенка

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна)

Л.Л. Капаткова

(Гомель, УА “Гомельскі дзяржаўны педагагічны каледж імя Л.С. Выгоцкага”)

ПАЭТЫЧНЫ ДЫСКУРС: ВОБРАЗЫ І СЭНСЫ – КРЫНІЦА ЎЗБАГАЧЭННЯ СЛОЎНІКА ВУЧНЯЎ МАЛОДШЫХ КЛАСАЎ

Слоўнікавы запас вучняў пачатковых класаў знаходзіцца у пастаянным руху: адны словы застаюцца і пастаянна выкарыстоўваюцца ў маўленні, другія знікаюць і іх месца займаюць новыя. У моўным дыскурсе слова выконвае галоўную функцыю. Як адна з цэнтральных катэгорый мовы і як паняцце, якім пастаянна карыстаюцца людзі незалежна ад іх прафесійнай дзейнасці, поглядаў і перакананняў, з дапамогай якога выражаюць свае думкі і пачуцці, а таксама засвойваюць новыя або незнаёмыя словы, успамінаюць забытыя словы роднай мовы, слова да гэтага часу застаюцца адной з цэнтральных і адначасова адной з найбольш складаных з’яў у навуцы аб мове.

Разам з тым, цікавасць сучасных даследчыкаў да слова як да моўнай адзінкі абумоўлена не столькі значнасцю слова, колькі выхадам яго зместу за межы лінгвістычных навук – у галіну мастацка-эстэтычную, аксіялагічную, сацыялагічную, псіхалага-педагагічную і інш. Тэндэнцыя да актуалізацыі ў навуковай сферы паняцця слова як моўнага феномена і пашырэнне навуковых кірункаў вучоныя звязваюць са зменамі ў структуры і дынаміцы сучасных навуковых ведаў у цэлым, а таксама з праблемамі, якія ўзнікаюць у сферы камунікатыўных навук.

У дадзеным кантэксце на першы план вылучаецца паняцце катэгорыі слова як часткі мастацкага тэксту ў вузкім сэнсе і як часткі паэтычнага дыскурсу – у больш шырокім.

Шырокае разуменне катэгорыі слова, з аднаго боку, вылучаецца і вырашаецца лінгвістыкай, з другога – паэтыкай і камунікалогіяй і выяўляе новае праблемнае поле, у якім першачарговыя праблемы – тэарэтычныя, метадалагічныя і метадычныя аспекты мастацкага тэксту. У сувязі з гэтым паступова з’яўляецца новы ракурс даследаванняў, межы якога вызначаюцца над- і міждысцыплінарнымі суадносінамі. Прадметам асобай увагі ў рашэнні абазначаных праблем з’яўляюцца працэсы ўспрыняцця, разумення і творчай інтэрпрэтацыі мастацкага тэксту на аснове існуючай моўнай катэгарызацыі і адлюстравання ў гэтых працэсах усяго спектра разглядаемай праблемы.

Мастацкі тэкст як складаны (не толькі моўны, але і агульнакультурны) феномен адлюстроўвае ўсе аспекты вышэйпералічаных пытанняў. Паўната ўспрыняцця і разумення мастацкага тэксту залежыць ад узроўню культуры асобы, яе фонавых ведаў і ўяўленняў. З другога боку, спецыфіку ўспрыняцця тэксту вызначае і індывідуальная своеасаблівасць творчасці пісьменніка, якая выяўляецца ў сістэме выкарыстаных моўных катэгорый, што ўтвараюць у сваёй узаемасувязі адзінае цэлае са зместам і адначасова з’яўляюцца носбітамі культурнай асаблівасці.

Напрыклад, Рыгор Барадулін выкарыстоўвае лексіку ўсіх стыляў, але ўжыты разам матэрыял ператвараецца ў новую інфармацыю: *Хоць школы амаль не відно / За працай, за тлумам, за даллю, / На лета – ды не адно! – / Даўно атрымаў заданне. / Палёжку даю плячу, / Ляноце сваёй патураю, / Са страхам гады лічу, / А фізіку паўтараю. / Чулейшы да непагод / Раблюся, / Як дзень асенні, / Мацней адчуваю штогод / Зямны закон прыцягнення. / Гадоў маіх лёгкі клін / Удалеч ляцець прасіла / Цікаўнасць да іншых мясцін — / Адцэнтрабежная сіла. / Што круціцца ўсё шпарчэй / Зямля ў несупынным руху, / Адчуў я адчаем вачэй, / За дзверы выгнаўшы скруху. / Да лесу, / Дзе плача жаўна, / Да рэчкі, да мілага схілу / Шчыльней прытуляе здаўна / Дацэнтрабежная сіла. / Завецца скразной баразной, / Дзе радасць твая ўскаласіла, / Тугой / Па радзіме адной – / Дацэнтрабежная сіла! [1, с. 274–275];*

Пружыны павыперлі / З мяккага трону – / Жалезныя нервы не вытрымалі, / Хоць прысягалі / На вернасць да скону / Дзяржаўнаму заду / Дагодніцы хітрыя. / Разбіцца марыў /

Абражаны мрамур: / Галовы **міністраў** / Шарами бильярднымі / Ляжаць – / У нятленнасць нясліся марна! – / **Гісторыі** кій ударыў з пагардаю. / Арла кіпцюрастага / Крылы даволі / Распасцерціся над востравам. / Валяюцца паабламанья доле. / Арлы пазляталі, / Як пеўні бяхвосцьмя! / Страх выпусціў трубку, / Што гневам палала / (Дагэтуль далонь рычага хвалюецца). / – Хто? – / Запыталася ўлада былая. – / Адказ быў кароткі, як стрэл: / – Рэвалюцыя! [1, с. 302–303];

Бы ўнукаў-**робатаў** у свет / Праводзіў, / І цяпер адзін / Застаўся пры дарозе дзед – / Дазорца колішніх хацін. / Стаіць пан Шах, / Пан Гнеў, / Пан Смех — / У трох абліччах важны пан. / **Каструля** прыкрывае плех, / З масніц расклучаны **жупан**. / Аслупянела галава, / Адзервянелі рукі, / Дзед / Глядзіць, як **злагада-ўдава** / Прэч падалася – / Стыне след... / Ці ад **турыстаў-вераб'ёў** / Загон вартуе смешны дзед. / Ды час яго давер абвёў – / **Гудрон** за горла ўзяў кювет. / Аблокам перыстым прастор. / Вясна, блакіт не **эканом!** / І цягне нерастам з азёр / І ўвечарэлым туманом. / Згадаўся ў ліпах **сельсавет**... / З вайны ледзь выжыла зямля... / Там у трафейнай касцы дзед Стаяў, / Ячменны дзед – з куля. / Я з танцаў з Ліпаўца да Ушач / З дасвецыя / Помніць цішыня! – / Два кіламетры, як той драч, / Ішоў з дзяўчынаю да дня. / Пра клопат маладых часін / Згадаў экстравагантны дзед – / Дзед Спех, / Дзед Сум, / Дзед Успамін — / Вясёлы ў трох абліччах дзед... [1, с. 246–249] і інш.

Так, у першым прыкладзе аўтар выкарыстоўвае словы з навуковага стылю (*фізіка, закон прыцягнення, цэнтрабежная сіла*), якія метафарызуюцца ў паэтычным дыскурсе і ўтвараюць карціну пошуку і разумення лірычным героем свайго зямнога існавання. Паэт стварае індывідуальна-аўтарскія словы-метафары пры дапамозе прыствак *ад-* і *да-* *адцэнтрабежная сіла* – тое, што ўцякае, бяжыць і *дацэнтрабежная сіла* – што павінна вярнуцца назад.

У другім сустракаюцца словы афіцыйна-дзелавога стылю – аўтар для паказу гістарычнай сітуацыі стварае метафары (*дзяржаўны зад; дагодніцы хітрыя; галовы міністраў шарами бильярднымі ляжаць; гісторыі кій*).

У апошнім Р. Барадулін перамяжоўвае лексіку ўсіх стыляў: (*робат, гудрон* – словы навуковага; *каструля, жупан* – бытавога; *кювет, сельсавет* – публіцыстычнага; *колішнія хаціны, перысты прастор, увечарэлы туман* – мастацкага) і праз сімвал (*ячменны дзед – з куля*) стварае метафарычны тэкст, у якім лірычны герой успамінае лепшыя імгненні свайго жыцця (*Я з танцаў з Ліпаўца да Ушач / З дасвецыя – / Помніць цішыня! – / Два кіламетры, як той драч, / Ішоў з дзяўчынаю да дня. / Пра клопат маладых часін / Згадаў экстравагантны дзед*).

Праз вобразы Дзеда ў розных абліччах паказаны адрэзкі часу і чалавечы ўзрост: *Стаіць пан Шах, / Пан Гнеў, / Пан Смех – / У трох абліччах важны пан* – старасць; *Дзед Спех, / Дзед Сум, / Дзед Успамін – / Вясёлы ў трох абліччах дзед...* – маладосць.

Шмагўзроўненасць і мнагапланавасць арганізацыі структуры і зместу мастацкага тэксту, а таксама неабходнасць улічваць некаторую колькасць лінгвістычных фактараў дазваляюць і розныя трактоўкі слова як цэнтральнай адзінкі тэксту. І калі тэкст – моўны твор, то слова як адзінка мовы ў маўленчай кампазіцыі выступае як асноўная форма рэпрэзентацыі абагуленага вобраза рэальнага свету, які адлюстроўвае аўтарскую канцэпцыю. У сваю чаргу, моўная сістэма, з якой аўтар выбірае і потым дыферэнцыруе моўныя сродкі, дазваляе яму стварыць новую мастацкую сістэму вобразаў і сэнсаў.

Такім чынам, прааналізаваны матэрыял дасць магчымасць пазнаёміць вучняў з асаблівасцямі будовы паэтычнага дыскурсу, паслужыць узорам для правільнага выкарыстання стылістычных адзінак пры напісанні розных прац і граматычнага маўлення ў паўсядзённым жыцці.

Літаратура

1. Барадулін, Р. Евангелле ад Мамы: Кніга паэзіі / Р. Барадулін. – Мінск: Маст. літ., 1995. – 462 с.

Н.А. Барысенка, А.М. Шалыпа

(Мазыр, УА “Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна”)

УСТАРЭЛАЯ ЛЕКСІКА Ў МАЎЛЕНЧАЙ СВЯДОМАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Сучаснае грамадства імкліва развіваецца ў навуковым і тэхнічным аспекце. Аднак пытанне моўнага развіцця становіцца ўсё больш актуальным. Моўная адукацыя, якая пачынаецца ў дашкольным узросце, патрабуе замацавання і ўдасканалення на першай ступені агульнаадукацыйнай школы. Сістэма моўнай адукацыі ў гэты перыяд непарыўна звязана з засваеннем культурнага патэнцыялу роднай мовы, таму што дапамагае далучыць малодшых школьнікаў да агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей, сфарміраваць маральныя якасці маленькага грамадзяніна, які праз мову пазнае наваколны свет. Родная мова захоўвае адметнасць развіцця культуры, абумоўленай “нацыянальным мысленнем”, асаблівасцямі сацыяльна-эканамічнага і культурнага развіцця і сваёй самабытнасцю [1].

Складанасць вырашэння акрэсленай задачы вызначаецца сітуацыяй двухмоўя, якая склалася ў нашай краіне. Падабенства фанетычнага, лексічнага і граматычнага ладу беларускай і рускай моў стварае пэўныя цяжкасці ў іх вывучэнні і засваенні. На фоне гэтага немалаважным з’яўляецца неабходнасць вывучэння менавіта беларускай мовы, што абумоўлена яе культурнай самакаштоўнасцю як сродку стварэння і захавання культурнага вопыту беларускага народа.

Вывучэнне самабытнасці беларускай мовы (усё ж такі будзем лічыць яе – роднай) на ўроках у пачатковых класах адбываецца перш за ўсё пры вывучэнні лексікі. Павелічэнне лексічнага запasu малодшых школьнікаў застаецца адной з важнейшых задач моўнага развіцця. Адным са шляхоў актывізацыі беларускамоўнага лексічнага запasu з’яўляецца знаёмства на матэрыяле літаратурных твораў са светапоглядам беларусаў, нацыянальнымі сімваламі, арганізацыя пошуку дадатковай тэкставай і ілюстрацыйнай інфармацыі пра іх з розных крыніц. Тут размова ідзе, бузумоўна, пра агульнаўжывальную лексіку. Але ж адной з крыніц дадатковай тэкставай і ілюстрацыйнай інфармацыі можна смела лічыць творы вуснай народнай творчасці, перш за ўсё, казкі. Беларускія народныя казкі, акрамя агульнаўжывальнай, утрымліваюць вялікую колькасць лексікі абмежаванага ўжывання – устарэлай. Гэта абумоўлена зместам: большасць народных казак апавядаюць пра даўно мінулыя падзеі.

На нашу думку, гэта дае шырокія магчымасці настаўніку: вырашыць задачы моўнага развіцця вучняў і ў той жа час пашырыць веды аб гістарычным шляху беларускага народа.

У артыкуле на прыкладзе народнай казкі “Як Сцёпка з панам гаварыў”, якую можна выкарыстаць для работы з устарэлай лексікай, прааналізуем функцыянаванне і стылістычную ролю лексікі пасіўнага складу.

Асобу, якая належала да прывілеяваных (чыноўных, арыстакратычных) слаёў грамадства называе лексема *пан* (< стп. *pan* – [2, с. 21]), што пашырана ў творах гістарычнай тэматыкі са значэннем ‘землеўладальнік, памешчык’ [3, т. 3, с. 658]: *Жыў некалі адзін пан. Ды такі злосны, што бяда: ніхто не мог яму дагадзіць; Іначай той пан і не ўмеў з людзьмі гаварыць; Каму хочацца дастаць ад пана лішніх розаг?; Але скажы ж ты мне, адкуль ты ведаеш, што і я – пан?* [4, с. 184–185].

Для выражэння ветлівых адносін, звароту да асобы, якая належала да прывілеяваных слаёў грамадства, або ўпамінання пра яе, ужываецца памяншальна-ласкальная форма *паночку*, а таксама форма былога клічнага склону *пане*: *Нічога, паночку, усё добра; Не ведаю, паночку; А мой паночку, а мой даражэнькі, вось жа мне і патрэбен сам-пан; Усё добра, паночку; Вось гэтага, паночку, добра не ведаю; Людзі ж кажуць, паночку, што як топішся, дык і за брытву ўхопішся; Люлька, пане, курыць; Згарэлі, пане, начыста, от быццам хто языком злізаў; Э, пане, чаго вельмі турбавацца; Ваду, пане, вазілі* [4, с. 184–188].

Паняцце ‘жонка пана’ рэалізуецца пры дапамозе наймення *пані*: *Вечны пакой, каб ёй на тым свеце лёгка ікнулася, – пані намерла* [4, с. 188].

Для абазначэння ‘небагатага пана’, а таксама зневажальных адносін выкарыстаны дэрыват *паўпанак*: *Бачу: ты пан не пан, а так сабе – паўпанак, бо ў цябе лоб нізкі, нос слізкі, от і відаць, што лізаў панскія міскі* [4, с. 185].

Для абазначэння прыналежнасці пану шырока выкарыстоўваецца прыметнік *панскі* (*пан* + *-ск-*): *Хацеў Сцёпка проста ў панскі дом ісці, ды лёкай спыніў; Лізаў панскія міскі; Курцыць ды паплёўвае на чысты панскі ганак; Панскі выжал, гэта той самы, можа, пан памятае; Як загарэўся панскі свінушнік, дык аканом загадаў і на жарабцы ваду вазіць; І толькі тады падаўся памаленечку ў панскія пакоі* [4, с. 184–188].

Зямельныя ўладанні памешчыка; панскі двор, сядзіба абазначаны найменнем *маёнтак* (< польск. *majatek* – [5, т. 6, с. 158]) [3, т. 3, с. 83]: *Сабраўся пан ды паехаў аглядаць свой новы маёнтак; Тым часам у старым маёнтку нарабілася имат бяды; Ды валацуга нейкі са старога панскага маёнтку* [4, с. 184–186].

Для абазначэння паняцця ‘ўзяты ў панскі двор для абслугоўвання памешчыка прыгонны селянін’ [3, т. 2, с. 158] выкарыстоўваюцца прыметнік *дваровы* (*двор* + *-ов-*): *Надумаўся ён паслаць каго з дваровых* [4, с. 185].

Кіраўніцтва ўсёй гаспадаркай у панскім маёнтку ажыццяўляў *аканом* (< ням. *Ökonom* – [5, т. 1, с. 100]) [3, т. 1, с. 208]: *Дачуўся Сцёпка, што аканом шукае пасланца да пана; Рад аканом, што чуць не цалуе Сцёпку; Ды вось, паночку, прыслаў мяне аканом* [4, с. 184–187].

Лексема *хлоп* (*халоп*) (< польск. *chłop* – [6, с. 345]) абазначае ‘паднявольную асобу, па становішчы бліскую да раба’; у XII–XVIII стст. – ‘асабіста залежную ад феодала асобу’ [3, т. 5, кн. 2, с. 173]: *Які там хлоп?; Чаму хлоп не ідзе?* [4, с. 186]. Старабеларускі назоўнік *хлоп* ‘селянін, нявольнік’ вядомы з XVI ст. [6, с. 345].

Намінацыя *мужык* (< прасл. **муж*, ад **tong-* + *-j-* – [7, с. 275]) абазначае шырокае паняцце ‘селянін, прасталодзін’: *Здаецца, калі не памыляюся, пан аддаў за таго выжла суседняму пану трох мужыкоў* [4, с. 187].

Са значэннем ‘чалавек, які служыў у панскім доме, двары’ ўжываюцца гістарызмы-сінонімы *лёкай*, *слуга*: *Убачыў гэта пан і паклікаў лёкай да сябе; Адказаў лёкай і нізка пакланіўся пану; Пабег лёкай клікаць Сцёпку; Хацеў ўжо загадаць слугам, каб забралі Сцёпку на стайню і далі розаг; – Што табе трэба? – крычыць лёкай* [4, с. 185–187].

Як бачым, устарэлая лексіка даволі актыўна функцыянуе ў творах вуснай народнай творчасці. Таму верагодна, што правільнае тлумачэнне, раскрыццё значэння найменняў пасіўнага складу з’яўляецца вельмі важным для ўспрыняцця не толькі твораў казачнага жанру, але і іншых мастацкіх гістарычных тэкстаў сучаснымі носьбітамі мовы, і асабліва малодшымі школьнікамі. Чытанне любога твора, тым больш гістарычнай тэматыкі, немагчыма без свядомага разумення кожнага слова [8, с. 5].

Літаратура

1. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” [Электронны ресурс]. – Рэжым доступу : www.adu.by. – Дата доступу : 01.10.2018.
2. Булыка, А. М. Лексічныя запазычанні ў беларускай мове XIV–XVIII стст. / А. М. Булыка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – 250 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: У 5 т. – Мінск: БелСЭ, 1977–1984.
4. Не сілай, а розумам: Бытавыя казкі і казкі пра жывёл: Для дашк. і малод. шк. узросту / Уклад. А. Гурскі; Маст. В. Александровіч. – Мінск: Юнацтва, 1998. – 223 с.
5. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. – Мінск: Навука і тэхніка, 1978–1993. – 8 т.
6. Булыка, А. М. Даўнія запазычанні беларускай мовы / А. М. Булыка. – Мінск, 1972. – 383 с.
7. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Учпедгиз, 1961. – 403 с.
8. Еднералова, Н. Г. Устаревшая лексика русского языка новейшего периода и ее восприятие языковым сознанием современных школьников / Н.Г. Еднералова. – Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Воронеж, 2003. – 242 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТОЧЕК-ПАМЯТОК ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Известно, что орфографические навыки развиваются постепенно, в процессе выполнения различных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала. Поэтому развивать грамотность учащихся на уроках русского языка нужно начинать уже со II полугодия I класса. На уроках русского языка (обучение письму), на этапе закрепления материала используют «волшебные квадраты». Каждый учащийся получает «волшебный квадрат». Объясняем, что квадрат будет обладать волшебной силой, если мы научимся им правильно пользоваться. Для этого квадрат накладываем на слово. Постепенно двигая его вправо, мы открываем первый слог слова, потом второй и т.д. Таким образом, учащийся легко обнаружит пропуск буквы. Квадрат как бы притормаживает движение глаза, не даёт ему скользить по строке, заставляет быть внимательнее. Этот простой приём даёт очень хорошие результаты.

Во 2-м классе учащиеся поднимаются на новую ступень знаний и умений по орфографии. Это новый этап в процессе формирования осознанных орфографических умений.

В ходе работы с второклассниками было выявлено, что учащиеся в данный период могут познакомиться, по меньшей мере, с 10 видами таких орфограмм.

Планируя работу по отработке орфографического навыка, необходимо заботиться, в первую очередь, о том, чтобы как можно раньше познакомить учащихся с правилами и как можно быстрее приступить к их практическому применению. В дальнейшем идёт знакомство учащихся с карточкой-памяткой «Работа над ошибками». В этой памятке даются указания о том, какие операции и в какой последовательности необходимо произвести над словом.

При записи предложения сразу показано, как кратко оформить правило. Затем все краткие записи систематизируются в одной карточке-памятке, где представлен весь изученный материал под определённым номером. В списке с номерами орфограмм дается способ ее объяснения и проверки. Списывая предложение, учащийся видит перед собой список изученных орфограмм, обозначает их цифрой внизу слова. Особенно важно придерживаться алгоритма выполнения работы над ошибками. Это побуждает детей выполнять работу не наугад, а вдумчиво, на основе анализа материала.

Выучив каждое правило, договариваемся обозначать его цифрой, пользуясь карточкой-памяткой, везде, где бы мы не писали слова с данной орфограммой. Все это способствует лучшему запоминанию орфограмм и повышению орфографической зоркости. По мере изучения орфограмм учим школьников правильно работать над допущенной ошибкой. Например, предлагаем учащемуся: «Определи, пожалуйста, Иван, правило, на которое ты допустил ошибку. Прочитай в памятке, как ее проработать и выполни на доске». На примере Ивана учится весь класс. Такую «показательную» работу проводят до тех пор, когда все учащиеся могут самостоятельно ее выполнить.

Во 2–3 классах часто используют на уроке комментированное письмо.

Учащиеся устно объясняют орфограммы непосредственно перед написанием слова и в ходе его написания, эту орфограмму обозначают цифрой внизу под словом. В процессе комментирования учащиеся учатся применять орфографические правила.

В 3 классе начатая работа продолжается и углубляется. При проверке любой работы, ошибки в словах на пройденные правила не исправляются, а вместо этого ставится на полях номер орфограммы. Делают это для того, чтобы учащийся сам нашел и исправил ошибку. Учащийся, получив работу, принимается за поиск ошибок в той строке, где на полях поставлен номер орфограммы. Если он затрудняется, то обращается за помощью к соседу по парте, если оба не справляются, зовут на помощь учителя или консультанта из учащихся класса. Затем слово, в котором была допущена ошибка, учащийся правильно записывает внизу под работой.

В процессе работы из памяток формируются папки, в которых находятся карточки-памятки для работы над ошибками. Из-за большого объёма теоретического материала учащиеся на уроке пользуются этими папками.

В 3 классе в задания по карточкам-памяткам включают такие компоненты:

1. Игровой момент.
2. Практическая деятельность каждого учащегося.
3. Практическая значимость полученных знаний для каждого учащегося.

В 4 классе работа по карточкам-памяткам проводится аналогично. Эффективным видом работы на уроке русского языка считают самостоятельную работу, так как она формирует навыки учебной работы, активизирует мышление, создает условия для развития интереса. Работу дифференцируют по уровням. Для проверки привлекают консультантов, используют самопроверку и взаимопроверку. При фронтальной работе используют средства обратной связи – «светофоры», «сигнальные карточки». Часто на уроках русского языка используют такие виды и формы организации работы по использованию карточек-памяток, как:

1. Индивидуальная (монологический ответ учащегося).
2. Работа в парах (один ученик рассказывает, другой дополняет, оценивает).
3. Работа в микрогруппах (дополнение карточек-памяток новыми изученными орфограммами).

Приемы исправления орфографических ошибок с учащимися можно рассматривать с двух сторон: с одной – вид заданий, предлагаемых учащимся с целью преодоления ошибок, с другой – вид указания учителя на ошибку при проверке письменных работ. Виды заданий переключаются с приемами предупреждения ошибок, что способствует развитию орфографической грамотности и навыка звукобуквенного анализа, самоконтроля.

Одним из интересных приёмов работы над ошибками в 4 классе – это индивидуальный подход в исправлении ошибок при проверке письменных работ. У некоторых учащихся ошибки не исправляют, а лишь зачёркивают неверно написанные буквы, у других исправляют лишь трудные для них орфограммы, некоторым учащимся дают шанс самостоятельно найти ошибку по вынесенной красной точке перед словом или строкой, в которой были допущены ошибки. Этот процесс творческий, трудоёмкий, отнимающий много времени, но такой труд окупается более высокой грамотностью.

Обобщив сказанное выше, можно всё систематизировать следующим образом:

1. Использование цифрового обозначения орфограмм.
2. Дифференцированно исправлять ошибки.
3. Сочетать индивидуальные и фронтальные формы работы.
4. Использовать карточки-памятки в работе над ошибками.

Применение карточек-памяток для работы над ошибками за короткое время позволяет учащимся закрепить материал, проверить уровень учебной деятельности, выявить пробелы в знаниях. При систематической работе с карточками-памятками у учащихся формируются такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Наблюдения показали, что учащимся с низким уровнем учебных достижений и кратковременной памятью гораздо легче воспроизвести пройденный материал по таким опорам и применить полученные знания на практике. Во время устных ответов учащиеся пользуются карточками-памятками. Это позволяет учащимся чувствовать себя уверенней. Все учащиеся с удовольствием и интересом работают с карточками-памятками.

И в заключение, можно сделать вывод о том, что применение данных педагогических приёмов и предложенной системы упражнений позволяет развивать у учащихся орфографическую зоркость, которая является необходимым условием формирования орфографической грамотности.

Литература

1. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1996. – 126 с.
2. Железная, Л.М. Организация индивидуальной работы над ошибками по русскому языку. / Л.М. Железная. Начальная школа. – 2003. – № 4.
3. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2000.

О.Е. Борисенко

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

Т.Ю. Зборовская

(Мозырь, «ГУО ДУ№ 13 г. Мозыря»)

СКАЗКИ О ЖИВОТНЫХ КАК ФАКТОР ПОЗНАНИЯ МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание и образование подрастающего поколения всегда было важной составляющей общества. В современных условиях и в век технического прогресса, когда перед подрастающим поколением стоит задача преумножить и развить достижения предшественников, это самая актуальная проблема. С рождения ребёнок окружен вниманием семьи и заботой общества. Всё нацелено на гармоничное развитие личности.

Очень давно в детское чтение стали включать народные сказки. Всем мировым сообществом признана их безусловная ценность и необходимость для детского чтения. Хотя в прошлом столетии некоторые педагоги и литературные критики отрицали ценность сказок, и не давали им права быть помещёнными в детских книгах. Фантастический и мифический вымысел отождествляли с религией и суеверием. Практика доказала высокую ценность и важность включения народных сказок в детские книги, и особенно в книги, с которыми знакомят воспитанников учреждений дошкольного образования.

Сегодня в учреждениях дошкольного образования знакомство со сказками начинается с младшей группы и продолжается на протяжении всей жизни человека.

Сказки о животных – это самый распространённый вид сказок, который рано становится известным ребёнку: мамы, папы, бабушки, дедушки начинают рассказывать сказки младенцам, чтобы успокоить и отвлечь внимание. Насекомые, птицы, звери похожи и не похожи на реальных и живых; даже на игрушечный вариант не похожи, так как приобретают человеческие черты:

- *идёт петух в сапогах, несёт на плече косу и кричит во всё горло («Коза-дереза»);*
- *волк ловит рыбу хвостом («Лиса и волк»);*
- *мышка печет пироги, лягушка носит воду («Теремок»)* и т. д.

Во всех этих сказках легко усмотреть неправдоподобие: где это можно увидеть, чтобы петух ходил с косой, волк ловил рыбу, мышка пекла пироги, а лягушка носила воду?

Как и взрослый, ребёнок принимает выдумку за выдумку. И она привлекает его непохожестью на то, что он знает о настоящих насекомых, птицах и зверях. Его больше всего занимает история: выгонит или не выгонит петух козу-дерезу из заячьей избушки, чем кончится затея волка ловить рыбку хвостом, что случится с обитателями теремка.

Сказочные персонажи приносят в сознание детей дошкольного возраста элементарные и в то же время самые важные представления о качествах личности. Они видят персонажей, которые наделены умом и совершают добрые и героические поступки. Понимают, что другие герои – это полная противоположность: они глупые, злые, трусливые, хитрые, жадные. В дальнейшем всё это определит нормы поведения ребёнка в семье, в коллективе, в обществе и т. д.

Ребёнок через сказки учится воспринимать окружающий мир. Например, герои сказки «Репка» тянут репку. И дед, и бабка, и внучка, и Жучка, и кошка тянут-потянут, а вытянуть репку не могут. Пришла на помощь мышка, вытянули репку. Смысл этой иронической сказки станет до конца понятным маленькому человеку, лишь когда он вырастет. Ребёнку доступна и понятна мысль о том, что самая маленькая сила не лишняя в работе. Сколько сил в мышке, а без неё не могли вытянуть репку. В таких эпизодах в доступной форме для детского понимания просматривается смысл жизни человека: в семье нужно всё делать сообща, каждый член значим и необходим.

Сказка «Курочка-ряба» хорошо воспринимается ребёнком. Ему интересен, понятен и доступен сюжет: снесла курочка яичко, бежала мышка, хвостом махнула, яичко упало и разбилось. Стал дед плакать, бабка рыдать... Текст несёт в себе столь же важную для воспитания мысль: много шума из ничего! Как часто в жизни ребёнка случаются такие ситуации.

В сказке «Теремок» рассказывается о совместной дружной жизни мухи, комара, мыши, лягушки, зайца, лисы, волка. Слово дети играют. Всем комфортно и хватает места в игре! А потом пришёл медведь. И стало всем тесно. Не выдержал теремок. Развалился... И вновь жизненный урок! Присоединяясь к игре нельзя приносить свои правила, необходимо принимать уже существующие, иначе игра закончится.

Каждая сказка о животных содержит мораль, которая необходима ребёнку дошкольного возраста. Ему нужно будет определить своё место в жизни, усвоить морально-этические нормы поведения в обществе.

Но через сказку ребятам можно донести гораздо больше, чем кажется на первый взгляд.

«Колобок» – эту сказку воспитанники знают, любят слушать и даже пробуют самостоятельно рассказывать. Как просто объяснить детям изменение фаз Луны при помощи незамысловатого сюжета сказки. Когда бабушка испекла колобок, он был круглый и похож на полную Луну (целесообразно взять шаблоны Колобка и Луны, чтобы наглядно сравнить и увидеть похожесть; или закрепить лист ватмана, что изобразить). Встретился Колобок с Зайцем и стал меньше... Потом с Волком, Медведем... С каждой новой встречей он становится чуточку меньше. А когда повстречал Лису!? Она его съела. Он исчез... Рисуя фазы месяца, и сопоставляя с путешествующим Колобком мы даём первые представления об устройстве окружающего мира.

Как сложно объяснить ребёнку дошкольного возраста понятие о времени!

И тут на помощь можно пригласить героев сказки «Волк и семеро козлят». Волк – это время, которое проходит. Он съел шестерых козлят, остался один козлёнок – это последний день недели. Пришла Коза и пошла с Волком по лесу. Упал тот в яму. И, вдруг опять перед мамой семеро козлят. То есть Коза – это неделя, а семеро козлят – это семь дней недели. Так просто в сказочной форме объяснить постоянную величину времени: неделя, семь дней, один день. Дети приучаются верно оценивать время, понимать почему в неделе семь дней. В увлекательной сказке видеть простоту устройства мира, понимать жизненные приоритеты.

Сказки «Колобок», «Репка», «Курочка-ряба», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Петушок и бобовое зёрнышко» и т. д. удерживают внимание ребёнка. И объясняется это особой композицией. Эпизод за эпизодом, сюжет в каждой сказке разворачивается стремительно и быстро, всё подчинено единой цели. Так, в сказке «Репка» дедушка, бабушка, внучка, Жучка, Мурка, мышка цепляются друг за друга, и нет времени на другие дела. Или в сказке «Петушок и бобовое зёрнышко» бежит курица к хозяйке за маслицем, та отправляет к коровушке за молоком, та в свою очередь просит, чтобы хозяин дал ей свежей травы ... и пр.

Повторяются эпизоды с добавлением какой-либо новой подробности. Именно эти повторения содействуют запоминанию и пониманию сказки о животных. Ведь в героях дети видят себя, им нравится то, что все в действии, все изменяется, преобразуется, возвращается.

Легко и просто посредством сказки объяснить воспитанникам природный цикл жизни растений и деревьев, показать изменения в жизни природы и людей.

Таким образом, в сказках много юмора, очень резкое разграничение положительного и отрицательного и всегда счастливые концовки, которые соответствуют жизнерадостности ребёнка. Часто сказка просто веселит, развлекает, радует, приводит в движение душевные силы дошкольника. Но за всей этой примитивностью находится необходимая простота, которая должна быть усвоена малышом прежде, чем он будет готов воспринять сложные вещи и войти в мир взрослой жизни.

О.Е. Борисенко

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

И.И. Конопляник

(Мозырь, «ГУО СШ № 11 г. Мозыря»)

УРОК ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ ВО ВТОРОМ КЛАССЕ

С развитием техники в современном обществе все труднее учителю начальных классов заинтересовать учащихся чтением интересных книг. «Книга – это духовное завещание одного поколения другим... Вся жизнь человечества оседала в книге: племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась... Но в книге не одно прошедшее; она оставляет документ, по которому мы вводимся во владение настоящим, во владение всей суммой истин и усилий, найденных страданиями, облитых иногда кровавым потом; она – программа будущего» [1, с. 507–508].

На уроках литературного чтения учитель дает интересные знания о жизни и творчестве писателей, предлагает произведения для самостоятельного чтения. Очень важно, чтобы ученики заинтересовались и прочли. В школьной программе есть уроки внеклассного чтения, которые являются важным инструментом для создания условий заинтересованности в чтении книг обучаемыми.

Учителю начальных классов необходимо помнить, что подготовительная работа к уроку внеклассного чтения начинается в первый учебный день. Учитель сообщает учащимся, когда будет урок внеклассного чтения, и даёт указания. Важно, чтобы каждый школьник выделил одну из прочитанных книг и принёс её на выставку. Если появятся одни и те же произведения – прекрасно, значит, ученики умеют выбирать книгу согласно своему возрасту. Учителю следует дать индивидуальные задания учащимся по систематизации книг, находящихся на выставке. Для урока необходимо оборудование: книги, прочитанные школьниками летом; портреты детских писателей (согласно списка произведений, с которыми ученики познакомились летом); запись на доске: *стихотворение, сказка, рассказ, песня А. Рыбникова на слова Ю. Энтина «Бу-ра-ти-но!»*. На доске словарь: жанр – *род произведений в области искусства, характеризуется теми или иными сюжетными и стилистическими признаками*.

Качественный урок начинается с целей: обучать второклассников умению осознанно выбирать и читать доступные, интересные и полезные для них книги; различать сказки, стихотворения, рассказы; узнавать авторов прочитанных книг. Важно с первых секунд заинтересовать учащихся быть активными участниками каждого этапа урока.

Поэтому важна импровизация, какой-нибудь необычный момент. Например, звучит песня «Бу-ра-ти-но!». А затем выбегает Буратино со словами:

*Здравствуйте, мои друзья!
Надеюсь, к вам пришёл не зря!
Ваш адрес дали мне цветы,
Деревья, травы, лес, кусты.
О вас река мне нажурчала,
Про вас мне солнце рассказало,
А быстрый ветер завывая,
Меня в дороге подгоняя,
Стремился, чтобы точно в срок,
Добрался я на ваш урок.
И уверяли все меня,
Что вы – книг лучшие друзья!
Мне убедиться в этом нужно.
Беритесь за работу дружно!*

Следующий этап – это реклама прочитанных книг. Цель: вызвать у учащихся желание прочитать то или иное произведение. Учитель, указав на одну из особенно ярких книг, спрашивает, чья это книга, кто автор произведения, к какому виду литературных жанров относится (стихотворение, сказка, рассказ). Учащиеся чётко называют автора произведения, в двух-трёх предложениях – основную мысль произведения.

Необходимо заранее планировать этапы урока. Подготовленные ученики с огромным удовольствием расскажут об интересных книгах, некоторые могут и несколько книг прорекламирровать. Главное, чтобы второклассник захотел рассказать о понравившейся сказке или рассказе.

Интересными и запоминающимися будут инсценировки отрывков из книг. Можно предложить группе учащихся заранее подготовиться (это первый урок, поэтому школьникам нужна помощь и совет педагога).

Например, из рассказа Николая Носова «Фантазёры».

– Сколько тебе лет?

– Девяносто пять. А тебе?

– А мне сто сорок. Знаешь, раньше я был большой-большой, как дядя Боря, а потом сделался маленьким.

– А я сначала был маленький, а потом вырос большой, а потом снова стал маленьким, а теперь опять скоро буду большой.

– А я, когда был большой, всю реку мог переплыть!

– У! А я море мог переплыть!

– Подумаешь – море! Я океан переплывал!

– А я раньше летать умел!

– А ну, полети!

– Сейчас не могу: разучился.

– А я один раз купался в море, а на меня напала акула. Я её бац – кулаком, а она меня цап за голову – и откусила.

– Врёшь!

– Нет, правда!

– Почему же ты не умер?

– А зачем мне умирать? Я выплыл на берег и пошёл домой.

Можно включить в урок выразительное чтение отрывков из произведений:

а) В. Драгунский «Денискины рассказы».

... А я остался со своим светлячком, глядел на него, глядел и никак не мог наглядеться: какой он зелёный, словно в сказке, и как он, хоть и близко, на ладони, а светит, словно издали... И я не мог ровно дышать, и я слышал, как стучит моё сердце, и чуть-чуть кололо в носу, как будто хотелось плакать...

б) С. Маршак «Приключения в дороге»

– Кота не видели? – спросил прохожего Серёжа.

– В Москву поехал! – пробасил внушительно прохожий.

Играли школьники в футбол.

Один, мигнув лукаво,

Сказал: – Налево кот пошёл. –

Другой сказал: – Направо.

в) Братья Grimm «Сладкая каша». ... Вот уже кухня полна, и вся изба полна, и ползёт каша в другую избу, и улица вся полна, словно хочет она весь мир накормить, и приключилась большая беда, и ни один человек не знал. Как тому горю помочь...

г) Чтение наизусть М. В. Михалков «Постирушка»

Таня с Маней – две подружки –

Любят в классики играть,

А у Нади постирушки:

Ей бы только постирать!

Чуть платочек заморает –

Уж она его стирает.

Все на речку загорать,

А она туда – стирать.

Лента под руки попала –

Намочила, постирала.

И стирает, и стирает,

Полоскает, оттирает,

*Отжимает двадцать раз.
Мокрых тряпок полон таз!*

Таким образом, уроки внеклассного чтения знакомят второклассников с удивительным миром прошлого, настоящего и будущего; расширяют кругозор и формируют воображение; развивают культуру речи и творческие задатки; воспитывают чувство ответственности и самостоятельного выбора произведений для чтения.

Литература

1. Герцен, А.И. Полное собрание сочинений / А.И. Герцен. – Под ред. Лемке. – Петербург, 1915–1917. – 627 с.

Е.А. Ганич

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

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЁЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

В настоящее время в Республике Беларусь охрана детства, сохранение и укрепление здоровья детей – одно из приоритетных направлений деятельности государства. Права и законные интересы детей Беларуси закреплены в Конституции Республики Беларусь, Кодексе Республики Беларусь об образовании, Кодексе Республики Беларусь о браке и семье, Законе Республики Беларусь «О правах ребенка», Государственной программе «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы и других документах.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании в ст. 41. отмечается, что учреждения образования обеспечивают охрану здоровья обучающихся в соответствии с законодательством. Охрана здоровья обучающихся является основным требованием к организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования [1]. Одним из составляющих охраны здоровья обучающихся является: пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни организация оздоровления.

Кодексом Республики Беларусь об образовании предусматривается осуществление образовательного процесса в учреждении дошкольного образования в соответствии с учебной программой дошкольного образования, одной из главных задач, которой является укрепление здоровья и обеспечение безопасности детей [2].

Дошкольный возраст считается наиболее сензитивным для физического и умственного развития ребенка. Именно у дошкольников закладываются основы здоровья, формируются основные черты характера ребенка.

В развитии ребенка дошкольного возраста важное значение имеют два института социализации – семья и учреждение дошкольного образования. От их совместной деятельности будет зависеть и эффективность приобщения ребёнка к здоровому образу жизни.

В учреждении дошкольного образования ГУО «Ясли-сад № 17 г. Речицы» выстроена целостная система взаимодействия с семьей по валеологическому воспитанию детей.

Для организации работы с детьми в группе раннего дошкольного возраста «Солнышко» и их родителями нами разработан проект «Здоровый образ жизни». Представим краткую аннотацию данного проекта.

Цель проекта: начальное формирование основ здорового образа жизни у детей раннего дошкольного возраста. Сохранение и укрепление здоровья детей через использование здоровьесберегающих технологий с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка.

В проекте дифференцируются задачи для всех участников:

- задачи, направленные на работу с детьми: формирование элементарных знаний, умений и навыков, необходимых для сохранения и укрепления здоровья; воспитание у детей привычки к аккуратности и чистоте, формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания;

- задачи для педагогов: создание здоровьесберегающей среды в группе; повышение интереса к здоровому образу жизни у воспитанников и их родителей через различные формы и методы физкультурно-оздоровительной работы; объединение усилий с семьями воспитанников для достижения наилучших результатов в вопросах формирования основ здорового образа жизни у детей;

- задачи для работы с законными представителями воспитанников: дать представление о значимости совместной деятельности с детьми; соблюдении правил гигиены, организации режима дня, увеличении двигательной активности детей; повышения компетентности родителей о здоровом образе жизни; необходимости создания целостного психологически благоприятного климата в семье, ориентированного на поддержание и укрепление здоровья каждого члена семьи.

Проект базируется на мониторинге состояния здоровья каждого ребёнка, учёте и использовании особенностей его организма, индивидуализации оздоровительных мероприятий, создании необходимых условий.

Для обеспечения точности влияния и удовлетворения индивидуальных запросов каждой конкретной семьи, реализация проекта начинается с диагностического этапа. Нами проводится анкетирование «Здоровый образ жизни», целью которого является изучение образа жизни и потенциальных воспитательных возможностей семьи, выявление трудностей и проблем.

Проект включает целую серию мероприятий в оригинальных игровых формах (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, настольные игры др.), о том, что такое закаливание, как влияет свежий воздух на хороший аппетит и крепкий сон, о правилах питания, значении физических упражнений и др. В занятиях широкое применение получили фольклорные произведения (песенки о здоровье человека, пословицы, поговорки, интерпретации белорусских народных сказок и др.).

При организации образовательной деятельности в группе широко применялись здоровьесберегающие технологии: динамические паузы, подвижные и спортивные игры, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, элементы релаксации, йоги и оздоровительного фитнеса; а также традиционные формы работы по закаливанию детей: умывание контрастной водой, хождение босиком по коврикам-массажёрам, проведение подвижных игр на свежем воздухе и др.

Проектом предусмотрены различные формы работы с семьей.

Информативные формы (проводились для ознакомления родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста).

1. Консультации «Здоровый образ жизни в учреждении дошкольного образования и дома» содержат информацию о значении здорового образа жизни для ребенка, в частности этому аспекту в дошкольном образовании и в частности в УДО, а также представлены рекомендации по поддержанию и ведению здорового образа жизни в домашних условиях.

2. Практикум «Дорожка здоровья». С целью укрепления здоровья детей совместно с родителями была подготовлена профилактическая Дорожка здоровья.

3. Индивидуальные беседы. Проводится с целью выяснения индивидуальных особенностей семейного воспитания. Данные формы направлены на поиск оптимальных путей организации здорового образа жизни семьи, помощь родителю конкретным советом, поиск совместных путей педагогического взаимодействия и др.

4. «Информационная корзина», в которую родители помещают волнующие их вопросы по организации здорового образа жизни детей.

Наглядно-информационные формы разделены на две подгруппы.

1. Информационно-ознакомительные – ознакомление родителей с работой по формированию здорового образа жизни в учреждении дошкольного образования, преодоление поверхностных представлений о деятельности УДО (дни открытых дверей).

2. Информационно-просветительские – направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания у детей дошкольного возраста здорового образа жизни (стенды, памятки).

Спортивно-досуговые формы направлены на установление теплых неформальных, доверительных отношений между педагогами и родителями, между родителями и детьми («Мы растем здоровыми», «Волшебные мячики» и др.).

Таким образом, при комплексном использовании предлагаемых в проекте разнообразных форм взаимодействия с семьей повышается эффективность формирования у детей и родителей умений и навыков здорового образа жизни, что в конечном итоге помогает воспитать здоровых детей.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 416 с.

Е. В. Горбатова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Овладение ребенком старшего дошкольного возраста графической стороной рисования является важным условием, обеспечивающим подготовку руки воспитанника к письму. Однако в учреждениях дошкольного образования формированию графических навыков не всегда уделяется достаточно внимания.

Сложные двигательные навыки (в том числе и графические) усваиваются путем целенаправленного обучения в условиях специально организованных упражнений (Г.Г. Григорьева, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Т. С. Комарова, В. А. Силивон). В результате многократных повторений способ выполнения графического действия совершенствуется, вырабатываются и автоматизируются более рациональные его способы. Данный подход позволяет нам считать упражнение основным методическим приемом, обеспечивающим приобретение графического навыка. Основная цель обучения рисованию в учреждении дошкольного образования – научить воспитанников изображению предметов и явлений как средству образного отражения жизненных впечатлений. [1, с. 63]

Навыки и умения, составляющие технику рисования, имеют двигательный характер. Закономерности их формирования и развития те же, что и любых других двигательных навыков. Поэтому формирование технических навыков рисования будет успешным лишь в том случае, если педагог учтет физиологические и психологические особенности, условия и пути их образования. Регуляция изобразительного движения через двигательные ощущения возможна в том случае, если сформировано представление о движении. Это происходит на основе опыта движений. Воспитанник начинает приобретать его уже в процессе обследования, когда включается движение руки по контуру предмета и ребенок ощущает, как движется его рука: в каком направлении, с какой амплитудой, продолжительностью и т. д. [2, с. 12]

Таким образом, необходимо единство зрительной и моторной координации для осуществления процесса изображения и выработки графических навыков. Эффективное освоение графических навыков возможно лишь при установлении последовательности овладения детьми техникой рисования, распределения задач с учетом возрастных особенностей развития изобразительной деятельности.

Уровень сформированности у воспитанников графических навыков в значительной степени определяется педагогическим профессионализмом воспитателя, его изобразительными умениями и техническими навыками в художественно-творческой деятельности, использованием различных форм работы с детьми, созданием ситуаций успеха для каждого воспитанника; педагогически целесообразным сочетанием эстетического просвещения с накоплением опыта эстетической деятельности. [3, с. 48]

Нами разработано учебное наглядное пособие «Учимся писать, играя» для воспитанников 5–7 лет. Учебное наглядное пособие направлено на реализацию задач

образовательной области «Искусство» (Изобразительная деятельность. Подготовка руки к письму) учебной программы дошкольного образования.

Графические задания, представленные в учебном наглядном пособии, способствуют формированию у воспитанников старшей группы (от 5 до 7 лет) начальных графических навыков, развитию точных, координированных движений руки. Предлагаемый нами материал представлен в форме постепенно усложняющихся графических заданий и носит, учитывая специфику дошкольного возраста, преимущественно игровой, занимательный характер. Графические задания направлены на развитие у воспитанников произвольной регуляции движений руки по разным параметрам, формирование навыков создания предметных и линейных изображений различными способами.

Содержание графических заданий разнообразно: штриховка, обведение заданных линий и контуров, проведение линий разной конфигурации, выполнение изображений в цвете, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов декоративных композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них с учетом принципов ритма, симметрии, написание графем (отдельных элементов буквенных знаков).

Параллельно на том же самом материале у воспитанников развивается внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких воспринимаемых объектах), функции контроля как неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности. Воспитанники получают представление о рабочей строке, клеточке, линейке.

Графические задания условно объединены в три блока в соответствии со степенью сложности и уровнем точности их исполнения.

При выполнении графических заданий первого блока воспитанники закрепляют умение держать карандаш (или фломастер) свободно, легко производить им движения в различных направлениях. Для формирования навыков равномерного движения руки под контролем зрения используется штриховка. Упражняются воспитанники и в рисовании изображений, в которых сочетаются горизонтальные, вертикальные, наклонные, волнистые линии, замкнутые формы. При этом они самостоятельно определяют направление линий и соответствующее им движение руки (сверху – вниз, слева – направо и т. д.).

Во втором блоке происходит усложнение графических заданий путем использования линий более сложной конфигурации, воспроизведения узоров по клеточкам, самостоятельного декорирования предметных изображений предложенными элементами, в том числе элементами буквенных знаков. Воспитанники упражняются в плавном, равномерном чередовании и изменении движений руки под контролем зрения.

Накопление графического опыта идет параллельно с закреплением умения ориентироваться в пространстве, точно подсчитывать клеточки, следовать заданному пространственному расположению, определять расстояние между фигурами, употреблять соответствующие пространственные термины. В процессе выполнения игровых заданий необходимо обратить внимание на умение ребенка не выходить за контур изображения при закрашивании и штриховке, выдерживать направление линий до заданного места, произвольно делать остановку, понимать опорную линию.

При выполнении заданий третьего блока воспитанники закрепляют приемы расположения графических элементов на плоскости, упражняются в правильном определении направления линий и движений руки, четкой передаче конфигурации элементов узора с учетом ритма, симметрии. Усложнение претерпевает и характер графических заданий: от образных, конкретных изображений к условным (использование точек, штрихов, графем). Комбинируются разные графические элементы.

При выполнении графических заданий последнего блока занятий уместно использовать простой карандаш повышенной мягкости. Легкость и дифференцированность четкости штриха, оставляемого карандашом на бумаге, упрощает контроль движений при письме, кроме того, сохраняется возможность коррекции неточных линий, штрихов, контуров. Карандаши должны быть хорошо заточены, иметь достаточную длину.

Освоение воспитанниками разработанного нами программного материала создаст необходимые условия и предпосылки для формирования навыка письма, будет содействовать ситуации успеха для реализации потенциала каждого воспитанника.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М., 1999.
2. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» / И.А. Лыкова. – М., 2007.
3. Савенкова, Л.Г. Человек в пространстве мира и культуры: интегрированный полихудожественный подход к освоению изобразительного искусства / Л.Г. Савенкова. – М., 2000.

Е.Г. Дедковская

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

А.А. Юрковская

(Мозырь, УО «Ясли-сад №40»)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Вопросами развития творческих способностей занимался целый ряд ученых: О.А. Апраксина, А.И. Буров, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Н.Л. Леонтьев, Б.Т. Лихачёв, Б.М. Теплов.

Наиболее благоприятными возможностями для проявления творческой природы человека и развития его общих творческих способностей обладает музыкальная деятельность [1].

Структура творчески активной личности может быть представлена в виде системы, в которой каждый элемент низшего уровня является основой для формирования элемента высшего уровня:

- задатки – врожденные характеристики психофизиологической деятельности индивида как биологического существа;
- специальные способности – формирующиеся в процессе игровой, учебной и трудовой деятельности, способности индивида к определенному виду деятельности, основанные на природных задатках;
- творческие способности – сформировавшиеся в процессе конкретной деятельности потенциальные способности индивида к самостоятельному решению сложных творческих задач в любой деятельности;
- творческая активность – реализованные в деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей творческие способности, являющиеся показателем высокого уровня развития личности.

В ходе исследования были уточнены критерии творческой активности при диагностировании на основе средств музыкальной деятельности: наличие опыта и знаний о средствах художественной выразительности; проявление эмоционального отношения и интереса к хоровому пению (эмоциональная отзывчивость при восприятии музыкальных произведений и в процессе музыкальной деятельности; стремление к творческой самореализации в процессе музыкальной деятельности); самостоятельность включения в художественно-творческую деятельность. Исследование было проведено в УО «Ясли-сад № 40» г. Мозыря, где нами были выделены две группы: контрольная (8 чел.) и экспериментальная (8 чел.) Целью его явилась диагностика творческих способностей у детей дошкольного возраста. При организации исследования нами было проведено диагностирование музыкально-творческих способностей. Для этой цели нами была разработана серия заданий.

Для изучения были выявлены следующие способности: а) состояние музыкального слуха; б) особенности чувства ритма; в) способность к воплощению художественного образа; г) навыки хорового пения.

Для данных заданий нами были разработаны следующие уровни развития: высокий, средний, низкий.

Все задания по диагностике проводились в игровой форме, с учётом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Задание № 1. Цель: выявить способность к созданию целостного художественного образа.

Педагог играет на фортепиано мелодию со словами и просит ребенка создать образ, инсценируя песню.

Задание № 2. Цель: выявить развитие ритмических ощущений; умения импровизировать на заданную тему.

Педагог играет на инструменте (фортепиано) мелодию и просит ребенка придумать к ней ритмический аккомпанемент (с помощью треугольника, бубна и т. д.). По результатам исследования выявлены уровни развития творческих способностей: высокий – 52,5 %; средний – 29,5 %; низкий – 12 %.

На формирующем этапе эксперимента нами была предложена методика развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Она заключалась в следующем: предложено проведение дополнительных музыкальных занятий, по которым можно было использовать индивидуальный подход к каждому ребенку.

На основе констатирующего анализа творческих способностей было предположено организовать работу в следующем направлении: поддерживать и закреплять интерес детей к занятиям музыкальной деятельностью и музыкальным произведениям, который уже проявился у детей; формировать интерес к музыкальной деятельности и музыкальным произведениям у тех, кто еще не проявляет к ним положительного отношения.

Во время эксперимента нами были использованы следующие принципы организации музыкальной деятельности:

- принятия эмоциональных реакций другого, требующий создания психолого-педагогических условий для свободного проявления детьми эмоционального состояния;
- поддержки творческой инициативы детей, предполагающий использование разнообразных видов деятельности на занятиях музыкальной деятельностью, которые стимулируют музыкальную активность ребенка на доступном ему уровне;
- персонификации, обуславливающий индивидуальную ориентированность процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ребенка.

В рамках экспериментальной программы на занятиях по хору нами был использован игровой метод.

Музыкальная игра «Осень». Целью данной игры явилось раскрепощение детей, развитие воображения, умения находить нужный образ, развитие пластичности.

Занятия по развитию творческих способностей включали в себя: сочинение кратких мелодий или небольших попевок на заданный текст; выполнение образных упражнений; составление пляски-импровизации; проведение сюжетных игр и придумывание их вариантов; сюжетных и несюжетных этюдов; инсценирование незнакомых песен под исполнение педагога.

На занятии, направленном на формирование и развитие у детей представлений об изобразительности ритма, темпа, мелодических интонаций использовался многочисленный музыкальный материал.

Активно использовались педагогом «звучащие» жесты, обозначающие артикуляцию, динамику (в соответствии с амплитудой движения руки), ритм и направление движения мелодии по высоте. Так, характерный плавный жест, подчеркивающий связанность звуков при исполнении мелодии легато; движение руки, как бы отталкивающейся от воображаемой точки опоры при иллюстрации приема стаккато, ускоряли усвоение указанных приемов исполнения. Данная методика позволяет проводить занятие в атмосфере музыкальной игры, активизирует познавательную активность детей дошкольного возраста, развивает творческое воображение и способности [2].

На формирующем этапе эксперимента, нами была разработана методика выявления уровня развития творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности. Результаты показали, что экспериментальная группа: высокий – 75,5 %, средний – 32,5 %, низкий – 21,5 %; контрольная группа: высокий – 32,5 %, средний – 65,0 %, низкий – 32,5 %.

Итак, в данном исследовании показаны место и возможности использования разных видов музыкальной деятельности в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста.

При ее последовательном применении наблюдается: 1) повышение и укрепление интереса ко всем видам музыкальной деятельности; 2) приобретение практических умений, навыков и опыта; 3) повышение уровня творческой активности.

Литература

1. Кузнецова, Г. Детское музыкальное исполнительство // Дошкольное воспитание / Г. Кузнецова. – 2008, – № 5. – С. 23.

2. Кудрявцев, В. Ребёнок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей// Дошкольное воспитание / В. Кудрявцев. – 2003. – № 9. – С. 52–59, № 10. – С. 62–69.

О.А. Деркач

(Винница, ВОО «Арт-терапевтическая ассоциация»)

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ МЕТОДАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Рост интереса педагогической общественности Украины и зарубежья к арт-педагогике как педагогическому направлению арт-терапии (Ш. МакНифф, М. Ессекс, К. Фростинг, Д. Хертз (США), К. Кейз, Т. Дейли (Британия), Е. Медведева, Н. Сергеева, Н. Шумакова (Россия) и др.) убедительно доказывает, что эффективность её использования в учебно-воспитательном процессе дошкольного или общеобразовательного учреждения основывается на её способности формировать мировоззренческие основы личности ребенка путем интериоризации общечеловеческих духовных и культурных ценностей средствами искусства. Осуществление интегрированного воздействия специально организованных видов и форм арт-педагогической деятельности на когнитивную, мотивационно ценностную и эмоциональную сферы личности ребенка актуализирует состояния эмоциональной отзывчивости; способствует формированию его адекватного «Я-образа»; содействует формированию правомерного, обоснованного и осознанного отношения к морально-этическим нормам и духовным ценностям; создает благоприятные условия для формирования эффективных поведенческих моделей и стратегий жизненной самореализации [1, с. 20].

В последние десятилетия украинская арт-педагогика значительно обогатила свой методический арсенал, которым сегодня может успешно воспользоваться воспитатель дошкольного учреждения и учитель начальных классов. Хотим поделиться опытом использования методов арт-педагогики как инструмента воспитания ценностного отношения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к своим родителям на примере арт-терапевтической методики «Герб семьи» [2, с. 99]. Главная ценность такой работы заключается не только в получении эстетически красивого продукта детского художественного творчества, но и в создании необходимых условий для погружения в мир семейных отношений и их чувственного проживания.

Создание «Герба» происходит в три этапа. Первый этап работы предполагает настройку на работу (своеобразный психоэмоциональный и культурологический «разогрев») благодаря ознакомлению детей с историей прошлых и современных геральдических традиций и созданию собственного эскиза будущего «Герба». Во время второго (основного) этапа происходит работа с образами членов семьи. Главное внимание детей поочередно концентрируется на образах матери, отца, дедушек и бабушек, например: *«Вспомните свою маму, её лицо и взгляд. Загляните в её глаза. Что скрыто там, в их глубине: радость или грусть? Вспомните мамин*

голос. Услышите слова, которые чаще всего слышите от неё. Вспомните её руки, ощутите их прикосновение.. Какие они?. Вспомните, как мама любит, как заботится о вас. Что радует её? А что печалит маму и рождает в её глазах слезы?.. Выберите символ, который сможет лучше всего рассказать о вашей маме и расположите его в верхней левой части своего герба».

Выполнение рисунка традиционно занимает от 3 до 5–7 минут. По окончании работы детям предлагается (по желанию) представить созданные образы и обосновать их выбор. По такому принципу происходит работа со всеми образами членов семьи. Завершающим на этом этапе является работа с собственным образом «Я».

Третий этап работы – рефлексивный, завершающий. По окончании работы на обратной стороне Герба учащимся 3–4 класса предлагается письменно презентовать свои Гербы, прокомментировать выбор каждого образа. Такая обратная связь поможет как учителю, так и ребенку более глубоко погрузиться в свой внутренний мир и еще раз осознать значение рода и семьи. По завершении обязательно организовывается выставка детских работ и, по возможности, их презентация. Круг обсуждаемых вопросов включает: впечатления от занятия, предложенной темы и процесса создания герба своей семьи; мысли, возникающие во время созерцания собственного герба и герба других одноклассников; возможная ценность занятия для всех и каждого и др.

Считаем уместным сказать несколько слов и о таких дополнительных возможностях использования данной методики, как диагностика и коррекция детско-родительских отношений в семьях воспитанников. Прежде всего речь идёт об анализе образов, которые используют дети для создания «Герба», так как все они несут в себе ту или иную эмоциональную и смысловую нагрузку (например, среди образов, *символизирующих любовь, заботу, ласку, нежность со стороны родителей*, чаще всего дети рисуют: солнце, сердце, ладони, ласкающую свое дитя мать или играющего с ребёнком отца т. д.). К сожалению, среди доминирующих образов, которые рисуют современные дети, очень часто встречаются: *материальные ценности* (телефоны, планшеты, игровые приставки, игрушки, лакомства, одежда и т. д.), которые, по мнению таких детей являются главным свидетельством любви их родителей к ним; *предметы быта* (посуда, кастрюли, плита, стиральная машина, игла с ниткой, утюг), свидетельствующие преимущественно о заботе матери об удовлетворении физиологических потребностей ребенка; *предметы профессиональной деятельности и личных интересов родителей* (компьютеры, телефоны, телевизор, шашлыки и т. д.), *предметы и объекты реальности, отражающие внутренний мир родителей* (как конструктивные – например, растения и животные – «моя мама такая же нежная, как березка», так и деструктивные, например – «танк», который символизирует авторитарную, жёсткую маму и пустые бутылки от алкогольных напитков или компьютерные игры, в которые после работы часами играют папы).

Указанные тенденции имеют вполне закономерные причины. Многие родители действительно не могут, не умеют (а иногда и не хотят) должным образом позаботиться о формировании своего авторитета в глазах детей. Уставшие от многочасовой, изнурительной работы, разочарованные различными жизненными неудачами, родители нередко уже не имеют сил и вдохновения лишний раз обнять ребёнка, прочитать для него сказку. Но худшим является то, что, чрезмерно влюбленные в своих чад, родители то и дело приносят свою жизнь на алтарь жертвенности. Отказываясь от своих потребностей, нивелируя свои стремления и желания, они, по сути, воспитывают жестокосердных и прагматичных эгоистов, для которых главной целью является удовлетворение своих потребностей любой ценой.

Мы считаем уместным использование данной методики и в работе с родителями. С одной стороны – это уникальная возможность взглянуть на себя глазами ребёнка во время выставки детских работ. С другой – создание родителями собственного «Герба» (включающего образы их детей) с последующим сравнением и обсуждением детских работ. Логическим завершением такой работы может стать совместная работа семьи над созданием нового «Герба», что в таком случае будет не столько отражением реальных отношений в семье, сколько формированием желаемых.

Таким образом, анализ научных источников и собственная психолого-педагогическая практика позволяет нам определить арт-педагогику как инновационную, личностно ориентированную технологию воспитания детей и молодежи, целью которой является гармонизация их личностного развития в контексте системы «личность – социум – природа –

культура» путём организации конструктивного союза ребёнка и искусства в процессе восприятия уже существующих или создания собственных художественных произведений. Моделирование в условиях классной комнаты мира внешних человеческих отношений и внутренних переживаний через искусство и художественно-творческую деятельность способствует укреплению основ психического и, как следствие, физического здоровья детей.

Литература

1. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О.Л. Вознесенська, О.М. Скнар, О.А. Бреусенко-Кузнєцов, О.О. Деркач, Л.В. Мова та ін. – К. : Видавець ФОП Назаренко Т.В., 2017. – 312 с.

2. Омельчук, Т. Арт-терапевтичний метод «Герб сім'ї» / Т.Омельчук // Простір арт-терапії: Збірник наукових праць: Вип. 1 (3) / Університет менеджменту освіти АПН України; ГО „Арт-терапевтична асоціація”. – К., 2008. – С. 97–107.

У. А. Дамасевич

(Мазыр, ДУА “Гімназія імя Я. Купалы”)

Л. М. Шчур

(Мазыр, УА МДПУ імя І.П.Шамякіна)

РАЗВІЦЦЁ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ЦІКАВАСЦІ ВУЧНЯЎ ПЕРШАГА І ДРУГОГА КЛАСАЎ ДА ВЫВУЧЭННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ РАЗНАСТАЙНЫХ ПРЫЁМАЎ ПРАЦЫ

Над праблемай актывізацыі пазнавальнай цікавасці ў розных перыяды развіцця педагогікі працавалі Я. А. Каменскі, І. Г. Песталоцы, В. А. Сухамлінскі, Я. М. Ільін, С. М. Лысянкова, Ш. А. Аманашвілі, Г. І. Шчукіна, Н. Р. Марозава, М. І. Запрудскі, С. С. Кашлеў, А. А. Карзюк і інш., а таксама псіхологі Л. І. Бажовіч, В. В. Давыдаў, А. М. Лявонцьеў, А. К. Маркава, В. М. Мясішчаў, С. Л. Рубінштэйн.

На аснове тэарэтычных даследаванняў намі распрацаваны разнастайныя прыёмы працы, якія садзейнічаюць развіццю пазнавальнай цікавасці вучняў першага і другога класаў да вывучэння беларускай мовы.

З першых дзён навучання, адразу пасля курса “Уводзіны ў школьнае жыццё”, пачынаем працаваць над развіццём павагі да беларускага слова, фарміраваннем жадання спасцігаць нацыянальную культуру, усведамляць сябе беларусам.

Кожны ўрок беларускай мовы ў першым і другім класах пачынаецца з арганізацыйна-матывацыйнага этапу, падчас якога дзеці не толькі рыхтуюцца да ўспрымання тэмы ўрока, але і атрымліваюць станоўчую матывацыю ды вывучэння беларускай мовы, у іх развіваецца ўменне ўспрымаць маўленне на слых. На першых уроках дзеці толькі слухаюць і стараюцца зразумець, пра што ім гавораць. А ўжо праз некалькі ўрокаў вучні ўступаюць у дыялог з настаўнікам. Сістэматычнае выкарыстанне апісанага прыёму дазваляе развіваць жаданне пазнаваць нешта новае, наляпшае артыкуляцыйныя ўменні, стварае станоўчы настрой.

Ніводзін урок беларускай мовы не абыходзіцца без маўленчай размінкі. Гэты прыём дапамагае не толькі развіваць артыкуляцыйныя навыкі, але і пашырае лексічны запас, дае новыя веды, а значыць развівае маўленчыя здольнасці вучняў. Падчас правядзення маўленчай размінкі вучні на проста паўтараюць за настаўнікам, але і выконваюць наступныя заданні: чытаюць хутка, чытаюць павольна, вымаўляюць з рознай інтанацыяй, вымаўляюць у пары, вымаўляюць, робячы лагічны націск на выдзеленае слова, адказваюць на пытанні па змесце маўленчай размінкі, тлумачаць лексічнае значэнне слоў. Адзін з прыкладаў маўленчай размінкі – гульня “Хлопчыкі-дзяўчынкі”. Хлопчыкі імітуюць гукі і рухі цягніка, дзяўчынкі – гукі верабейкі. Па камандзе “Хлопчыкі!” хлопчыкі вымаўляюць “чух-чух-чух” і рухаюць рукамі. Па камандзе “Дзяўчынкі!” дзяўчынкі варочаюць галавой справа налева і вымаўляюць “чык-чырык”. Атрымліваецца сінтэз маўленчай размінкі і фізкультхвілінкі, забяспечваецца здароўе збераджэнне вучняў, ствараецца пазітыўны настрой, што спрыяе развіццю пазнавальнай цікавасці.

Сістэматычна выкарыстоўваюцца дыдактычныя гульні. З першага ўрока можна праводзіць гульні з дапамогай падручніка “Знайзі і пакажы”, ”Перакладчыкі”, “Падпішы малюнак”, “Паўтарай, не зьвай”.

Для развіцця вуснага маўлення выкарыстоўваюцца гульні “Будзь уважлівы”, “Дапоўні сказ”, “Дадай слова”. Каб развіваць лагічнае мысленне, можна пагуляць у гульнію “Знайзі лішняе”, або “Выпраў памылку”.

Некаторым дзецям цяжка даецца запамінанне літар. Таму, калі пачынаецца вывучэнне літар, гуляем з імі (гульні “Люстэрка”, “Хованкі” “Чараўнікі”, “Суседкі”).

У другім класе змест гульніў змяняецца. Яны спрыяюць развіццю маўлення і мыслення, служаць сродкам актуалізацыі ведаў, павышаюць матывацыю для далейшага навучання. Напрыклад, у гульні “Апрані сказ” дзецям даецца сказ, які яны павінны, дадаючы па адным слове, “апрануць”.

Улічваючы той факт, што цікавасць з’яўляецца лепшым стымулам да навучання, трэба імкнуцца выкарыстоўваць кожную магчымасць, каб разгрузіць дзіця сродкамі гульнівай дзейнасці ў працэсе навучання мове.

На ўроках таксама трэба вучыць аналізаваць, параўноўваць, абагульняць, рабіць вывады, што спрыяе падвядзенню вучняў да ўмення самастойна здабываць веды, а не атрымліваць іх у гатовым выглядзе. Таму пры вывучэнні арфаграфічных правілаў ствараюцца праблемныя сітуацыі, падчас рашэння якіх дзеці “адкрываюць” новае правіла, здабываюць новыя веды.

Паспяховае рашэнне праблемных сітуацый абуджае цікавасць да прадмета. А гэта станоўча ўплывае на развіццё актыўнасці, самастойнасці, моўнага чуцця вучняў, на павышэнне іх пісьменнасці, агульнага развіцця.

Уключыцца ў актыўную разумовую дзейнасць ужо з першых хвілін урока дапамагае прыём ”Чыстапісанне-разважанне”. Кожны раз матэрыял для хвілінкі чыстапісання падбіраецца так, каб ён служыў лагічным “мосікам” для пераходу да новага этапа ўрока. Па меры магчымасці змест усяго ўрока трэба рабіць тэматычным (у залежнасці ад практыкаванняў падручніка).

Асноўныя тэмы курса беларускай мовы эфектыўна вывучаць з дапамогай апорных табліц, якія трэба складаць разам з вучнямі. У другім класе – гэта “*Праваніс слоў з літарамі о, э-а*”, “*Праваніс слоў з літарамі е, ё-я*”, “*Праваніс слоў з ў*”.

У пачатку вывучэння тэмы гэта табліца – чысты ліст ватмана. На ўроку адкрыцця новых ведаў правіла прадстаўляем у выглядзе схемы, апоры.

Калі схемы звязаны паміж сабой, то змяшчаем іх у табліцу на дошку. Схема-апора дапамагае дзецям усвядоміць, асэнсаваць усё, што адбываецца на ўроку, выдзеліць галоўнае, растлумачыць, даказаць свае дзеянні. Разнастаіць працу з апорамі дапамагаюць прыёмы “Аднаві апору”, “Лаві памылку”. Настаўнік закрывае частку апоры або дадае “лішнія аб’екты”, а вучні аднаўляюць змест схемы.

Вучні паспяхова засвойваюць вучэбны матэрыял, калі праўляюць пазнавальную самастойнасць. З гэтай мэтай добра выкарыстоўваць прыём алгарытмізацыі. Алгарытмы спрыяюць развіццю ў вучняў лагічнага мыслення, фарміраванню навыкаў самакантролю пры вырашэнні арфаграфічнай задачы. Для таго, каб убачыць, ці асэнсавана дзеці працуюць па алгарытму, выкарыстоўваюцца заданні “Закончы алгарытм”, “Аднаві алгарытм”.

Неабходным і абавязковым з’яўляецца фарміраванне вучэбнай рэфлексіі на ўсіх этапах ўрока. Яна стварае спрыяльныя ўмовы для развіцця пазнавальнай цікавасці, усведамлення вучнямі сваёй вучэбнай дзейнасці, выступае важным механізмам развіцця асобы.

Рэфлексію настрою і эмацыйнага стану можна ажыццяўляць з дапамогай наступных прыёмаў: “Пакажы настрой”, “Фотаздымак”, “Кветка настрою”, “Лінеечка поспеху”. Для фарміравання змястоўнай вучэбнай рэфлексіі ў практыцы выкарыстоўваюцца такія прыёмы, як “Закончы сказ”, “Сінквейн”, ”Кластар”, “Ведаю, хачу ведаць, даведаўся”, «Незакончаны сказ», “Метад пяці пальцаў”.

Работа на ўроку ў парах і групах з’яўляецца прывабнай для дзяцей, таму што рэалізуе імкненне да сумеснага пошуку, дазваляе ажыццяўляць дзеянні ў станоўчых умовах – не ва ўсіх на від у і не аднаму. У першым класе аддаецца перавага працы ў парах, прапануецца складанне

невялічкіх дыялогаў па пэўнай тэме. У другім класе, акрамя працы ў пары, арганізоўваецца праца ў групах.

Яшчэ адзін прыём мы называем “Воблака слоў”. На слайдзе або на дошцы рознымі колерамі і шрыфтамі надрукаваны 10–15 слоў (слоўнікавых або тэматычных) вертыкальна, гарызантальна, па дыяганалі.

Вучні кожнай групы на працягу адной хвіліны чытаюць гэтыя словы. Слайд або дошка закрываецца, кожная група на лісточку піша словы. Потым каманды абменьваюцца работамі для праверкі. Вучні выпраўляюць памылкі, дапісваюць словы, якіх не хапае. Вызначаецца пераможца. Гэты прыём дазваляе дзецям развіваць камунікатыўныя навыкі, пашыраць лексічны запас, развіваць якасці асобы.

Літаратура

1. З любоўю да мовы: практычны матэрыял для настаўнікаў пачатковых класаў / склад. І.А. Гімпель, Г.В. Нарубіна; адк. за выпуск Г.У. Грыгаровіч. – Мінск: Беларускае вуч.-метад. цэнтр Мін. адукацыі, 1992. – 187 с.

А.Ф. Журба

(Мінск, Нацыянальны інстытут адукацыі)

Л.А. Лисовский

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

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В 1 КЛАССЕ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

На 1 ступени общего среднего образования осуществляется формирование технологической грамотности учащихся младшего школьного возраста как основы их технологической компетентности и культуры. Компетентность и культура личности опосредованы опытом деятельности, под которым понимается совокупность знаний, умений, навыков, привычек, а также совершённых и исправленных ошибок. Знания, умения и навыки из цели обучения превратились в средство формирования способностей к определённому виду деятельности.

В программе учебного предмета выделены теоретические сведения, практическая деятельность, примерные объекты труда. Для достижения цели трудового обучения недостаточно изготовить изделия по образцу (на основе показа последовательности изготовления учителем и/или анализа упрощённых инструкционно-технологических карт, приведённых на страницах учебника), но и достичь результатов учебной деятельности, приведённых в учебной программе.

С позиций компетентностного подхода [1] важно сформировать у учащихся способность изготовления изделий в процессе индивидуальной и коллективной деятельности.

Учитывая, что в учебной программе конкретизированы теоретические сведения и содержание практических работ, приведём обобщённые результаты деятельности.

Технологическая грамотность (компетентность) непосредственно связана с предметными результатами обучения:

- представление о технологии как последовательности способов деятельности; о конструктивных и природных материалах, ручном инструменте и приспособлениях;
- первоначальное представление об отраслях экономики, народных ремеслах;
- следует правилам безопасной работы, рациональной организации рабочего места и личной гигиены; бережного отношения к инструментам и приспособлениям, предметам быта; экономного расходования материалов; трудовой и технологической дисциплины, индивидуального и коллективного труда;
- читает и понимает простейшие схемы, эскизы и инструкционные карты;
- осуществляет обработку деталей из конструктивных и природных материалов ручным инструментом и сборку изделий из них;
- проявляет творчество при отделке изделий.

Метапредметные результаты обучения:

- осознание (определение, принятие) цели деятельности (игровой, учебной, трудовой);
- представление о мире труда, технологий и профессий;
- действия по предложенному плану и планирование деятельности в соответствии с поставленной целью (учебной задачей);
- проявление готовности действовать коллективно, осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь;
- осуществление самоконтроля и самооценки деятельности, выявление ошибки и неточности, определения способы их устранения и предупреждения;
- способность к организации и продуктивному сотрудничеству в коллективной деятельности.

Личностные результаты обучения:

- осознание значимости труда для жизни человека, для охраны природы;
- потребности в созидательной творческой деятельности, в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии, самоопределении, самосовершенствовании;
- личностные качества, значимые в учебно-трудовой деятельности: трудолюбие, культура труда, аккуратность, самостоятельность, дисциплинированность, целеустремленность, инициативность, самооценка, коллективизм, взаимопомощь, творчество;
- готовность к самообслуживанию; к реализации творческих замыслов в учебной и досуговой деятельности;
- способность к ценностному и эмоционально-волевому осуществлению деятельности;
- способность к самооценке, самоанализу учебно-трудовой деятельности.

Достижение результатов обучения осуществляется на учебных занятиях по трудовому обучению и во внеучебной деятельности.

Как было отмечено выше, знания, умения и навыки выступают средством формирования технологической грамотности учащихся. С позиции компетентного подхода большое значение имеет организация учебно-трудовой деятельности учащихся, чтобы они осознанно следовали указаниям учителя, соблюдали трудовую и технологическую дисциплину, проявляли творчество при отделке изделий, организаторские и коммуникативные способности при организации коллективной работы.

Достижение метапредметных результатов основано на реализации принципа межпредметных связей. Например, на учебных занятиях по трудовому обучению учащиеся впервые встречаются с новыми словами (флористика и др.). В этом случае рекомендуется словарная работа, как на занятиях по обучению грамоте. При использовании листов бумаги определенного размера и формы следует акцентировать внимание учащихся, опираясь на знания по математике. Тесная связь на учебных занятиях по трудовому обучению имеется с изобразительным искусством. Цвет, композиция и другие понятия получают свое дальнейшее развитие и закрепляются в сознании учащихся. Связи с развитием речи способствует также составление учащимися сказок, рассказов с использованием изготовленных изделий.

Технология изготовления изделий предполагает определенную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с анализом объекта труда, с предлагаемой последовательностью изготовления, выбором необходимых материалов, инструментов, приспособлений, готового результата трудовой деятельности.

Постановка цели деятельности, определение средств и способов ее достижения, анализ процесса и результата деятельности необходимы не только на уроках трудового обучения, поэтому они относятся к метапредметным результатам.

Достижению личностных результатов способствует самооценка учащихся. В соответствии с обучением на содержательно-оценочной основе (безотметочное обучение) учащимся предлагается в начале занятия совместно с учителем определить, что нового они должны узнать, чему научиться и что изготовить, какие качества личности проявить и в конце занятия оценить себя по этим показателям.

При ознакомлении с профессиями учителю также важно акцентировать внимание не только на содержании деятельности, но и профессионально важных качествах, самовоспитание которых начинается в детстве.

Несмотря на то, что всё содержание трудового обучения основано на компетентностном подходе, в образовательном процессе следует акцентировать внимание учащихся на необходимости технологической грамотности в повседневной жизни [2].

Иными словами, на учебных занятиях по трудовому обучению и во внеучебной деятельности школьников следует максимально использовать приобретенные знания на других учебных предметах.

Литература

1. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

2. Журба, А.Ф. Ценностные ориентиры технологической культуры школьников / А.Ф. Журба. – Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 8. – С. 52–57.

В.А. Журбикова

(Гомель, ГУО «Мильчанский ясли-сад»)

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Развитие экологического воспитания как нового направления дошкольной педагогики началось гораздо позже, чем экологического образования школьников и студентов. Несмотря на это, в настоящее время именно учреждения дошкольного образования в нашей республике в системе непрерывного экологического образования работают достаточно эффективно [1, с. 37].

Одним из важнейших условий системы экологического образования в учреждении дошкольного образования является правильно организованная предметная среда, способствующая развитию личности ребёнка. Главной задачей организации такой среды является: создание условий для формирования у детей основ экологической культуры.

Об особенностях организации предметно-развивающей среды в направлении экологического воспитания дошкольников писали О. Барабанчук, И. Ершова, Л. Берман. В своих работах они отмечали, что «система специально организованных занятий с применением игровых приемов, а также ведение календарей природы, беседы познавательного характера, способствуют обогащению опыта ознакомления детей дошкольного возраста с окружающей средой» [3, с. 126].

В программе «Семицветик», автором которой является В. Ашиков, рассматриваются подходы к культурно-экологическому образованию детей. Автор считает, что «как ребенок научится мыслить и чувствовать окружающий мир природы, так и он будет поступать в ней...» [2, с. 4].

Данную программу и необычные дидактические пособия, созданные на ее базе, предлагают использовать С. Вдовиченко, Т. Воробьева. В статье «Экологические модели» авторы описывают модели экологического воспитания дошкольников: «Цветик-семицветик» (модель комнатного растения с легко отделяющимися частями в прозрачном горшке) и «Календарь природы» (с его помощью дети вместе с педагогом могут создавать модель определенного времени года, изготавливать дополнительные пособия, закреплять последовательность месяцев и дней недели) [7, с. 121].

Т. Богданец в статье «Экологические знания – первое представление о мире» указывает, что «для изучения окружающего мира наиболее целесообразен и продуктивен экологический подход, причем основные знания дети могут получать во время прогулок и занятий в группе» [5, с. 52].

Инновационный подход в экологическом воспитании детей дошкольного возраста описывает Н. Никонова в своих публикациях о создании «Лаборатории природы». По мнению автора, экологически развивающая среда может свободно и самостоятельно действовать, поэтому в «Лаборатории природы» должны быть созданы условия для того, чтобы научить детей задавать вопросы, самим искать и находить на них ответы [13, с. 28].

О. Соломенникова опиралась в своем исследовании на концепцию экологического воспитания дошкольников по программе «Юный эколог» С.Н. Николаевой, которая указывает на то, что экологическое воспитание «можно проводить в процессе проведения учебных занятий, наблюдений, экскурсий, опытнической и трудовой деятельности, дидактических и сюжетно-ролевых игр» [16, с. 21]. Созданию развивающей среды доступными средствами, проблеме формирования интереса дошкольников к природе (прогулки и экскурсии на природу, фенологические наблюдения, использование элементов исследовательской работы и др.), посвящены работы Л. Бобылевой [4, с. 10].

В статье «Ребенок познает мир природы» Л. Маневцова подчеркивает немаловажное значение в экологическом воспитании детей дошкольного возраста трудовой деятельности по уходу за растениями и животными [10, с. 17]. Поскольку ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, то логично использование дидактических игр в экологическом воспитании. О. Газина рассматривает в своем исследовании обучающие игры природоведческого и экологического содержания и предлагает их использовать с целью уточнения, закрепления, обобщения и систематизации знаний [8, с. 39].

Т. Николаева в публикации «Экология детства» подчеркивает, что создание развивающей среды в процессе ознакомления с природой, способствуют не только обогащению экологических знаний, но и укреплению здоровья дошкольников [12, с. 115].

На наш взгляд, среди методик организации и использования развивающей среды в экологическом воспитании дошкольников наиболее интересными являются: экологический проект «Здравствуй, дерево» (Н. Рыжовой) [14; 15]; методика «Дифференцированное экологическое образование» (для детей с ограниченными возможностями), разработанная В. Вавиловой [6, с. 29]; методическая система наблюдений за растениями Л. Мининой и Г. Фильциной [11, с. 47]; методика экологического воспитания средствами фольклора В. Курашовой [9, с. 71] и др.

Анализ подходов к организации развивающей среды в экологическом воспитании детей дошкольного возраста позволяет нам говорить о том, что данная среда должна способствовать познавательному развитию ребенка, формированию нравственных качеств, формированию экологически грамотного поведения, экологизации различных видов детской деятельности.

Таким образом, предметно-развивающая экологическая среда в дошкольном учреждении включает: познавательный, нравственный, ценностный и деятельностный компоненты, т.е. организацию уголков природы в группах с подбором комнатных растений и животных в соответствии с программными требованиями, исследовательских уголков для опытов и экспериментирования, мини-музеев природы родного края, где представлены экспонаты из природного материала.

Литература

1. Авдеева, Н. Н. Жизнь вокруг нас. Экологическое воспитание дошкольников: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Авдеева, Г. Б. Степанова. – Ярославль: Академия развития, 2003 – 112 с.
2. Барабанчук, О. Использование моделей и схем в экологическом воспитании детей / О. Барабанчук, И. Ершова, Л. Берман // Дошкольное воспитание – 2000 – № 10 – С. 126.
3. Ашиков, В. И. Семицветик. Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста / В. И. Ашиков, С. Г. Ашикова. – М.: Издательство «Российское педагогическое агентство», 2007 – 132 с.
4. Вдовиченко, С. Экологические модели / С. Вдовиченко, Т. Воробьева // Дошкольное воспитание – 2008 – № 8 – 121 с.
5. Богданец, Т. Экологические знания – первое представление о мире / Т. Богданец // Дошкольное воспитание – 2003 – № 12 – С. 52.
6. Никонова, Н. Лаборатория природы / Н. Никонова // Дошкольное воспитание – 2004 – № 7 – С. 28.
7. Соломенникова, О. Диагностика экологических знаний дошкольников / О. Соломенникова // Дошкольное воспитание – 2004 – № 7 – С. 21.
8. Бобылева, Л. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников / Л. Бобылева // Дошкольное воспитание – 2005 – № 7 – С. 10.

9. Маневцова, Л. Ребенок познает мир природы / Л. Маневцова // Дошкольное воспитание – 2004 – № 8 – С. 17.
10. Газина, О. Играя, познаем природу / О. Газина // Дошкольное воспитание – 2006. – № 7 – С. 39.
11. Николаева, Т. Экология детства / Т. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 7 – С. 115.
12. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях (Теория и практика) / Н. А. Рыжова – М., 2000 – 276 с.
13. Рыжова, Н. А. Экологический проект «Здравствуй, дерево» / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание – 2002 – № 3 – С. 38.
14. Вавилова, В. О. О методике экологического образования / В. О. Вавилова // Дошкольное воспитание – 2005 – № 7 – С. 123.
15. Минина, Л. В мире цветовой экологии / Л. Минина, Г. Фильцина // Дошкольное воспитание – 2008 – № 4 – С. 85.
16. Курашова, В. Методика экологического воспитания средствами фольклора / В. Курашова // Дошкольное воспитание – 2009. – № 12. – С. 109.

С.П. Злобина

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

А.И. Жаркевич

(Мозырь, ГУО «СП №14 г. Мозыря»)

ВЕЛИЧИНЫ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современной методической системе обучения наметился перенос акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися I ступени учреждения общего среднего образования, на формирование у учеников общечеловеческих мыслительных умений. Важным элементом математической подготовки младших школьников является изучение вопросов прикладного характера, связанных с измерением и исчислением величин.

Величина является составной частью геометрического курса математики начальных классов. В работах А. М. Пышкало, впервые в методике начального обучения определены уровни геометрического развития учащихся и разработана методическая система обучения младших школьников элементам геометрии. М.В. Богдановичем исследованы вопросы об объеме геометрического материала, структуре содержания, возможности постепенного усложнения его в начальных классах. Наряду с положительными изменениями в обучении элементам геометрии в курсе математики начальной школы обнаруживаются недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся. Анализ исследований в этом направлении показал, что не все вопросы, связанные с формированием представлений учащихся о величине, получили в них должную разработку. В частности, недостаточно раскрыты возможности изучения величин путём классификации геометрических объектов по свойству «быть носителем величины», не выявлена целесообразность использования приёмов сравнения для формирования умений младших школьников дифференцировать величины. Недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы отрицательно сказывается на качестве подготовки младших школьников по формированию четких и осознанных представлений о величинах. Недостатки в знаниях учащихся проявляются в неумении младших школьников дифференцировать величины (длина, площадь), единицы измерения этих величин, способы их вычисления. Так, например, учащиеся признают носителями длины, в основном, отрезок, а носителем площади – прямоугольник (квадрат). На наш взгляд, причиной этих ошибок является акцентирование внимание младших школьников на вопросах измерения величин, что свидетельствует об

ограниченных знаниях. Известно, что величины не существуют сами по себе, как некоторые субстанции, они тесно связаны с материальными объектами и их свойствами. Эта зависимость между величинами и их носителями предопределяет необходимость изучения геометрических объектов как носителей величин и лишь затем их измерение. В то же время наличие типичных ошибок указывает на необходимость исследования, направленного на выяснение источников их появления, путей предупреждения и устранения. В процессе исследования мы исходили из предположения, что эффективность усвоения младшими школьниками величин повысится, если их изучение начать с ознакомления с геометрическими объектами как носителями величин с последующей классификацией объектов по свойству «быть носителем величины». Из этого предположения следует, что качество знаний учащихся можно, как мы полагаем, значительно улучшить не столько за счёт расширения содержания учебного материала, сколько путём совершенствования методики изучения геометрических объектов как носителей величин. Поэтому ознакомление с геометрическими объектами, на наш взгляд, целесообразно организовать таким образом, чтобы учащиеся каждую известную им геометрическую фигуру смогли соотнести с одним из классов, объекты которых являются носителями той или иной величины. Такая классификация геометрических объектов служит пропедевтикой дальнейшего разграничения учащимися носителей величины и самих величин, а также способствует систематизации геометрического материала, изучаемого в курсе математики на I ступени учреждения общего среднего образования. Высокая степень обобщения, способствующая классификации объектов по свойству «быть носителем величины», является основой для сравнения как объектов, относящихся к одному и тому же классу, так и объектов, относящихся к различным классам. Методисты начальной школы придают большое значение сравнению как одному из приёмов развития мышления. Н.А. Менчинской разработаны три вида сравнения: 1) одновременное; 2) последовательное, когда новое понятие изучается в сравнении с уже усвоенным; 3) отсроченное, сравнение, когда достаточно усвоены оба понятия. Анализ действующих учебников и методических пособий показал, что в них по отношению к величинам осуществляется, в основном, третий вид сравнения. Оно приходится к моменту косвенного измерения величин. Сравнение длин, периметров и площадей геометрических фигур в момент их косвенного измерения является недостаточным для раскрытия перед учащимися наиболее существенных различий между величинами. Поэтому для формирования умений младших школьников дифференцировать величины «длина» и «площадь», на наш взгляд, целесообразно использовать все три вышеуказанных вида сравнения.

Понятие величины складывается у учащихся из следующих представлений: объекты – носители данной величины; единицы измерения; измерение величины. Следовательно, систематическое сравнение величин «длина» и «площадь» будет включать в себя сравнение: а) объектов – носителей величин; б) единиц измерения величин; в) способов измерения величин. В действующих учебниках представлены некоторые упражнения на сравнение длины и площади, но они носят эпизодический характер. Систематическое сравнение величин способствует: 1) формированию умений младших школьников отличать плоскую фигуру от её граничной линии, при этом учащиеся подводятся к пониманию того, что носители длины обладают свойством протяжённости, а носители площади – свойством занимать определённую часть плоскости; 2) осознанию учащимися того, что единицами длины являются некоторые отрезки (объекты класса – носители длины), а единицами площади – квадраты (объекты класса – носители площади); 3) раскрытию перед учащимися сущности измерения каждой из величин (при измерении длины единичные отрезки укладывают по линии, а при измерении площади данная фигура покрывается единичными квадратами).

Изложенные выше положения явились теоретической основой авторской методики. 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:



Результаты нашего исследования подтверждают, что выполнение таких систематических сравнений предотвращает ошибки смешивания младшими школьниками понятий длины и площади, носителей величин от самих величин и единиц их измерения, а следовательно, содействуют формированию осознанных представлений о каждой из этих величин.

Следовательно, учебный материал подобран таким образом, чтобы способствовать постепенной систематизации знаний учащихся о величинах на протяжении всех лет обучения на I ступени учреждения общего среднего образования. Полученные при этом представления учащихся будут служить основой для изучения этих свойств в курсе геометрии.

В.П. Знавец, А.В. Солахаў

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна)

ПРЫЁМЫ ЎЗАЕМАПРАВЕРКІ ДАМАШНЯГА ЗАДАННЯ ПА ЛІТАРАТУРНЫМ ЧЫТАННІ МАЛОДШЫМІ ШКОЛЬНІКАМІ

Праверка выканання малодшымі школьнікамі дамашняга задання па літаратурным чытанні – важны і неад’емны этап уроку літаратурнага чытання. Рэгулярнасць і якаснасць яго выканання шмат у чым залежыць ад спосабаў і форм праверкі.

Тым не менш, як паказваюць назіранні за працай настаўнікаў, аналіз метадычных дапаможнікаў па літаратурным чытанні, гэтаму этапу працы на ўроку літаратурнага чытання не надаецца належнай увагі. Звычайна настаўнік выклікае 5–7 вучняў для праверкі дамашняга задання, а большая частка вучняў застаецца не выслуханай ім. Мала таго, у час апытвання іншых вучняў яна бяздейнічае. Таму і да выканання дамашніх заданняў вучні адносяцца несур’ёзна: нашто вучыць – настаўнік усё роўна адказваць не выкліча. У метадычных дапаможніках па літаратурным чытанні для праверкі выканання дамашняга чытання прапануюцца прыёмы адна тыпу характару, а на многіх уроках такая праверка ўвогуле адсутнічае. Калі настаўнік не валодае прыёмамі праверкі дамашняга задання, калі адсутнічае сістэма праверкі дамашняга задання, праверка праводзіцца ад выпадку да выпадку, самастойная дамашняя праца вучня губляе сэнс, аб’яцэнняеца і не прыносіць карысці.

Разгледзім некалькі арыгінальных, цікавых і, галоўнае, эфектыўных форм і метадаў узаемаправеркі выканання малодшымі школьнікамі дамашняга задання па літаратурным чытанні.

Узаемаправерка – форма кантролю, пры якой вучні аб’ектыўна ацэньваюць працу сваіх аднакласнікаў, г. зн. фактычна выступаюць у ролі настаўнікаў. Для такой працы пераважная большасць з іх псіхалагічна гатова: ім вельмі хочацца пабыць у ролі настаўніка.

Тут важна, каб вучні навучыліся ацэньваць працу аднакласнікаў не механічна, а змаглі абгрунтаваць сваю адзнаку.

Пры праверцы выканання малодшымі школьнікамі дамашняга задання на ўроках літаратурнага чытання могуць выкарыстоўвацца розныя спосабы і прыёмы ўзаемаправеркі, якія павышаюць цікавасць вучняў да вывучэння твораў мастацкай літаратуры і фальклору.

Узаемаправерка можа ажыццяўляцца ў парах, у групах, па варыянтах, па радах і інш.

Як паказвае эксперыментальная праца на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе, вучні лёгка спраўляюцца з наступнымі відамі ўзаемаправеркі:

- чытанне вершаванага або праяічнага тэксту;
- пераказ праяічнага твора (казкі, апавядання) або яго часткі;
- расказванне верша на памяць;
- адказы на пытанні па змесце прачытанага твора, якія вучні рыхтуюць самастойна;
- складанне плана тэксту і інш.

Найбольш эфектыўным прыёмам узаемаправеркі зарэкамендавала дзелавае гульня **«Настаўнік – вучань»**, таму што дазваляе за кароткі час (5–7 мін.) праверыць якасць выканання дамашняга задання ва ўсіх вучняў.

Яна пачынаецца з размеркавання роляў вучняў. Вучні, якія сядзяць за адной партай, аб'яўляюцца: справа – «настаўнікамі», злева – «вучнямі». На працягу 2–4 хвілін «вучні» адказваюць дамашняе заданне сваім «настаўнікам».

«Настаўнікі» ўважліва выслухоўваюць адказы «вучняў», выстаўляюць адзнакі на спецыяльна прыгатаваных картках (лістках) і каменціруюць іх «вучню», затым лісткі паказваюць або здаюць настаўніку.

Пасля гэтага вучні мяняюцца ролямі. У другой частцы гульні паўтараюцца тыя ж самыя дзеянні, што і на папярэднім этапе.

У якасці заключнай часткі гульні выкарыстоўваюцца:

а) узорны адказ ля дошкі: два–тры вучні па чарзе паўторна адказваюць дамашняе заданне для ўсяго класа (кантроль збоку настаўніка);

б) інтэлектуальная размінка: два–тры чалавекі выходзяць да дошкі, клас задае ім пытанні па дамашнім матэрыяле, выкліканыя вучні па чарзе адказваюць на іх;

в) водгукі «настаўнікаў» пра адказы «вучняў»: «настаўнік», уважліва выслухаўшы адказ «вучня», рыхтуе водгук, адзначае вартасці і недахопы адказу, дапаўняе і пашырае яго;

г) рэкамендацыі «настаўнікаў» сваім «вучням»: «настаўнікі» пасля праслухоўвання «вучняў» даюць рэкамендацыі па падрыхтоўцы дамашняга задання.

Выкарыстанне гульні «Настаўнік – вучань» пры праверцы дамашніх заданняў па літаратурным чытанні і яе аналіз дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. Малодшыя школьнікі больш адказна ставяцца да выканання дамашніх заданняў, прымаюць рашэнне – рэгулярна рыхтавацца да ўрокаў, знаходзяць пэўную ступень упэўненасці ў сабе.

2. Дадзеная гульня дае магчымасць у цікавай, займальнай форме праверыць дамашні матэрыял, спрыяе свядомаму і больш глыбокаму засваенню ведаў вучнямі, выклікае ў іх цікавасць да чытання. Яна дазваляе за параўнальна кароткі час не толькі праверыць дамашняе заданне, але і правесці аўдзіраванне – уважліва выслухаць суседа, параўнаць свой адказ з яго адказам. Ад урока да ўрока ўзрастае актыўнасць дзяцей.

3. Выкарыстанне гульні «Настаўнік – вучань» на ўроках дазваляе далучаць да працы ўсіх дзяцей, тым самым павялічваючы шчыльнасць урока. Сарамлівыя, закамлексаваныя, малагаваркія вучні пры праверцы дамашняга задання выяўляюць свае ўменні, становяцца даверлівымі і раскаванымі. Кожны вучань вучыцца супрацоўнічаць з суседам па парце, выказваць сваё меркаванне, аналізаваць і ацэньваць дзейнасць таварыша. У гульні актыўна фарміруюцца маўленчыя ўменні, навыкі чытання, гаварэння, слухання.

4. Гульня «Настаўнік – вучань» спрыяе фарміраванню асноўных кампетэнтнасцей вучняў:

- матываванасці вучняў на ўважлівае вывучэнне літаратурных твораў, раскрыццё характараў іх герояў;
- развіцця навыкаў аналізу, сінтэзу, параўнання, вылучэння галоўнага;
- развіцця логікі і крэатыўнасці мыслення;
- фарміравання ўменняў да самавыяўлення асобы вучня.

5. Гульня дапамагае вучням усвядоміць некаторыя асаблівасці рэальных адносін паміж вучнямі і іх настаўнікам.

6. У працэсе гульні выхоўваецца асоба, якая валодае пэўнымі ведамі і ўменнямі, а таксама якая мае здольнасць да самааналізу і да бесперапыннай самаадукацыі.

«Бліц-апытанне па ланцужку» – прыём, пры якім, падрыхтаваўшы пытанне дома, першы вучань задае яго другому, другі – трэціму, трэці – чацвёртаму і так далей, пакуль не дойдзе чарга да апошняга вучня. Апошні вучань задае пытанне першаму вучню – кола замыкаецца. На адказ даецца некалькі секунд. Настаўнік кантралюе апытанне і, калі пытанне не адпавядае тэме або недастаткова карэктнае, мае права яго зняць. Кожны вучань мае права адмовіцца ад удзелу ў бліц-апытанні, але павінен паведаміць аб гэтым настаўніку загадзя, на перапынку.

Варыянтамі такой узаемаправеркі дамашняга задання з'яўляюцца:

а) спаборніцтва паміж вучнямі трох груп (па радах) на час (якая з груп, не перарываючы ланцужок, правільна і хутчэй за іншых адкажа на пытанні). Настаўнік кантралюе правільнасць адказаў і час, за які вучні справяцца з адказамі на пытанні;

б) дзяўчынкі задаюць пытанні хлопчыкам, хлопчыкі – дзяўчынкам;

в) вучні 1-га варыянту задаюць пытанне вучням 2-га варыянту, вучні 2-га – вучням 1-га;

г) вучні 1-га рада задаюць пытанні вучням 2-га рада, вучні 2-га рада – вучням 3-га рада, вучні 3-га рада – вучням 1-га рада.

Падрыхтоўка вучняў да бліц-апытання вучыць іх уважліва ставіцца да зместу мастацкага твора, правільна фармуляваць пытанне і прамаўляць яго з патрэбнай інфармацыяй.

Камандная гульня «Знайдзі памылку» заключаецца ў пошуку адной камандай слоў, памылкова ўжытых у мастацкім тэксце, які на аснове вывучанага твора рыхтуе другая каманда. Для гэтага кожная каманда рыхтуе дома адпаведны тэкст з заменай слоў у тэксце і прапануе знайсці іх іншай камандзе. Важнае значэнне ў гэтай гульні мае элемент спаборніцтва, які значна павышае актыўнасць малодшых школьнікаў.

«Трэніроўка памяці і ўважлівасці» – гэта вельмі цікавы прыём, ён асабліва эфектыўны, калі вучні будуць гатовы працаваць з ім. Неабходна папярэдзіць іх загадзя, каб яны ўважліва прачыталі зададзены для дамашняй працы тэкст.

На ўроку настаўнік прапануе вучню прачытаць запісаны на дошцы тэкст, у якім асобныя словы прыкрыты лісткамі паперы і з якім дзеці працавалі дома. Вучань аднаўляе тэкст па памяці. Клас сочыць за тэкстам па падручніку і ацэньвае аднакласніка.

У якасці прыкладу прыводзім апавяданне Паўла Кавалёва «Падзяка»

Да прыпынку падчысці _____ . Дзіма разам з маці зайшоў праз парэдыя _____ . На першых крэслах сядзелі маладыя людзі. Яны адразу ж _____ , каб даць месца Дзіму і яго маці.

Аўтобус крануўся. Праз два ці тры прыпынкі ў аўтобус зайшла _____ . Дзіма хуценька ўсхапіўся з крэсла, каб _____ бабуля.

— Дзякуй табе, унучак, — сказала тая і _____ .

Калі даехалі да свайго _____ і выйшлі з аўтобуса, Дзіма спытаў:

— Мама, а за што кажучь дзякуй?

— За ўсе добрыя справы, за _____ да людзей, — адказала маці. — І табе бабуля падзякавала за тое, што ты ёй, старэнькай, месца ўступіў.

Дзіма заўсміхаўся. Яму ўпершыню казалі _____ .

Прыём «трэніроўка памяці і ўважлівасці» можна рэалізаваць і ў наступнай форме: настаўнік дае вучням ліст, на якім пасярэдзіне размешчаны тэкст або частка верша з прапушчанымі словамі. Вучням патрэбна за пэўны адрэзак часу ўставіць прапушчаныя словы. Але гэты варыянт можна выкарыстоўваць толькі у 3–4 класах.

Выкарыстанне дадзенага прыёму пры праверцы дамашняга задання будзе садзейнічаць развіццю ў вучняў адказнасці і зрокавай памяці. А пры падрыхтоўцы дамашняга задання вучні будуць чытаць тэкст больш старанна і ўважліва.

«Даведайся пра мяне» – так называецца прыём, які заключаецца ў тым, што на ўроку літаратурнага чытання настаўнік прапануе вучням выступіць ад імя літаратурнага героя. Гэта можа быць герой (персанаж) казкі або апавядання.

Расказваючы, вучань не называе літаратурнага героя, а толькі апісвае яго ўчынкі, пачуцці, разважанні. Астатнія вучні слухаюць паведамленне-загадку аднакласніка і адгадваюць імя героя (персанажа).

Можна таксама прапанаваць вучням карткі, на якіх напісаны словы, што характарызуюць каго-небудзь з герояў твора. Вучням патрэбна вызначыць, да каго адносіцца гэта характарыстыка, і даказаць гэта сваімі словамі або радкамі з тэксту.

Пры арганізацыі гульні «Пяцёрачка» клас дзеліцца на групы па пяць чалавек. Вучні адказваюць дамашняе заданне сваім таварышам па групе. Той, хто адкажа першы, становіцца капітанам групы. Ён уважліва выслухоўвае адказы вучняў сваёй групы, а потым пры ўсім класе каротка аналізуе адказы вучняў групы.

Такім чынам, на сучасным этапе развіцця адукацыі сам працэс перадачы ведаў ад настаўніка да вучня не мае такога вялікага значэння, якое ён меў раней. Галоўнай умовай эфектыўнага навучання вучняў становяцца прыёмы самакантролю і саманавучання, г. зн. перад настаўнікам стаіць задача вучыць малодшых школьнікаў вучыцца. Зрабіць гэта немагчыма, калі не арганізаваць сістэмную працу па праверцы выканання дамашніх заданняў з выкарыстаннем эфектыўных прыёмаў узаемаправеркі, якія актывізуюць разумовую дзейнасць вучняў, павялічваюць самастойнасць, нараджаюць і захоўваюць матывацыю рэгулярна і якасна выконваць дамашнюю працу.

М.Г. Ишкова, И.Н. Буховец

(Гомель, УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского»)

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«... Нет у человека ничего прекраснее и дороже родины.
Человек без родины – нищий человек».
Я. Колас

История показывает, что великие дела во всех сферах жизнедеятельности человека могут совершать лишь настоящие патриоты: воспитывать детей (К. Туровский, Е. Полацкая, С. Полоцкий, И. Копиевич), просвещать народ (Н. Гусовский, Ф. Скорина, С. Будный, В. Тяпинский и др.), создавать художественные шедевры (Н. Орда, И. Хруцкий, М. Шагал и др.) и технические новинки своего времени (К. Семенович, Арсений (Старец)). Значимость проблемы формирования основ гражданско-патриотического воспитания подтверждают исследования К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Р.И. Жуковской, Л.И. Никоновой и др.

Тем не менее, современные реалии таковы, что для людей большую значимость приобретают материальные ценности над духовными. Любовь к Отечеству ограничивается эгоистичным отношением к себе и своей семье. Происходит подмена истинной сущности категорий «патриотизм», «гражданственность», «добро», «терпимость», «порядочность»... В эпоху войн и терроризма как никогда актуален вопрос: как воспитать человека по-настоящему любящего свою Родину, толерантного и активного гражданина Республики Беларусь? Данные положения определили тему исследования «Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать систему мероприятий по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста основ патриотизма и гражданственности.

Анализ литературы показал, что ряд ученых разводят понятия «патриотическое» и «гражданское» воспитание (Л.И. Беляева, Р.С. Буре, С.А. Козлова, В.П. Костинова, Н.М. Крылова и др.). В нашем понимании гражданское воспитание – формирование гражданина – активного участника жизни страны, а патриотическое воспитание – взаимодействие педагога и ребенка по формированию любви к Родине, к народу, гордость за принадлежность к ней, уважению к другим народам. Мы считаем, что гражданственность и патриотизм – две взаимосвязанные составляющие. Невозможно без любви к Беларуси

требовать от человека участия в делах страны, нести за это ответственность. Поэтому в своем исследовании считаем целесообразным использовать понятие «гражданско-патриотическое воспитание».

Гражданско-патриотическое воспитание – важное направление в развитии детей дошкольного возраста. На этом этапе ребенок знакомится с большим количеством информации об окружающей его действительности. У детей происходит закладка основных нравственных норм и ценностей. Ребенок осознает себя частью общества, в котором он живет. У дошкольников появляется способность сознательно делать выводы, сочувствовать и сопереживать. Старший дошкольный возраст придает осознанный характер данному процессу. У детей обогащаются первые представления о стране, в которой они живут, о соседних государствах, а также закладываются основы уважительного, толерантного отношения к людям из других стран.

Современные исследования вопросов патриотического и гражданского воспитания освещены в трудах Н.В. Алешиной [1], М.Б. Зацепиной [2], Л.Е. Никоновой [3] и др. Содержание гражданско-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста должно коррелировать с нормативно-правовыми документами Республики Беларусь. Основное содержание для учреждений дошкольного образования предложено в учебной программе дошкольного образования.

Для реализации поставленной цели нами был разработан и апробирован проект. Он реализовывался в три этапа: подготовительный, деятельностный и заключительный. База реализации проекта – ГУО «Санаторный детский-сад № 26 г. Гомеля». В исследовании приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста: экспериментальная и контрольная. В каждой группе по 20 человек.

На подготовительном этапе знакомство с программой учреждений дошкольного образования позволило нам определиться с содержанием знаний, отношений дошкольников к рассматриваемой проблеме, разработать диагностический материал и план мероприятий проекта. Вопросы диагностической беседы с детьми соответствовали программному содержанию «Учебной программы дошкольного образования». Были разработаны критерии определения уровня сформированности знаний и отношения детей к гражданско-патриотическим аспектам.

Таким образом, количественные данные диагностики на констатирующем этапе исследования следующие: в экспериментальной группе детей с высоким уровнем сформированности знаний и отношения детей к гражданско-патриотическим аспектам 0 %, со средним – 25 %, с низким – 75 %. В контрольной группе с высоким уровнем – 5 %, со средним – 25, с низким – 70. Данные показатели подтверждением необходимости проведения мероприятий, разработанных в рамках проекта.

Мероприятия проекта на формирующем этапе исследования реализовывались в период с марта по май 2017–2018 учебного года с детьми экспериментальной группы. Участвовали в реализации проекта воспитатели группы, родители, экспериментатор и, конечно же, дети.

С детьми проводились различные мероприятия проекта. Большинство заданий очень нравилось детям, они были активны, проявляли познавательный интерес. Дети с удовольствием познакомились с символикой Беларуси, гимном. Во время звучания гимна Арсений Г. старался даже подпевать. Старшим дошкольникам нравились видео об исторических памятниках Беларуси (Несвежском и Мирском замке, Брестской крепости). Были дети, которые вспоминали, как они посещали данные места. Эмоциональный отклик вызвало знакомство с батлейкой. Дети после беседы неоднократно «играли в батлейку». Видеозапись рассказа человека, пережившего войну в детстве, очень впечатлила детей. Они жалели дедушку. Мария П. сказал: «Кому нужна эта война? Если можно жить как мы, и без нее...». Дошкольники рассматривали карту Республики Беларусь и ее соседей. Им это было интересно, вечером они рассказывали родителям о соседях Беларуси. Хотелось отметить активность большинства родителей. Они помогали в подготовке необходимого оборудования (приносили видео, фотографии, блюда). Для систематизации знаний по исследуемой проблеме мы провели круглый стол совместно с родителями, где подытожили результаты реализации проекта.

Нельзя не затронуть тот факт, что были и трудности. Детям достаточно сложно дается белорусский язык. Многие слова предварительно приходилось переводить на русский. Это

говорит о необходимости дополнительной работы в учреждении дошкольного образования по изучению белорусского языка.

Для определения эффективности реализованного проекта был проведен контрольный этап в двух группах: контрольной и экспериментальной по опросу, предложенному на констатирующем этапе. В экспериментальной группе детей с высоким уровнем сформированности знаний и отношения к гражданско-патриотическим аспектам – 30 %, со средним – 60 %, с низким – 10 %. К сожалению, 2 человека продемонстрировали низкий уровень. Мы можем это объяснить тем, что дети – часто болеющие, вследствие чего часто отсутствовали в учреждении дошкольного образования. В контрольной группе с высоким уровнем – 10 %, со средним – 30 %, с низким – 60 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация проекта привлекла внимание к данной актуальной проблеме и создала условия для обогащения знаний детей о Республике Беларусь и ее соседях. У детей начали формироваться основы толерантности, уважения к другим народам.

Литература

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ, 2005. – 252 с.
2. Зацепина, М.Б. Дни воинской славы: патриотическое воспитание дошкольников / М. Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 105 с.
3. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание дошкольников на материале традиционной культуры белорусов / Л.Е. Никонова // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования – С. 173–175.

Г.М. Канцавая

(Брест, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.С. Пушкіна)

РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ПРАЗ ПРАЦУ З ФРАЗЕАЛАГІЧНЫМІ АДЗІНКАМІ

Праца па развіцці маўлення малодшых школьнікаў прадугледжвае ўвядзенне ў іх слоўнікавы запас фразеалагічных адзінак. Аднак праблема засваення фразеалагізмаў вучнямі пачатковых класаў на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання не знайшла належнага рашэння: не распрацаваны прынцыпы адбору фразеалагічнага матэрыялу, адсутнічае вывераны спіс фразеалагізмаў, рэкамендаваных для засваення малодшымі школьнікамі, не створаны адпаведныя вучэбныя дапаможнікі. Практычная праца над фразеалагічнымі адзінкамі зводзіцца ў асноўным да высвятлення значэнняў тых устойлівых адзінак, якія сустракаюцца пры чытанні мастацкіх тэкстаў.

Аднак праца па фразеалогіі павінна быць накіравана не на простае запамінанне фразеалагізмаў, а на рознабаковую разумовую дзейнасць вучняў пачатковых класаў і прадугледжваць вырашэнне наступных задач: 1) сфарміраваць у вучняў уяўленне аб наяўнасці ў мове ўстойлівых моўных адзінак, якія шырока выкарыстоўваюцца як у тэкстах мастацкіх твораў, так і ў маўленні людзей; 2) узброіць вучняў мінімальнымі тэрэтычнымі звесткамі аб найважнейшых уласцівасцях фразеалагізмаў, пазнаёміць з гісторыяй паходжання найчасцей ужывальных фразеалагічных адзінак; 3) пазнаёміць вучняў малодшага школьнага ўзросту з функцыямі фразеалагізмаў у тэкстах мастацкіх твораў (нагляднае адлюстраванне з'яў рэчаіснасці, эмацыянальна-экспрэсіўны паказ дзеянняў, лаканічнасць маўлення і інш.); 4) узбагаціць маўленне малодшых школьнікаў устойлівымі адзінкамі; 5) развіваць мысліцельныя здольнасці вучняў; 5) сфарміраваць уменні ўсвядомленага выкарыстання вывучаных фразеалагічных адзінак ва ўласных выказваннях.

На этапе знаёмства малодшых школьнікаў з фразеалагічнымі адзінкамі распаўсюджанне атрымалі розныя спосабы семантызацыі фразеалагізмаў: пераклад, выкарыстанне сінонімаў, сінанімічных і антанімічных фразеалагізмаў; разгорнутае тлумачэнне, увядзенне фразеалагізма ў кантэкст. Таксама вучні падбіраюць фразеалагізмы на тую ці іншую тэму, знаходзяць

устойлівыя адзінкі ў тэкстах мастацкіх твораў, знаходзяць і выпраўляюць памылкі, звязаныя з няправільным ужываннем фразеалагізмаў, выкарыстоўваюць устойлівыя адзінкі ва ўласных выказваннях.

Фразеалагічныя веды і ўменні можна фарміраваць з дапамогай разнастайных практыкаванняў: 1) практыкаванні на распазнаванне ў тэкстах фразеалагізмаў на аснове зрокавага ці слыхавога ўспрымання (знаходжанне фразеалагізмаў у тэкстах, запіс пад дыктоўку); 2) практыкаванні логіка-стылістычнага характару, якія забяспечваюць дастатковы ўзровень засваення фразеалагічных адзінак (падбор сінанімічных радоў, апісальнае раскрыццё значэння фразеалагізма, супастаўленне фразеалагізмаў, праца з дэфармаванымі тэкстамі, устаўка прапушчанага фразеалагізма ў сказ, пабудова сказаў з прапанаванымі настаўнікам фразеалагізмамі); 3) практыкаванні творчага характару (складанне апавядання ці казкі, напісанне сачынення з выкарыстаннем фразеалагізмаў, складанне і разгаданне крыжаванак з фразеалагізмамі).

З мэтай актывізацыі слоўніка вучняў пачатковай школы, фарміравання навыку выкарыстання ўстойлівых адзінак у звязных выказваннях шырока выкарыстоўваюцца на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання наступныя прыёмы вывучэння фразеалагізмаў:

1. Ілюстраванне (вучні ілюструюць на выбар адзін ці некалькі вывучаных фразеалагізмаў, што дазваляе ім наглядна ўбачыць, наколькі гэта лексічна непадзельныя адзінкі маўлення (узаяць сябе ў рукі, як з гусі вада, задзіраць нос, дзе ракі зімваюць, навесіць галаву, выйсці з сябе, вылецела з галавы, трымаць вуха востра, лье як з вядра, сядзець склаўшы рукі і інш.): рыхтуюцца малюнкамі, адзін з якіх адлюстроўвае літаральны сэнс фразеалагізма, а другі – сапраўдны сэнс устойлівай адзінкі. Параўнанне малюнкаў дазволіць вучням усвядоміць, што фразеалагізмы літаральна разумець нельга, інакш гэта можа прывесці да непаразумення.

2. Тлумачэнне ўстойлівых адзінак і ўспамінанне мастацкіх твораў, з якіх яны ўзятыя: *Бывала, пасучы валюў, зробіць з лазы дудачку ды як зайграе, дык валы скубіці траву перастануць, – натапыраць вушы ды слухаюць* (казка «Музыка-чарадзей»); *Прывялі панічы музыку ў палац. Бачыць ён – панічоў і паненак там хоць гаць гаці* (казка «Музыка-чарадзей»); *Святланка адчыніла дзверы і вачам сваім не верыць. Як у казцы, стаіць перад ёй бабуля з вядром, а побач на цыбаценькіх ножках рудая ў белых плямах козачка* (У. Юрэвіч, «Неспадзяваная госця») і інш. Гэты прыём садзейнічае развіццю маўлення вучняў пачатковых класаў, павышае іх пазнавальную актыўнасць.

3. Тлумачэнне фразеалагізмаў з апорай на кантэкст: *А Петрык усё ніяк не мог адвесці вачэй, любаваяўся і любаваяўся зімовым лесам; Слухаючы яго сачыненне, усе проста клаліся ад смеху; Птушка, мабыць, заўважыла падман, ірванулася ў шэрае асенняе неба і, спалохана гагочучы, знікла з вачэй; У гэтую мінуту ззаду наехала на яе другая крыга і штурханула так, што Мікітка паляцеў дагары нагамі.*

4. Выпраўленне памылак: *грошы гусі не клююць: праз мінуту па чайнай лыжцы; кошка наплакала, кропля ў акіяне.* Гэты прыём садзейнічае развіццю ў вучняў увагі, правярае веданне фразеалагічных адзінак.

5. Знаходжанне фразеалагізма: *Госць заўважыў, што сказаў больш, чым трэба, і прыкусіў язык. – Хлопчык еў хутка і прыкусіў язык; Пра сварку ў сям'і ніхто не ведаў, так як Пятровы не любілі выносіць смецце з хаты. – Пасля ўборкі Пецю папрасілі вынесці смецце з хаты і інш.* Гэты прыём развівае ўменне адрозніваць фразеалагізмы ад свабодных словазлучэнняў.

6. Дапаўненне сказа адным з выразаў: *Мы доўга спрачаліся, даказвалі адзін аднаму і, наканец, ... (біць трывогу, знайсці агульную мову, даць дзёру).*

Закончы дыялог адным з выразаў: *як дзве кроплі вады, быць на сёмым небе.*

а) – *Што падарыў табе тата на дзень нараджэння?*

– *Білет у цырк.*

– *І як ты яго прыняў?*

– *Я...*

б) – *Мама, табе падабаецца гэтае кацяня?*

– *Так.*

– *Праўда, яно падобнае на сваю маму?*

– ...

7. Размеркаванне фразеалагізмаў па групам: *прапусціць міма вушэй, намыліць шыю, трымаць вуха востра, з гулькін нос, кот наплакаў, маўчаць як рыба.*

Групы могуць быць самыя розныя, у залежнасці ад мэт, якія настаўнік ставіць перад вучнямі.

8. Складанне міні-апавядання з выкарыстаннем фразеалагізмаў (настаўнік можа прапанаваць пэўную тэму. Напрыклад, складзіце апавяданне «Трапілі на вудачку»).

9. «Фразеалагічнае лато». Рыхтуюцца вялікія і маленькія карткі. У вялікія карткі змяшчаецца тлумачэнне фразеалагізмаў, а ў маленькія – фразеалагізмы.

10. Выніковыя заняtkі: інтэлектуальны марафон, конкурс на лепшага знаўца фразеалагізмаў, віктарына.

11. Праца з фразеалагічным слоўнікам.

Праца з фразеалагізмамі на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання садзейнічае ўзбагачэнню слоўнікавага запasu вучняў, развіццю маўлення малодшых школьнікаў, актывізацыі пазнавальнай цікавасці, пабуджае іх да пошуку інфармацыі ў розных крыніцах, садзейнічае развіццю творчай асобы.

Знаёмства вучняў пачатковых класаў з фразеалагізмамі адбываецца практычным шляхам у працэсе працы над практыкаваннямі і тэкстамі на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання. Выкарыстанне сістэмы практыкаванняў садзейнічае развіццю не толькі пазнавальнай цікавасці, але і мысліцельных здольнасцяў вучняў пачатковых класаў. Хоць праца і носіць прапедэўтычны характар, аднак яна з'яўляецца надзейнай базай для паглыбленага і сістэматычнага вывучэння фразеалагічных адзінак на другой ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі.

К.К. Красовский

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

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Уровень и качество образования является одним из основных приоритетов устойчивого развития страны и требует учета многих факторов. Среди них на современном этапе социально-экономического развития общества на первый план выходит демографический, так он оказывает непосредственное влияние на функционирование системы непрерывного образования, его уровень и качество. От того, каким будет количественный и качественный состав населения страны, каковы тенденции рождаемости и смертности, направления и масштабы миграционных перемещений, особенности половозрастной структуры населения, во многом зависит не только качественный уровень образования в государстве, но и его политический престиж на международной арене. Именно поэтому уровень образованности нации является одним из трех показателей индекса человеческого развития, который использует ООН для сравнения и оценки развития различных государств мира.

К концу XX века, вследствие совпавших по времени трансформационных процессов в экологическом, экономическом и политическом развитии Республики Беларусь, резко обострилась демографическая ситуация. Отрицательный естественный прирост, вследствие снижения рождаемости и роста смертности привел к суженному типу воспроизводства населения. Беларусь вступила в стадию устойчивой и длительной депопуляции, сопровождающейся прогрессирующим процессом старения нации, снижением среднего размера семьи, значительным увеличением среднего возраста вступления в брак, неблагоприятными миграционными тенденциями.

Главным богатством любого суверенного государства является его территория и демографический потенциал. Анализ данных текущей статистики и материалов переписей населения Республики Беларусь свидетельствуют, что и в начале XXI века демографический потенциал страны продолжал снижаться. В целом население Беларуси в период 2000–2018 гг. уменьшилось на 527 тыс. чел., что привело к серьезным угрозам демографической безопасности страны и ее устойчивого развития. В значительной степени естественную депопуляцию населения в анализируемый период нивелировал миграционный прирост,

который все эти годы был положительным. Однако в последние 3 года положительное сальдо миграции начало резко снижаться. Так, если в 2015 году оно превысило 18 тыс. чел., то по итогам 2017 года миграционный прирост составил всего 3874 человека.

Материалы текущей статистики населения Республики Беларусь за 2017 год свидетельствуют о новых тенденциях демографического развития не только в стране в целом, но и ее регионах. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что, если в 2013–2016 гг. население в стране хоть незначительно, но увеличивалось, то за прошедший год произошло снижение демографического потенциала Беларуси более чем на 12 тыс. человек. Общая численность населения Республики Беларусь на 1 января 2018 года составила 9 492 тыс. человек.

Сложившаяся современная демографическая ситуация в Беларуси ставит перед государственной системой образования ряд важных проблем, которые касаются населения всех возрастов и ступеней образования: дошкольного, школьного, вузовского и последиplomного. Главной угрозой дошкольного и школьного образования на первом этапе депопуляции стала рождаемость, показатели которой резко начали снижаться и привели вначале к простому, а с 1995 года к суженному типу воспроизводства населения, не обеспечивающего замещения поколений людей. Еще в 1990 году в стране естественный прирост был положительным и составлял около 3 ‰. К 2000 году все регионы Беларуси охватила естественная убыль населения (-4,1 ‰). Количество детей до 16 лет за первые 5 лет депопуляции (1995–2000 гг.) снизилось с 2350 до 1989 тыс. человек. За 5 следующих лет (2000–2005 гг.) число детей дошкольного и школьного возраста уменьшилось до 1680 тыс. чел. Все население за первые 10 лет депопуляции уменьшилось на полмиллиона, а число детей почти на 700 тысяч, что говорит о значительном уровне компенсации естественной убыли населения Беларуси положительным сальдо миграции за счет людей старших возрастов. Все это свидетельствует о серьезных нарушениях структуры населения Беларуси по возрасту. В первую очередь это относится к возрастной группе до 10 лет, которая как раз включает категорию дошкольников и младших школьников.

В конце первого десятилетия XXI века показатели рождаемости в стране начали расти. Данная тенденция в процессах рождаемости стала следствием не только демографической политики по социально-экономической поддержке семей с детьми, пропаганды семейного благополучия и здорового образа жизни, но и влияния демографической волны. В настоящее время в наиболее активном детородном возрасте находятся женщины, родившиеся в 80-х годах XX века до аварии на Чернобыльской АЭС и до распада Советского Союза, когда рождаемость в стране была наиболее высокой по сравнению с предыдущим и последующим периодами. Эта особенность возрастной структуры населения, вызванная демографической волной, и привела к совсем незначительному увеличению в последние годы общего коэффициента рождаемости. Однако маловероятно, что данное повышение рождаемости, вызванное структурными сдвигами, сможет продолжаться длительное время. Через несколько лет, а итоги демографического развития Беларуси за 2017 год уже об этом свидетельствуют (таблица), по мере вступления в наиболее активный детородный возраст малочисленного поколения, рожденного в конце XX века в период системной трансформации, показатели рождаемости опять начнут снижаться.

Таблица – Динамика общего коэффициента рождаемости в Республике Беларусь в начале XXI века, ‰

Годы	2000	2010	2015	2016	2017
Общий коэффициент рождаемости	9,4	12,2	12,5	12,4	10,8

Еще больше проблем дошкольному и школьному образованию современная демографическая ситуация принесла сельской местности, которая теряет население прежде всего детских возрастов вследствие продолжающегося в стране процесса урбанизации. Если в

2000 г. доля городских жителей составляла 69,7 % от общей численности населения, то на начало 2018 года – 78,1 %. Численность сельского населения, как и в конце XX века, по-прежнему постоянно снижалась. За 17 лет XXI века число сельских жителей уменьшилось почти на 1 миллион человек, составив на 1.01.2018 г. 2080 тыс. человек. Усугубляет проблему образования в сельской местности также уже давно существующая тенденция исчезновения с географической карты страны сельских поселений и снижение их средней людности. Только в период с 2010 по 2016 год число сельских населенных пунктов в стране уменьшилось с 23501 до 23201, а средняя людность сельского поселения снизилась с 103 до 89 человек. Данная демографическая тенденция ведет к дальнейшему усугублению триады стратегических ориентиров образования: доступность – качество – эффективность.

Таким образом, в ближайшие годы контингент детей дошкольного и младшего школьного возраста несколько возрастет, а в будущем следует опять ожидать его значительного спада. При сохранении такого режима рождаемости естественная убыль населения Беларуси возрастет. По расчетам демографов, даже для простого воспроизводства населения каждая брачная пара, способная к деторождению, в среднем должна иметь не менее двух детей. В Беларуси суммарный коэффициент рождаемости хотя и повысился к 2017 году до 1,8, однако, учитывая поправку на смертность, такой ее показатель даже для простого воспроизводства, следует признать недостаточным. В связи с этим органам управления образованием в стране надо быть готовым к очередному демографическому вызову.

Т.Н. Кротова

(Могилев, ГУО «Ясли-сад №94 г. Могилева»)

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из государственных задач в условиях модернизации образовательной политики является обеспечение качества образования. Большинство исследователей считают, что качество дошкольного образования определяется созданными для его осуществления условиями. Факторы, влияющие на качество дошкольного образования, могут быть внутренними и внешними. Если первые являются в значительной мере контролируруемыми (обеспеченность кадрами, уровень квалификации педагогов, наличие необходимой нормативной правовой базы, состояние предметно-развивающей среды и т. д.), то внешние факторы (влияние семьи, социально-экономические факторы и т. д.) являются плохо регулируемы. В современных исследованиях как ключевые аспекты национальных систем оценивания качества образования рассматриваются виды/цели оценочных мероприятий и качество этих мероприятий.

Реализация с 2013 года пилотного проекта по апробации новой системы труда педагогических работников вносит изменения в критерии и показатели оценки деятельности с целью дифференцированной формы оплаты труда, а также морального стимулирования. Критериями и показателями можно рассматривать:

- результативность деятельности педагога (результаты образовательной деятельности воспитанников, участие дошкольников в конкурсах, динамика развития здоровья детей);
- повышение профессиональной компетентности педагога (участие в конкурсах педагогического мастерства, в конкурсах по разработке пособий, дидактического и игрового материала, в конференциях, семинарах, распространение педагогического опыта;
- социальная активность и ответственность педагога (выполнение общественных поручений, эффективность взаимодействия с родителями, соблюдение трудовой дисциплины и др.).

В современных условиях не только руководители учреждения дошкольного образования, но и каждый педагог должны направлять свою деятельность на повышение качества образовательного процесса. В Кодексе Республики Беларусь об образовании, в статье 125 «Самоконтроль за обеспечением качества образования» обозначено, что самоконтроль за обеспечением качества образования – комплексный анализ образовательной деятельности, включающий самопроверку, самооценку образовательной деятельности, осуществляемый

учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность) [1, с. 199].

Сущность профессионального развития руководителей и педагогов школ в научной литературе представлена в таких аспектах, как изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога (К. Ангеловски, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и другие); как фактор стимулирования профессиональной активности (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский и другие); как новая гуманистическая парадигма образования, проявления творчества в педагогической деятельности (Г.А. Барсенева, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Кучинский, В.В. Сериков и др.); как подготовка педагогов и руководителей к инновационной деятельности (К. Ангеловски, Т.М. Давыденко, В. Джюрич и др.); С.Д. Якушева считает, что профессионально-значимые качества педагога включают: направленность личности педагога, отношения к педагогическому труду, профессионально-личностные качества, интересы и духовные потребности, саморегуляцию личности педагога [2, с. 230]. Ученые сходятся в мнении о том, что педагоги, будучи готовыми к решению традиционных задач в условиях функционирования учреждений образования по реализации учебной программы, имеют недостаточную профессиональную готовность для осуществления изменений. Педагогический коллектив – это команда, которая обеспечивает целостность работы, качество и устойчивость образовательного процесса. Успех педагогической деятельности в образовании во многом зависит от кадрового ресурса учреждения образования, от профессиональной готовности сопровождаемых к достижению новых целей. В связи с распространением в педагогической теории и практике образования идей гуманизации обучения и воспитания, с признанием права ребенка быть не только субъектом собственной жизнедеятельности, но и субъектом саморазвития, изменились требования к профессиональной готовности педагога: он также должен стать субъектом собственного личностного и профессионального развития. Важно, что идеи саморазвития не противоречат, а расширяют и дополняют идеи развития личности в образовательном процессе. Сегодня феномен непрерывного образования становится наиболее приоритетным в педагогическом сообществе. В центре идеи непрерывного образования находится человек, его потребности, интересы и способности. В современной педагогической литературе в качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Посредством самовоспитания и саморазвития педагоги формируют в себе те профессионально-педагогические качества, которые являются основой образовательной деятельности, постепенно овладевают исследовательскими умениями и приемами решения педагогических задач творческого характера. По определению Международной комиссии по образованию для XXI века при ЮНЕСКО, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний, навыков.

Важным средством повышения педагогического мастерства педагогов, связующим в единое целое всю систему образовательного процесса в учреждении, является методическая работа. На современном этапе методическая работа признана обеспечить профессиональную адаптацию, становление, развитие и саморазвитие личности каждого педагога на основе его индивидуальных особенностей, возможностей, знаний и умений, успехов и затруднений, реализуя личностно-ориентированный подход в данном виде деятельности. Следует отметить, что методическое сопровождение педагогов должно быть научно-организованным, системным, целенаправленным.

Для определения уровня методической подготовки педагогов и определения дальнейших форм работы мы выделили следующие направления:

- а) исследовательский: педагог ведет постоянный поиск возможных вариантов и способов обучения, проводит педагогический эксперимент;
- б) мастерский: педагог избирает оптимальные методы и приёмы обучения, отдаёт предпочтение активным формам обучения;
- в) репродуктивный: педагог в опыте работы использует известные педагогические методы и приёмы обучения.
- г) формально-исполнительский: педагог овладевает методами и приёмами обучения.

Перед педагогами дошкольного образования поставлены задачи в организации образовательного процесса на основе образовательных стандартов, используя достижения в области науки и техники, с учетом педагогически обоснованного выбора форм, методов и средств обучения и воспитания, используя культурные традиции и ценности белорусского народа, достижений мировой культуры.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Текст]: Национальный центр правовой информации. от 13 янв. 2011 г. № 243-З. – 2016. – 400 с.

2. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 3-е изд. / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 264 с.

И.И. Леонова

(Мозырь, ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВЕСНЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ 2–4 КЛАССОВ

Языковой материал в программе представлен системой понятий, определений, теоретических сведений, объединенных таким образом, чтобы создать теоретическую основу для формирования грамматических, орфографических, речевых умений и навыков.

Учебный материал раздела «Слово» направлен на воспитание у учащихся внимания и интереса к слову, его значению; на развитие умения творчески и осознанно подходить к выбору слов для построения собственных высказываний.

В центре внимания находится учащийся с его интересами, потребностями, способностями. Роль учителя – создать условия для учебного общения; организация обучения как сотрудничество и диалог с учащимися.

Педагог М.В.Остроградский писал: «Скука является самой опасной отравой. Она действует беспрестанно; она растет, овладевает человеком и влечет его к наибольшим излишествам» [1, с. 517].

Сейчас вспомнить эти слова особенно своевременно, поскольку существует проблема утраты познавательного интереса учащихся к учению вообще и на уроках русского языка, и, как следствие, происходит ухудшение успеваемости. Возникли вопросы: Как избежать этого? Как изжить скуку на уроке? Как сделать учение интересным для учащихся?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к изучению проблемы использования занимательного материала на уроках русского языка как средства развития познавательного интереса у учащихся 2–4 классов.

Чем ниже интерес, тем хуже результаты обучения. Отсутствие интереса приводит к низкому качеству обучения, быстрому забыванию и даже полной потере приобретенных знаний, умений и навыков. Таким образом, важность задачи формирования познавательных интересов очевидна.

Цель педагогической деятельности – развитие познавательного интереса у учащихся 2–4 классов на уроках русского языка путем использования занимательного материала в виде игр со словами.

Познавательный интерес школьников направлен на овладение знаниями, которые представлены в школьных программах, при этом он обращен не только к предметному содержанию, но и к процессу добывания знаний, к познавательной деятельности.

Игра – привычный вид деятельности для учащихся младшего школьного возраста. Они активно включаются в игру, стараются достичь лучших результатов, радуются победе.

Использование на уроке русского языка словесных игр очень привлекает и радует учащихся, помогает снять ряд трудностей, связанных с запоминанием материала, вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что способствует развитию познавательного интереса к предмету. Немаловажно и то, что в игре учащийся ощущает равноправие с другими участниками игры, в том числе и с учителем. Он получает

право на свое мнение, отстаивание своей точки зрения. Таким образом, в игре реализуется один из главных принципов педагогики сотрудничества. Во время игры развивается мышление, речь, память, сообразительность, общий кругозор.

Чтобы пробудить у учащихся интерес к изучению русского языка, необходимо подобрать такой материал, который был бы доступен, интересен, облегчал понимание изучаемых тем.

Так, уже в первом классе при изучении букв, предлагают поиграть в игру «Найди слово». Учащимся надо посмотреть вокруг и найти слова на изученную букву.

Во время игры «Поймай звук» учащимся предлагаю найти слова с изученными звуками и назвать их место (в начале, в середине или конце слова).

Для лучшего запоминания букв используют игру «Прочитай правильно»: на доске записываю согласные буквы, название которых вызывают затруднения в запоминании:

К Х Ш Щ Й П Т Ч Ц Л М Н Р С

Играющие читают парами, по очереди. Класс оценивает качество ответов.

Очень нравится учащимся начальных классов игра «Составь слово». Поэтому в своей работе использую различные варианты этой игры.

В первом классе, опираясь на слоговую таблицу, «шифруют» слова. Один раз учитель, а на последующих уроках ребята сами «прячут» слова и предлагают одноклассникам.

Выставляют буквы, из которых необходимо составить слова.

«Изографы», в которых спрятались буквы. Надо записать буквы и составить из них слово (слова), «слова – перевертыши»: переставить буквы, чтобы получилось слово.

Используют предметные картинки – по первым буквам составляем слово.



Во втором классе, после изучения алфавита, предлагают игру «Шифровщик»: 1, 13, 22, 1, 3, 10, 20 (алфавит).

После второго года обучения, учащиеся не просто составляют слова, но и поясняют лексическое значение, делят на слоги, ставят ударение, дают характеристику звукам, называют орфограмму, часть речи и т. д. Все зависит от темы и цели урока.

В игре «Найди секрет», учащиеся должны внимательно прочитать «заколдованные» слова и найти «секрет» (лишний слог):

САПОХАР МОРАЛОКО
ДОХАРОГА ВОКАРОНА
ВОКАЗАЛ КРОКАВАТЬ

Определить, что общего у данных слов? (все слова словарные).

Данную игру используют при изучении частей речи. Общие характеристики подбирают в зависимости от изучаемой (изученной) темы.

Во время игры «Конструктор» игрок (игроки) получают карточку со словами, которые надо записать на доске, разделив черточками для переноса.

Такая же игра проводится в усложненном варианте – в словах пропущены орфограммы.

В русском языке, очень много синонимов: почти к каждому глаголу (и не только), можно найти десяток близких по значению слов. Например, вместо «смотреть» можно сказать «глядеть», «зырять», «распахнуть глаза», «вперить очи», «вылупить зенки», «сверлить взглядом» и т. д.

Нужно регулярно проводить игры «Подбери синоним», «Скажи наоборот», «Переводчик»: кто быстрее заменит все слова в предложении (кроме служебных) синонимами?

Например: Доктор прописал пациенту инъекции. (Врач назначил больному уколы).

Систематическое использование словесных игр позволяет проводить аналитико-синтетическую работу над словами и предложениями, улучшает фонематический слух, развивает орфографическую зоркость, самостоятельность, инициативу в усвоении и закреплении учебного материала, прививает интерес и любовь к русскому языку. Интересные упражнения и словесные игры использую на всех этапах урока. Это всегда вызывает положительные эмоции и повышает познавательный интерес учащихся.

Такой подход в обучении содействует развитию у учащихся языковых и творческих способностей, воспитанию социально значимых качеств личности, пробуждает познавательный интерес к созидательной творческой деятельности.

Литература

1. Урсова, А. М. Развитие познавательного интереса учащихся // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 517–525. – URL <https://moluch.ru/archive/47/5945/> (дата обращения: 15.09.2018).
2. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 2006. – 382 с.

Н.А. Лисовская

(Мозырь, ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря»)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

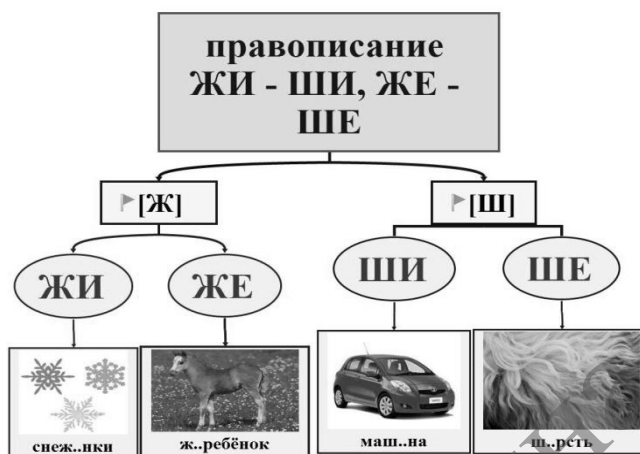
Важнейший показатель развития детей – их речь. Цель обучения русскому языку в начальной школе: формирование у учащихся языковых, коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих эффективное общение на русском языке в устной и письменной форме. Как показывает практика, зачастую ученик может грамотно написать, но не умеет высказать свои мысли вслух. Размеры монологической речи различны: некоторые дети могут без подготовки связно рассказывать в течение 2 минут, но большинство детей ограничиваются небольшими рассказами, состоящими из 5 предложений. Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся заслуживает особого внимания.

Необходимо ответить на ряд вопросов: как создать условия для оптимального развития речевых умений, как расширить активный словарь учащихся, как сформировать учебно-познавательную деятельность и интерес к русскому языку? Изучив литературу по данному вопросу, можно выделить два пути решения этой проблемы: традиционный и через использование интеллект-карт.

При использовании интеллект-карт на уроке необходимо руководствоваться следующими правилами: охват посредством интеллект-карты всего учебного материала, относящегося к данной теме; структурно-смысловое единство материала, изучаемого на уроке и выносимого на самостоятельное изучение; последовательное развертывание основной интеллект-карты; оптимизация размеров и количества изображенных на карте элементов и связей в соответствии с возможностью их восприятия и усвоения; детализация ветвей основной интеллект-карты посредством дополнительных изображений.

На первом этапе учащиеся знакомятся с понятием «интеллект-карта» и правилами ее чтения. В качестве наглядного пособия используют карту к уроку, опорную таблицу по теме урока. Например, при изучении темы «Наблюдение за написанием сочетаний жи – ши, же - ше» на этапе усвоения новых знаний и способов действия предлагают учащимся прочитать слова, записанные на доске: жир, жить, камыши, машина, шишки, шесть, желе, жеребёнок, жетон, шершень. Подвожу учащихся к выводу: после звуков [ж], [ш] под ударением слышится гласный звук [ы], но пишется буква и. После звуков [ж], [ш] слышится гласный звук [э], но пишется буква е. Знакомят учащихся с интеллект-картой по теме урока и с правилами её чтения: информация считывается по кругу, начиная с центра карты и продолжая с правого верхнего угла и далее по часовой стрелке.

Учащиеся составляют устное сообщение с опорой на интеллект-карту. Дополняя интеллект-карту картинками с изображениями предметов, в названиях которых встречаются сочетания жи – ши, же – ше. Учащиеся записывают данные слова, подчёркивают сочетания жи – ши, же – ше. Следующий урок по теме «Наблюдение за написанием сочетаний ча – ща, чу – шу» начинают с актуализации знаний по изученному материалу. Предлагают учащимся в группах восстановить интеллект-карту по пройденной теме. Для этого используют следующие задания: работа с деформированной интеллект-картой, исправление ошибок, допущенных в интеллект-карте. Учащиеся выполняют задание, защищают работы.



На втором этапе (2–3 класс) знакомят учащихся с алгоритмом действий при построении интеллект-карты. Предлагают совместно создать интеллект-карту по теме урока. Заранее готовят к уроку листы белой бумаги, фломастеры или цветные карандаши. Для работы на доске необходимо подготовить цветные мелки или ватман и цветные маркеры. Например, при изучении темы «Предложение» (2 класс) рисуем центральный образ и вписываем тему урока. Выясняем, что предложение выражает мысль. Отражаем это в нашей интеллект-карте: рисуем ветвь 1-го уровня и подписываем словом «мысль». Предлагаем учащимся составить предложения и сосчитать в них количество слов. Делаем вывод: предложение состоит из 1–2 или более слов. Рисуем ветвь и подписываем её. Далее выясняем, что начало предложения пишется с большой буквы. В предложении мы выражаем чувства, о чем-то сообщаем или спрашиваем. В зависимости от смысла и интонации в конце предложения ставится точка, вопросительный знак или восклицательный знак. Отражаем эти сведения о предложении в нашей интеллект-карте.

Данная интеллект-карта поможет учащимся выстроить устный ответ по теме урока, систематизировать свои знания. Карта по данной теме может быть пересмотрена и дополнена в 3 классе новыми сведениями о видах предложения по цели высказывания и по интонации, в 4 классе по теме «Однородные члены предложения».

На третьем этапе (4 класс) учащиеся самостоятельно в группах, парах прочитав теоретический материал по теме урока и выполнив упражнения, составляют интеллект-карту по изучаемой теме. Составленные карты учащиеся представляют всему классу, они дополняются, исправляются. Таким образом, у учащихся формируются речевые умения, происходит самостоятельное конструирование знаний, результатом которого выступает деятельностный образовательный продукт.

Целенаправленно работаю над тем, чтобы в речь младшего школьника вошло как можно больше слов, необходимых ему для понимания речи окружающих людей и выражения собственных мыслей. Использую задания исследовательского характера, где также используется интеллект-карта. Например, задание «Энциклопедия одного слова». Задача учащихся – выбрать из копилки слов одно и рассмотреть его со всех сторон, составить интеллект-карту, ключевым словом которой является выбранное слово. Успешно справиться с заданием помогает план в виде интеллект-карты. Учащиеся подробно рассматривают



слово во всех его проявлениях, учатся наблюдать, сравнивать, составлять четверостишия, рассказы, сказки.

Среди речевых упражнений большое значение приобретают упражнения по созданию текстов – сочинения. Готовясь к написанию сочинения, также используют интеллект-карту. За неделю до урока, на котором учащиеся будут писать сочинения в уголке класса вывешивают ватман, на котором в центре прописывается тема предстоящего сочинения. На протяжении недели в интеллект-карту вносится лексический материал, по теме сочинения: слова, словосочетания, предложения, пословицы, поговорки, фразеологизмы, рисунки, цитаты, четверостишия, материалы. Всё это учащиеся смогут использовать при написании сочинения. На уроке материал обобщается, составляется план или дается готовый. Учащиеся устно составляют предложения к каждому пункту плана. Проводится словарно-орфографическая подготовка. После этого учащиеся самостоятельно работают над написанием сочинения.

С помощью интеллект-карты учащиеся без труда пересказывают, выделяют ключевые слова, моменты, учатся систематизировать информацию, группировать. При работе с текстом с помощью карты школьники учатся сворачивать и разворачивать информацию: лучше запоминают ее благодаря ассоциациям и оживлению рисунками; могут увидеть все элементы текста.

Важным условием в работе с интеллект-картами является постоянное их использование в работе, так как при эпизодическом использовании теряется эффективность их применения. В результате работы выявлено:

- повышение качества знаний учащихся по русскому языку;
- увеличение словарного запаса учащихся, развитие их речи;
- высокая активность детей на уроках, интерес к изучению русского языка.

М.И. Люляк

(Гродно, ГУО «Санаторный ясли-сад № 94 г. Гродно)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ, ЗРИТЕЛЬНЫХ, СЛУХОВЫХ, ТАКТИЛЬНЫХ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННОГО ОБОРУДОВАНИЯ. (ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «ВОЗДУШНЫЙ ШАР»)

Каждая игра-это не только радость для ребёнка дошкольного возраста, что само по себе уже имеет огромное значение. Ведь в игре можно воздействовать на внимание, память, мышление и воображение. Играя, ребёнок приобретает новые знания, умения и навыки, развивает свои, даже скрытые способности. Он живёт и познаёт мир в игре. И, организовав эту жизнь разумно, мы получаем возможность влиять на ребёнка, добиваясь нужного нам результата.

Огромное значение для поддержания интереса детей к играм, занятиям имеет использование воспитателями в работе нестандартного оборудования. Основные критерии, характеризующие такое оборудование – новизна и оригинальность.

Воздушный шар (круг, сшитый из нескольких ярких полосок ткани и сделанный таким образом, что при взмахе он как бы «надувается»), является одним из таких видов оборудования. Он универсален, потому что используется в различных видах деятельности: в учебной, в игровой, в самостоятельной и свободной совместной деятельности детей и воспитателя. В силу своей яркости и необычности этот шар способствует раскрепощению детей, созданию атмосферы свободы и игры. Даже его простое появление вызывает у детей положительные эмоции.

Использование такого оборудования позволяет решить много задач: формирование зрительных, тактильных, слуховых и двигательных умений и навыков; развитие пространственной ориентации; познание собственного тела; воспитание основ безопасности, взаимопомощи, взаимопонимания и др.

В статье предлагаются вашему вниманию некоторые аспекты использования данного оборудования. Как известно, первоочередная задача работы дошкольного учреждения – сохранение и укрепление здоровья детей. Нетрадиционное оборудование «Воздушный шар»

помогает решить и эти задачи. Так, для восстановления дыхания детей можно использовать следующее упражнение: дети держатся за ручки шара, медленно поднимают руки вверх- вдох носом, так же медленно опускают руки вниз и произносят звук «ш-ш-ш» – выдох.

При использовании данного дидактического пособия легко решаются задачи по развитию пространственной ориентации, развитию двигательных умений и навыков.

Игра «Поменяемся местами». Взрослый, не называя двух ребят по имени, описывает их одежду, и эта пара детей меняется местами, пробегая под шаром в тот момент, когда остальные его поднимают.

Игра «Кого не хватает». Дети держат в руках шар, закрывают глаза. В это время воспитатель выбирает ребёнка, который прячется под шаром. Все открывают глаза и угадывают, кто спрятался.

Эти упражнения развивают у детей дошкольного возраста память, наблюдательность, сосредоточенность. Ведь они должны запомнить, не только во что одеты сами, но и соотнести словестное описание с одеждой друзей; угадать, кто спрятался.

Наиболее яркие эмоции у детей вызывает игра «Футбол». Суть её в том, что дети проводят манипуляции с шаром (опускают, поднимают, делая лёгкие волны). Словом, добиваются того, чтобы небольшой пластмассовый шарик катался по поверхности шара. Цель – не дать ему упасть на пол или на землю. Это неоценимое упражнение для развития быстроты реакции у детей.

Как было сказано выше, данные игровые упражнения могут использоваться и в учебной деятельности, помогая закрепить и обобщить ранее полученные знания. Так, для закрепления названий фруктов (овощей) подойдёт игра «Фруктовый (овощной) салат». У детей – эмблемы с изображением фруктов (овощей). Воспитатель называет их пары, шар высоко поднимается, а названные фрукты (овощи), пробегая под шаром, меняются местами.

Для закрепления основных цветов и их оттенков – игра «Ищем цвет». Шар лежит на полу. Дети «гуляют» вокруг него. Воспитатель: «Вокруг нас зелёные деревья». Дети должны найти зелёный участок шара. («Вокруг нас синяя вода»; «Мы стоим на жёлтом песке», «Мы смотрим на красный закат солнца»).

В старшем дошкольном возрасте можно использовать шар для закрепления знаний сказок («Найди свою сказку»), когда на каждую полосу шара прикрепляется иллюстрация из знакомой сказки. Дети по изображению героя на своей картинке ищут нужное произведение. Найдут – перечисляют героев, называют сказку.

Данное дидактическое пособие можно использовать и в работе по формированию элементарных математических способностей в упражнениях «Найди свою цифру», «Реши пример».

Для большего сплочения коллектива родителей и детей – совместная игра «Дождливая туча». С одной стороны зала стоят родители, держащие шар над головой, с противоположной стороны зала – дети. Задача родителей – накрыть «тучей» как можно больше детей. Похожее упражнение – «Солнце светит – дождь идёт».

Огромное значение использование шара имеет в решении вопросов развития творческой двигательной активности детей. Упражнение «Танцующий шар», когда дети двигаются с ним в такт музыки, помогает ребятам выражать себя в разных видах музыкально-ритмической деятельности, способствует развитию их самовыражения.

На прогулке шар может использоваться и в самостоятельной двигательной деятельности, когда дети обыгрывают знакомые им сказки.

Несомненно, такие игры создают обстановку свободы, активизируют и стимулируют детскую фантазию, решают проблему взаимосвязи личности и творчества. И при правильной организации создают условия для развития физических, интеллектуальных и личностных качеств ребёнка.

Литература

1. Никашина, Г.А. Интеллектуально-творческое развитие детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения / Г. А. Никашина – Минск : Национальный институт образования, 2014. – 45 с.

2. Коломинский, Я.Л. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Я. Л. Коломинский. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 33 с.

М.С. Мельникова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Проблема изучения самостоятельности как стержневого качества личности на разных этапах онтогенеза, поиск эффективных путей и средств развития данного качества – одна из ведущих в психолого-педагогических исследованиях. Анализ психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме показал, что в теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста ученые особое внимание уделяют определению входящих в состав самостоятельности показателей, которые образуют комплекс основных, ведущих и определяющих характеристик. Они выражаются: мотивационной готовностью к выполнению деятельности; наличием определенных знаний и умений, способствующих осознанию цели и результата деятельности, осознанием ребенком своего физического «Я», своих способностей, возможностей проявляющихся в уровне овладения деятельностью, возможностью самому распоряжаться своим опытом [2; 3].

При рассмотрении самостоятельности как интегративного качества личности исследователи подчеркивают, что ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для реализации избранной программы действий без посторонней помощи [1, с. 9]. Исходя из этого, самостоятельность в физкультурно-оздоровительной деятельности мы рассматриваем как готовность ребенка решать задачи оздоровительной направленности независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя с этой целью поисковые действия. В качестве основных показателей самостоятельности в физкультурно-оздоровительной деятельности нами выделяются: стремление ребенка проявить независимое поведение (автономность); целенаправленность, обеспечивающая последовательность, результативность действий.

Автономность является ключевым показателем самостоятельности, она характеризуется наличием необходимых умений самоорганизации деятельности, решения задач без помощи взрослого. Для овладения соответствующими умениями требуется такая организация работы, в которой сформированные знания о значимости соблюдения правил сохранения здоровья выдвигают необходимость следовать им и придают поведению осмысленный характер. Ведущая роль в формировании автономного поведения детей принадлежит эмоционально-мотивационному компоненту, который выражается в выборе и предпочтении детьми видов деятельности, интересе к ее содержанию и результату. В двигательной деятельности этому способствуют сюжетно-игровые занятия, построенные на свободном выборе движений, а также занятия с применением эйдетических методов. Сюжетно-игровые занятия помогают ребенку раскрыть двигательные характеристики своего тела, сформировать быстроту ориентировки в пространстве двигательных образов. Занятия с применением эйдетических методов способствуют развитию познавательных процессов (памяти, мышления, воображения, восприятия, внимания), достигается это за счет многочисленных и разнообразных образов в двигательной деятельности. Включение в двигательную деятельность упражнений и игровых заданий способствует развитию познавательных процессов, перестраивает моторику ребенка, обеспечивает быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно принимать двигательные решения [4].

В физкультурно-оздоровительной деятельности эффективным является использование разных типов самостоятельно выполняемых детьми двигательных заданий. Первый тип таких заданий направлен на формирование у ребенка умений определять и выделять во внешнем

плане то, что необходимо сделать, на основе уже заданных условий и алгоритма деятельности, обозначенных педагогом. Целью деятельности детей выступает соответствие требованиям взрослого, а сама деятельность является частично организованной педагогом. Второй тип самостоятельных заданий связан с формированием определенных знаний в деятельности, которые позволяют ребенку воспроизвести содержание, частично реконструировать структуру уже усвоенной им ранее информации. Целью задания для ребенка является определение способа, соответствующего решению двигательной задачи. Детям предлагается выполнить знакомое упражнение, а затем найти другой способ его выполнения. Самостоятельные задания данного типа подводят детей к осмысленному переносу знаний, учат анализировать, создают условия для формирования творческой деятельности. Третий тип самостоятельных заданий – формирование знаний и деятельности, лежащий в основе решения оригинальных и нестандартных задач, требующий поиска, формирования и реализации способа решения. В данном случае цель для ребенка – нахождение способа решения обычных (типовых) задач в процессе организованной двигательной деятельности, осуществление переноса приобретенных умений уже в неорганизованную педагогом деятельность. Четвертый тип самостоятельных заданий связан с формированием самостоятельности и проявлением творчества в выполняемой деятельности, предполагает генерирование оригинальных идей и решений, выявление различных отношений и связей. Главной целью заданий для ребенка является решение нестандартных двигательных задач в ходе осуществления организованной и самостоятельной двигательной деятельности.

Умение ставить цель и достигать ее осуществления зависит от проявленной *целенаправленности* ребенка. Процесс, направленный на формирование целенаправленности, определяется умением детей решать экспериментальные задачи и требует от них: умения осознанно принять задачу от взрослого или выдвинуть ее в деятельности самостоятельно; понять задаваемые задачей условия и сложившуюся обстановку, в которой необходимо действовать (в подвижной, спортивной игре правильно ориентироваться в окружающей обстановке, уметь оценивать правила игры); продумать решение и добиться поставленной цели (разработать план действий и путь решения задачи, используя привычные или новые средства; попытаться самостоятельно отыскать другие варианты решения задачи).

Одним из наиболее эффективных средств формирования целенаправленного поведения являются подвижные игры, которые организуют, регулируют действия ребенка. В исследовании используются следующие виды подвижных игр и игровых упражнений: направленные на развитие умения управлять эмоциями и контролировать импульсивное поведение; в основе которых представлены последовательность и очередность действий, способствующие выработке контроля поведения в процессе выполнения последовательности этих действий; направленные на развитие умения взаимодействовать в группе сверстников и взрослых, согласовывать свои действия с другими участниками.

Таким образом, деятельность детей, построенная на определенной иерархии экспериментальных двигательных и игровых задач и самостоятельных заданий различной степени трудности, в которых проявляются волевые усилия ребенка в достижении цели, выступает ведущим фактором развития интегративного качества личности – самостоятельности.

Литература

1. Каримов, В. Р. Структура и компоненты двигательной самостоятельности старших дошкольников / В. Р. Каримов // Пед. образование в России. – 2013. – № 6. – С. 220–224.
2. Теплюк, С. Н. Истоки самостоятельности (дошкольника) / С. Н. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 67–71.
3. Бабаева, Т. А. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе / Т. А. Бабаева // Воспитываем дошкольника самостоятельным: сб. ст. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики – СПб., 2000. – С. 3–14.
4. Шебеко, В. Н. Формирование личности дошкольника средствами физической культуры / В. Н. Шебеко. – Минск : БГПУ, 2000. – 178 с.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Процесс глобализации, активно протекающий в экономической, политической, культурной жизни Республики Беларусь и многих других государств, имеет как позитивные последствия, так и негативные. При улучшении качества жизни людей, появлении возможности самореализации, культурного обмена между странами, фиксируется рост безработицы, разрушение привычной социально-культурной среды, ослабление суверенитета государств. Трансформацию претерпевают и моральные нормы и правила, которые на протяжении многих веков закладывались в сознании человека как неотъемлимые условия его существования в социуме. Нравственные ценности приобретают двойственные характеристики. Несмотря на знание сущности гуманного поведения в конкретной ситуации, человек выбирает наиболее удобный для себя способ действий. Честность, верность, трудолюбие, уважение воплощаются с позиции сиюминутной выгоды. Репродуцируя стереотип поведения взрослых и сверстников, формируются негативные черты личности ребёнка. Преодоление данного противоречия в условиях детского сада в существенной мере достигается средствами музыки как искусства проникновенного, эмоционально выразительного, интеллектуально содержательного, нравственно и эстетически воспитывающего.

Актуальность изучения проблем нравственно-эстетического воспитания детей связана с потребностью общества в культурных, морально устойчивых гражданах, что отражено в формулировке цели воспитания, как формирования «...разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [1, с. 17]. Назрел вопрос поиска оптимальных путей решения воспитательных задач, обусловленных Кодексом Республики Беларусь об образовании. Известно, что дошкольный возраст характеризуется появлением у ребёнка взаимоотношений с окружающим миром, основанных на общественных ценностях и нравственных нормах и правилах поведения, которые к 6–7 годам, посредством накопления опыта, начинают оформляться во внутренние убеждения. Безусловным компонентом данного процесса становится, в этой связи, духовно-эстетическое совершенствование ребенка, направленное на приобщение его к общечеловеческим и национальным ценностям.

Основополагающим условием развития нравственно-эстетического сознания у детей целесообразно рассматривать интенсивное и осмысленное общение их с искусством. Кроме эмоционального, чувственного содержания оно обладает интеллектуальным, коммуникативным, социальным ресурсом формирования психических качеств у ребёнка. Однако их воплощение в поступках и действиях детей в период отсутствия непосредственно восприятия объектов искусства может носить позитивный и негативный оттенки. Это во многом обусловлено художественными предпочтениями, зависящими в большой мере от системы развития у них эстетических потребностей.

Музыка является одним из наиболее эффективных средств нравственно-эстетического совершенствования личности вследствие массовой увлечённости детей этим видом искусства. Музыкальные произведения способствуют формированию морального опыта, ценностного отношения к окружающему миру, поскольку в них обобщён поведенческий опыт людей многих поколений и национальностей. Цикл «Бирюльки» С. М. Майкапара доступным для самых маленьких детей языком рисует картины природы. «Детский альбом» П. И. Чайковского знакомит детей с чувствами и мечтами их ровесника XIX века. Музыка В. А. Моцарта, простая, светлая, искренняя, чистая, увлекает слушателя неповторимой выразительностью музыкального языка. Индуцируя эмоциональный отклик у ребёнка, искусство способствует формированию у него представлений о нравственно-эстетических категориях. По своей природе музыка социальна, выполняя множество соответствующих функций отражения, коммуникации, организации, гуманизации, ритуала и др. Композитор эксплицирует

собственные эмоции, чувства, переживания, мысли специфическими средствами музыкальной выразительности в виде художественного произведения. Именно поэтому оно неповторимо, как и результаты его восприятия. По сравнению с другими видами искусства, музыка активизирует эмоциональные состояния у слушателей во времени и с помощью средств выразительности схожих с речью.

Все виды музыкальной деятельности в детском саду опосредованы восприятием творений данного искусства. Таким образом, основная функция педагога заключается в создании педагогических условий для проявления эмоционального отклика на содержание произведений, связанное с выражением душевных свойств человека, отражением особенностей природных объектов, событий, явлений [2]. Вследствие системной и систематической организации музыкальных занятий формируется ценностное отношение к окружающей среде, обогащается музыкально-слуховой и нравственно-эстетический опыт у воспитанности.

Содержание учебной программы дошкольного образования представлено произведениями разных эпох, стилей, жанров и направлено на обогащение культуры ребёнка. Данный фактор особенно значим ввиду несформированности элементарных навыков музыкального восприятия. Формирование умения у дошкольников словом и движением выражать эстетические переживания, отношение к музыкальному произведению ведёт к утверждению их ценностного отношения к данному виду искусства и жизни в целом. С помощью разнообразных форм организации музыкальной деятельности воспитанников (игра, занятие, развлечение, праздник), посредством высокохудожественных образцов мировой музыкальной классики, фольклора, музыки, написанной специально для детей, происходит знакомство их с такими важными нравственными качествами, как дружба, сопереживание и сочувствие, любовь к родному краю, к природе, к труду, к близким людям. Под воздействием средств музыкального искусства ребёнок учится сочувствию («Болельщик куклы» П. Чайковского), любви к близким (песни о маме, папе, бабушке, дедушке, семье), ценностному отношению к родному краю, стране («Куточак зямлі» Я. Жабко), дружбе («Песенка друзей» муз. В. Герчика, сл. В. Акима), традициям белорусского народа («Жавароначкі, прыляціце» бел. нар. пес., «Бульба» бел. нар. тан.), окружающей среде («Детский сад» муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной). Таким образом, определение программного содержания музыкальных занятий в детском саду, способов его усвоения являются приоритетным направлением в работе музыкального руководителя.

Важную роль в формировании нравственной воспитанности ребёнка играет не только дошкольное учреждение, но и семья. Именно здесь закладываются моральные качества, основы эстетического вкуса. В дошкольном учреждении координация взаимодействия институтов семьи и детского сада достигает успеха в таких формах, как беседа, день открытых дверей, семинар-практикум, консультация, родительское собрание, конференция. Данные направления широко применяются в практике работы музыкального руководителя и способствуют повышению компетентности родителей в вопросах музыкального воспитания детей, активному вовлечению их в образовательный процесс, педагогическое просвещение. Таким образом, потенциал нравственно-эстетического воспитания, организуемого учреждением образования в целом и музыкальной деятельности в частности, зависит от преемственного, комплексного взаимодействия педагогического коллектива и семьи, программного содержания и форм музыкальной деятельности.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Республики 22 дек. 2010 г. : в ред. Законов Респ. Беларусь от 13.12.2011 г. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Рубчевский, К. В. Методология / К. В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3. – С. 147–151.

Д.В. Мишура

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

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

На современном этапе значительно возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания. Как отмечают многие исследователи формировать личность и эстетическую культуру целесообразно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте.

Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы. Современные дети замечательные, талантливые, но в большинстве своем другие. В их повседневную жизнь стремительно входят все новые технические открытия и изобретения. Сотовая связь, интернет, онлайн-общение меняют ценности и приоритеты нового поколения. И все труднее теперь воспитывать детей и прививать, формировать из учеников людей с высокими нравственными качествами и идеалами. Однако наблюдая за проходящими в обществе изменениями, следует отметить возросшую роль и значение воспитательного процесса. В настоящее время основополагающим условием полноценной жизнедеятельности растущего человека становится существенное обогащение его творческой энергии и духовных сил, усиление его культуросообразующей роли.

Проблема эстетического воспитания является актуальной в плане формирования духовной личности ребенка, в перспективе его развития. Эту проблему рассматривали классики отечественной философии (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и др.); современные философы (Ш. М. Герман, Б. Т. Лихачев, И. А. Масеев, И. Л. Маца, Б. В. Сафронов, В. К. Скатерщиков, Л. Н. Столович, В. А. Стоюнин и др.); зарубежные философы и просветители (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Г. Песталоцци и др.); эстетики (Г. З. Апресян, А. И. Боров, Ю. Б. Буров, Б. В. Сафронов, В. К. Скатерщиков, Ш. М. Герман и др.); психологи (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. А. Мелик-Пашаев, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.); классики отечественной педагогики (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); современные педагоги (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Дмитриева, Б. М. Неменский, С. Х. Раппопорт, Е. В. Квятковский и др.).

Вопросы значения и роли уроков математики в воспитании подрастающего поколения волнуют представителей научных кругов на протяжении нескольких десятилетий. Публикации различных авторов посвящены развитию логического мышления, пространственного воображения, понятий, внимания учащихся посредством математики. Значительно реже в области научных изысканий исследуется вопрос влияния математических знаний на эстетические чувства обучающегося. Предполагалось, что математическая наука по абстрактности своего предмета недостаточно даёт учащимся впечатления, эстетически воздействующие и формирующие характер образов, картин, эмоций, которыми располагает история и литература. Однако математика – это предмет, который учит систематизации мышления учащихся, точности излагаемого, определения яркости, краткости, точности изложения своей мысли, передаче описания того или иного предмета достоверно. Именно на математике обучающиеся применяют такой опыт, как запись условия задачи математическим языком и др. Необходимо обратить внимание на то, что математика, как учебный предмет в школе, играет важную роль в эстетическом воспитании учащегося в начальных классах [1, с. 36].

В процессе преподавания математики в начальной школе имеются широкие возможности показать детям, что эстетическое наслаждение доставляет не только искусство, но и радость творчества в других сферах деятельности, в том числе и в учении. Современная жизнь настоятельно требует сделать эстетику не гостьей на уроке, а эффективным методом повышения качества воспитания и преподавания.

Для определения уровней эстетической воспитанности младших школьников на базе УО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» было проведено исследование на этапе констатирующего эксперимента в рамках темы нашего курсового проекта. В нём приняли участие 41 ученик 4 «А» и 4 «Б» классов. В качестве измерительных инструментов нами были выбраны следующие методики:

- 1) выявления отношения учащихся к объектам и явлениям окружающего мира (тест «Пиктограммы»);
- 2) определения уровня осознания содержания эстетических понятий и особенностей их проявления (индивидуальная беседа);
- 3) выявления уровня осознания детьми эстетического аспекта в межличностных взаимоотношениях (методика «Выбор»);
- 4) определения уровня сформированности умений эстетического поведения (наблюдение).

Необходимо отметить, что для оценки уровней эстетической воспитанности младших школьников, мы использовали когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий критерии.

Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица – Уровни сформированности эстетических чувств у младших школьников (данные представлены в процентах)

Методики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тест «Пиктограммы»	24	36	40
Индивидуальная беседа	8	32	60
«Выбор»	48	28	24
Наблюдение	20	44	36
Среднее арифметическое	25	35	40

Результаты проведенного исследования позволили констатировать низкий уровень развития эстетических чувств у детей младшего школьного возраста, что подтвердило предположение о необходимости проведения целенаправленной работы по их формированию. В связи с этим нами были разработаны методические материалы по реализации воспитательного потенциала урока математики в начальных классах, включающие:

- а) проведение систематической диагностики уровня воспитанности ученика и класса в целом;
- б) написание плана урока, продумывание видов деятельности ученика на каждом этапе урока в связи с поставленными воспитательными задачами;
- в) осуществление выбора оптимальных способов и приемов для начала урока;
- г) использование на этапе актуализации опорных знаний работы по готовым чертежам, тренажеров, работы в парах, применение ИКТ;
- д) применение на уроке разные виды контроля, способы оценивания;
- е) осуществление рефлексии на каждом уроке.

Таким образом, мы полагаем, что реализация эстетического потенциала математики в процессе обучения младших школьников способствует не только созданию положительного эмоционального фона, формирующего интерес к учению, но и развивает познавательно-конструктивные способности учеников, характеризующие деятельность воображения, образного мышления, интуиции, что повышает уровень общей культуры личности.

Литература

1. Саранцев, Г.И. Эстетическая мотивация обучения математике / Г.И. Саранцев. – ПО РАО, Мордов. пед. ин-т. Саранск, 2003. – 136 с.

Б. И. Нестерович

(Винница, Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского),

Н. К. Марьевич

(Бар, Барский гуманитарно-педагогический колледж имени М. Грушевського)

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ВАРИАТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

В контексте гуманитарного подхода к решению образовательных проблем все виды и жанры музыкального искусства играют весомую роль, в первую очередь, в личностном становлении ребенка. Известные украинские и зарубежные педагоги, психологи – авторы концепций воспитания детей и молодежи – отмечают необходимость культурологического подхода к образовательному процессу (И. Бех, Е. Бондаревская, С. Гончаренко, В. Моляко, А. Савченко, В. Салеев, В. Сухомлинский). Исследователи связывают культурологический подход с его должным ценностным обеспечением.

Анализируя принципы организации современного воспитательного процесса, украинские педагоги особо подчеркивают значимость культуротворческой направленности воспитания и развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Так, концепция воспитания творческой личности (автор – украинский психолог В. Моляко) имеет четко выраженную аксиологическую доминанту, поскольку определяет ценности воспитания в контексте демократического подхода к образовательному процессу. Основой воспитания автор считает самосозидание личности через творческое самоутверждение в культуре. Автор настаивает на незаменимости системы творчески-развивающей работы с детьми в эстетически обогащенной образовательной среде [1].

Современные образовательные заведения в Украине, действительно, испытывают большие трудности на пути перехода к новым – личностно-ориентированным воспитательным технологиям. Особенную тревогу вызывает невозможность создания единого воспитательного пространства для формирования духовной культуры детей в контексте преемственности дошкольного и начального образования. Украинские исследователи (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш и др.) с горечью отмечают, что если раньше в потребностях детей превалировала ориентация на творческие виды деятельности, в том числе и в познавательной сфере, то сегодня приоритет познания и творческой деятельности почти потерян. Характеризуя современное состояние детской субкультуры, ученые отмечают расширение всех видов досуга. Однако параллельно с этим, в детском обществе происходит нагромождение внутренней жестокости, которая обуславливает своеобразную «сатанизацию» духа детей, преднамеренное искривление детской природы. Сегодня украинские телеэкраны заполнили фильмы и передачи о разных телепузиках, покемонах, на прилавках магазинов – монстры и чудовища, киборги, тролли, демоны; в книгах – неземной ум, космические пришельцы, инопланетяне. Демонизация и развитие наглядной агрессии детского сознания, по мнению исследователей, продолжается и в сфере игровой деятельности [2, с. 134–135].

Поэтому музыкальное искусство как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе выступает, прежде всего, средством «очеловечивания» душ воспитанников, надежным «духовным компасом» во времена ценностного шока, который переживают современная культура и социум. В образовательном процессе ценностные ориентации выступают как объект деятельности воспитателя и воспитанников. Отсюда можно сделать вывод о том, что развитая аксиосфера педагога, полное и органическое освоение ценностей воспитанниками является основой духовного развития личности. Аксиосферу же следует понимать как уникальное духовное образование, которое включает ценностные ориентации, которые обеспечивают самосохранение человека в пространстве и во времени.

Проблема ценностного обеспечения музыкального воспитания детей неоднократно поднималась в трудах украинских педагогов. Глубокое осмысление проблема духовного

развития детей средствами музыки приобрела в наследии В. Сухомлинского, который особенно отмечал «человековедческий» аспект музыкального искусства и считал необходимым использовать музыку не для воспитания музыканта, а для воспитания человека [3, с. 63]. В. Сухомлинский создал авторскую воспитательную систему на основе внесения в воспитательный процесс музыкальных образов. Анализируя собственный опыт музыкального воспитания детей, педагог подчёркивал, что посредством музыки в юную душу необходимо вложить язык чувств, научить владеть этим языком, слушать и выражать им самого себя. От слушания музыки природы учитель постепенно подводил детей к слушанию народной и классической музыки, а затем и к музыкальному творчеству. Главной же целью музыкальных занятий В. Сухомлинский считал пробуждение в детях человечности [3, с. 72].

Формирование личности воспитанника как субъекта культуры в сущности основано на адекватном понимании им ценности объектов и явлений окружающего мира. Категория ценности является необходимой предпосылкой постижения сущности жизни (в природе и социуме), в первую очередь, в его духовных измерениях. Доминирование же утилитарно-потребительских ориентаций свидетельствует об определённом неблагополучии в сфере ценностного сознания детей и молодежи.

В то же время у младших школьников, как свидетельствуют результаты эстетико-педагогических исследований украинских педагогов (Н. Миропольской, В. Рагозиной, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо), достаточно выраженной является склонность к прагматическим оценкам объектов и явлений окружающего мира. Причём с каждым годом обучения в школе удельный вес утилитарных детских оценок возрастает.

Музыка же является надёжным и незаменимым средством гармонизации ценностного отношения детей к миру. Её духовно-ценностный потенциал обязывает педагогов к поиску нетривиальных форм воспитательной работы с детьми. С помощью «первосигнальных» образов музыка вполне успешно конкурирует со словами. К сожалению, современная школьная педагогика является слишком вербализированной – вторая сигнальная система для многих педагогов стала первой и единственной. Важная задача музыкального воспитания заключается в помощи детям «услышать интонацию бытия» (В. Медушевский), которая всегда информативна и аксиологически обеспечена. Яркие эмоциональные переживания, которые возникают у детей во время грамотной организации художественного восприятия ими музыки, делают мощнее эпизодические и невыразительные по своей силе эмоции, рожденные вербальным морализаторством учителя или родителей.

Следовательно, музыкальное искусство может стать общей доминантой воспитательного процесса на всех этапах образовательной системы. Мир музыкально-ассоциативных образов, влияя на ценностное сознание воспитанника, способствует самореализации и саморазвитию его личности. Как сложное личностное образование, музыкальная культура формируется поэтапно, начиная с дошкольного возраста, и постепенно обогащается на последующих этапах развития. У детей накапливаются первичные музыкальные впечатления, позже они выражаются в эмоционально-интеллектуальных оценочных проявлениях. Системное обогащение музыкально-эстетического опыта воспитанников позволяет осуществлять поступательное развитие духовно-ценностной культуры ребёнка в целом.

Литература

1. Моляко, В. Концепция воспитания творческой личности / В. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47 – 51.
2. Дети и социум: Особенности социализации детей дошкольного и школьного возраста : монография / А. Г. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш и др. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям // Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.

Т.А. Пазняк

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

Е.А. Пазняк

(Гомель, ГУО «Средняя школа № 39 г. Гомеля»)

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно концепции Л.С. Выготского, в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту происходит перестройка структуры сознания, и благодаря этому, все другие психические процессы интеллектуализируются.

Мышление ребенка старшего дошкольного возраста находится на переломном этапе развития, так как в этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер. Конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, подчиняется логическим принципам.

Для дошкольного возраста характерны следующие формы мышления. Наглядно-действенное – форма мышления, оперирующая предметной сферой. Оно характерно для детей до 1,5 лет. Наглядно-образное – задачи решаются с помощью существующего, реального объекта. Формирование этой формы мышления активно происходит в возрасте от 1,5 до 5 лет. Абстрактно-логическое – мышление абстракциями – категориями, которых нет в природе. Эта форма мышления начинает формироваться у детей дошкольного возраста с 5 лет. Абстрактно-логическое мышление – самое сложное. Оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами. В дошкольном возрасте можно отмечать предпосылки развития этого вида мышления.

Эффективно решать образовательные задачи областей «Ребенок и природа», «Ребенок и общество» позволяет метод моделирования и демонстрации модели. Учебная программа дошкольного образования предусматривает формирование понимания связей между развитием растений и условий их существования, овладение элементарными понятиями «природные сообщества», «рыбы», «птицы», «звери», «насекомые» и др.

Модели – это материальные заместители реальных предметов, явлений природы, отражающие их признаки, структуру, взаимосвязи между отдельными компонентами. Модель как вид наглядности используется во всех возрастных группах учреждения дошкольного образования. Она позволяет создать образ наиболее существенных признаков объекта и одновременно нивелировать второстепенные признаки.

Моделирование – процесс совместной деятельности воспитателя и воспитанников по выбору или конструированию моделей. Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками, символами [1, с. 175].

Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми дошкольного возраста знаний об особенностях объектов живой и неживой природы, их структуре, связях и отношениях. Овладение моделями выводит на новый уровень способы получения детьми знаний. Если при словесном объяснении ребенок не всегда может понять, например, некоторые первичные математические действия, звуковой состав слова, то с опорой на модель он это сделает успешно.

Использование метода моделирования в образовании способствует оптимизации усвоения понятий, приводит воспитанников к пониманию существенных связей и зависимостей, совершенствует наглядно-образное мышление и формирует предпосылки развития логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление ребенка позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем формирование понятий [2, с. 150].

Функции моделирования как наглядного метода обучения детей дошкольного возраста – это функция абстрагирования; эвристическая; фиксации знаний; стимулирования восприятия; операциональная; обозначения; планирования; построения идеализированной предметности [1, с. 176].

В дошкольной дидактике модели классифицируют по следующим признакам: по содержанию – модели объектов, процессов, биоценозов; по внешнему виду – плоскостные и объемные; по месту расположения – настенные, настольные, напольные; по способу использования – статические и динамические; по характеру моделирования – предметные, предметно-схематические и схематические.

Различают пять видов моделирования:

1) предметное – модель воспроизводит геометрические, физические, динамические или функциональные характеристики объекта;

2) аналоговое – модель и оригинал описываются единым математическим соотношением;

3) знаковое – в роли моделей выступают схемы, чертежи, формулы. Роль знаковых моделей особенно возросла с расширением масштабов применения ЭВМ при построении знаковых моделей;

4) мысленное – модели приобретают мысленно наглядный характер;

5) особым видом моделирования является включение в эксперимент не самого объекта, а его модели, в силу чего последний приобретает характер модельного эксперимента. Этот вид моделирования свидетельствует о том, что нет жесткой грани между методами эмпирического и теоретического познания.

С детьми дошкольного возраста можно создавать и использовать самые различные модели. Важнейшими из них являются календари природы – графические модели, которые отражают разнообразные, длительно происходящие явления и события в природе. Любой календарь природы имеет большое значение для экологического воспитания детей с двух точек зрения: сначала происходит его создание (моделирование явлений), затем – использование в образовательном процессе.

Можно выделить три типа календарей, имеющих широкое применение в учреждениях дошкольного образования и отражающих те явления природы, которые находятся в поле зрения детей и составляют содержание наблюдений: календари наблюдений за ростом и развитием живых существ, календарь наблюдений за птицами, календарь наблюдения за сезонными изменениями в природе.

Дети учатся фиксировать свои наблюдения с помощью моделей, обобщать и делать выводы о некоторых закономерностях явлений природы. В отличие от детей младшего дошкольного возраста, которые в календаре отмечают только погоду, дети старшего дошкольного возраста отмечают и появление первых цветов, первых листьев на деревьях, первую грозу, побелку деревьев весной, а осенью отмечают появление первых желтых листьев, окончание сбора урожая на огороде, пахоту, прилет снегирей и т. п. [3].

Таким образом, наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. М. Н. Ильина, Л. Г. Парамонова подчеркивают, что важно строить процесс обучения так, чтобы обучение на занятиях, развивая детей, одновременно содействовало и формированию зачатков новой, чрезвычайно значимой для последующего возрастного этапа деятельности – учебной [4, с. 54].

Литература

1. Кунцевич, Л.К. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой: курс лекций / Л.К. Кунцевич, И.В. Прошкина; науч. ред. Т.С. Будько; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2014. – 275 с.

2. Ермолаева, М. В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников: учеб. пособие / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.:МПСИ, 2006. –224 с.

3. Зенина, Т.С. «Наблюдаем, познаем, любим» / Экологическое воспитание дошкольников / Т.С. Зенина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 7. – С. 31 – 34.

4. Ильина, М.Н. Готов ли ваш ребенок к школе // раздел Мышление/ М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова. – М.: Дельта, 2007. – 258 с.

Л. А. Пшеницына

(Минск, ГУО «Минский городской педагогический колледж»)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ «ОЧАРОВАНИЕ» Л.Д. ГЛАЗЫРИНОЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме воспитания здорового подрастающего поколения. Это связано с изменениями, происходящими в современном обществе, в котором люди сталкиваются с большим количеством негативных для физического и психического здоровья факторов. В этой связи все большую роль начинает играть гармоничное развитие духовных, интеллектуальных и физических сил личности, начиная с дошкольного возраста, в котором ребёнок интенсивно растёт и развивается. Поиск эффективных средств, способствующих укреплению здоровья детей является важной государственной задачей в области дошкольного образования Республики Беларусь. Одним из таких средств, на наш взгляд, является досуговая деятельность, которая несет в себе одновременно оздоровительную, образовательную и воспитательную ценность, сочетая в себе элементы физического, морально-нравственного, трудового, интеллектуально-познавательного воспитания, расширяя кругозор и обогащая духовную жизнь детей.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2015) досуг определяется как совокупность различных видов деятельности, осуществляемых в свободное время, в результате чего происходит развитие личностных качеств, удовлетворяются интеллектуальные, духовные, физические и другие социально значимые потребности человека [1].

Исследования по досуговой деятельности, проведенные авторами Л.Д. Глазыриной, М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой, М.В. Крулехт, М.В. Созиновой касаются различных сторон рассмотрения досуговой деятельности как сферы свободного общения, добровольного выбора форм деятельности, творческого развития личности.

Досуговая деятельность представляет собой «активный отдых, служащий для восстановления жизненных сил ребёнка и включающий разнообразную, специально подобранную деятельность (двигательную, умственную, творческую) на основе развлечений с элементами различных творческих заданий, спортивных видов деятельности, обеспечивающих перенос навыков и умений, полученных в образовательном процессе, в практику досуговой деятельности и наоборот» [2, с. 5].

В решении задач эффективной организации досуговой деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования большое значение, на наш взгляд, имеет применение педагогическим работником материалов программы Л.Д. Глазыриной «Очарование» [3].

Содержание программы «Очарование» направлено на формирование физических качеств ребенка, его социальное, нравственное развитие, а также на воспитание любви к природе. В первой части программы автором представлены серии рассказов на различные познавательные темы: «Обратно в речку», «Грибная пора», «Первый снег» и др. Серии рассказов предложены для каждого возраста, в методических рекомендациях подробно объясняется, на что необходимо обратить внимание в процессе воспитания ребёнка на данном возрастном этапе развития ребенка. После чтения рассказа взрослый (педагог, родитель) может задать детям предложенные в программе вопросы, которые помогают детям осмыслить содержание рассказов и выразить свою точку зрения. Методические рекомендации, по мнению автора, помогают родителям и педагогам понять, как вырастить ребенка человеком, ответственным за свои поступки перед Родиной, природой, окружающими людьми, раскрывают роль родителей в формировании мировоззрения детей, в их физическом и духовном развитии [3, с. 2].

Во второй части программы «Очарование» педагогам и родителям предложен дополнительный материал по организации двигательной деятельности детей дошкольного

возраста, конспекты проведения утренней гимнастики, физкультминуток с детьми разных возрастов. Использование средств физической культуры в проведении досуговых мероприятий будет содействовать снятию напряжения, психологической разгрузке ребенка, формированию у детей двигательных умений, познанию окружающего мира природы. Этому же способствует и использование в досугах оборудования, в том числе и нетрадиционного. Например, в досуге «Праздник осени» интересным будет использование подвижной игры с листьями: «Красавица-осень оставила на тропинке волшебный сундучок с необыкновенными листочками. Давайте поднимем их вверх и опустим, посмотрите, как они падают... Какой красивый листопад. А теперь давайте побегаем по листикам, а потом быстро соберем букет из самых больших листьев.» [3, с. 20]. В процессе такой увлекательной досуговой деятельности и манипуляций с предметами ребенок познает окружающий мир, проявляя к окружающим сверстникам, взрослым и живой природе гуманистические отношения, в его физические и духовные возможности раскрываются во всей полноте.

Досуговые мероприятия (спортивные досуги, дни здоровья, музыкальные развлечения и др.), связанные с различными видами физических упражнений и элементами спортивных игр, способствуют созданию здоровьесберегающей среды в учреждении дошкольного образования. Одновременно в процессе овладения детьми представлениями о здоровом образе жизни и способами здоровьесбережения проводится большая воспитательная работа по выработке у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих. При этом главным ориентиром для педагога является Учебная программа дошкольного образования, где учтены все особенности развития воспитанников каждого возраста, предложены подвижные игры и игровые упражнения, раскрыто содержание развития двигательной активности, представлены подходы к оздоровлению, воспитанию и образованию детей средствами физической культуры [4].

Вышесказанное позволяет сказать, что применение материалов программы «Очарование» Л.Д. Глазыриной позволит педагогу:

- подготовить и провести досуговые мероприятия различных направлений (оздоровительного, воспитательного, познавательного и др.);
- организовать в процессе досуга этические беседы, направленные на воспитание у детей старшего дошкольного возраста любви к природе родного края, бережного отношения к живым существам, к собственному здоровью и здоровью окружающих;
- вовлечь воспитанников в активную здоровьесберегающую деятельность в процессе досугов, динамических пауз, физкультминуток;
- создать условия для разностороннего творческого развития ребенка дошкольного возраста в разнообразной содержательной досуговой деятельности.

Таким образом, использование программы «Очарование» автора Л.Д. Глазыриной и реализация ее основных целей и задач позволяет оптимально осуществлять процессы оздоровительного, воспитательного и образовательного направления воспитания в рамках всестороннего ребенка в досуговой деятельности.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2018 № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vospitaniya.html>.
2. Глазырина, Л.Д. Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л.Д. Глазырина. – Пралеска. – № 2. – 2016. – С. 3–9.
3. Глазырина, Л.Д. Очарование / Л. Д. Глазырина. – Мн.: Бестпринт, 1996. – 128 с.
4. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь, [Национальный институт образования]. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 415 с.

А. А. Рычагова

(Могилёв, ГУО «Средняя школа № 40 г. Могилёва»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ, МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Учебное сотрудничество – особая форма жизнедеятельности школьника, проявляющаяся в двух основных направлениях: учебное взаимодействие учащихся друг с другом и учителем. Однако, как показывает практика, организация продуктивного учебного сотрудничества на уроке остаётся большой проблемой для педагогов. В любом классе при посещении уроков можно определить группу лидеров, которая не испытывает затруднений в общении с другими учащимися и учителем (постоянно поднимают руку, с удовольствием работают у доски, активно участвуют в обсуждении и решении учебных задач), и учеников, которые не следят за ходом урока, не понимают или не усваивают учебный материал.

В чём же заключена причина такого явления?

Наблюдая за своими учениками, нами замечено, что их учебная деятельность зависит от уровня сформированности навыков учебного сотрудничества: произвольности действий, умения слушать партнёров и учитывать их мнение, вступать в диалог, степени участия в коллективном обсуждении проблем. Несформированность навыков учебного взаимодействия выступает результатом проблем в овладении способами самостоятельных учебных действий, что в свою очередь приводит к угасанию интереса к обучению.

В процессе экспериментальной работы Д. Б. Элькониним было установлено, что «если усилить три развивающие идеи: учебной игры, как переходной формы от дошкольного к школьному образованию; учебной деятельности, как развёртывания системы учебных задач; непродуктивного характера сотрудничества учеников и учителя, то замысел развития способностей к обучению у младших школьников будет реализован на практике» [2, с. 6]. Следовательно, в таком контексте на первый план выдвигается идея развития активности ученика в процессе приобретения знаний. Именно активное обучение, по мнению А. Вербицкого, «знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных методов и интересов, условий для творчества в обучении» [1, с. 4]. Однако, активизацию познавательного потенциала младших школьников следует осуществлять за счёт представления новых интересных форм информации, а не увеличения его объёма.

В методической литературе указывается, что формирование навыков самостоятельного труда младших школьников проходит четыре основные стадии развития и начинается с освоения способов совместной учебной деятельности. Каждой стадии соответствуют определённые цели и задачи, направленные на формирование индивидуальных учебных действий у детей.

Однако, мы считаем, что можно ускорить этот процесс, создав предпосылки для формирования навыков учебного взаимодействия уже на этапе дошкольной подготовки 5-летних детей, если организовать игровое пространство так, чтобы дети дошкольного возраста «учились» не подозревая об этом. Адаптация основных компонентов системы активных методов обучения к условиям игрового пространства детей шестого года жизни способна обеспечить преемственность – гуманный переход из одной возрастной группы в другую и реализовать поставленную цель.

Сочетание игровых приёмов с элементами учебной деятельности позволяет воспитанникам научиться «принимать» учебную задачу в условиях подготовки к школе.

Таким образом, очевидно, что при развитии навыков учебного взаимодействия детей дошкольного возраста на первый план выходят те же аспекты, что и при формировании

«умения учиться» у младших школьников, то есть, познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать работу.

Исходя из данных положений, нами разработан алгоритм формирования навыков учебного взаимодействия учащихся нашего класса, который и определил основные направления моей работы на занятиях по подготовке к школе и в 1–4 классах.

По определению Г.А. Цукерман, «умеющий учиться тот, кто способен учить себя, т. е. быть активным началом учебной деятельности, владеющий способами этой самой деятельности» [4, с. 36].

Диагностика сформированности навыков учебного взаимодействия учащихся с 1-го по 4-й класс, в которой сравнивались две группы обучаемых: 1 группа – ребята, которые посещали занятия в Центре развития (14 человек), 2 группа – ребята, которые не посещали занятия (12 человек) показала, что у школьников, посещающих занятия по подготовке к школе гораздо быстрее формировались следующие навыки учебного взаимодействия: способность к принятию и сохранению цели и задач учебной деятельности, поиску способов её решения, определению эффективных приёмов достижения результата, планированию и оценке действий, освоению способов решения проблемных, поисковых и творческих заданий. Они активнее делились своими знаниями с другими ребятами, выступая в роли «лидеров», «экспертов», «консультантов», «учителей» (табл 1).

Таблица – Активные формы, методы и приёмы учебного взаимодействия

Стадия развития учебного взаимодействия	Активные формы, методы и приёмы	Цель применения	Компоненты учебной деятельности
I. Вводная (предшкольная подготовка)	Введение образа деятельности в «Лидер-группе», паре. Игровые приёмы на согласование действий «Найди лишнее», «Живой звук», «Что изменилось». Сюжетно-ролевые приёмы «Зеркало», «Приключения точки». Игровые приёмы на распределение ролей «Создай пару», «Найди своё место», «Путаница».	Создание предпосылок для формирования навыков учебного взаимодействия дошкольников.	Коммуникативный компонент и произвольность действий, планирование собственных действий, познавательный интерес, самоконтроль, самооценка.
II. Подготовительная (первое полугодие 1 класса)	Анализ конкретных ситуаций. «Лидер-группа», «Взаимный диктант, «Научи меня», «Зоркий глаз».	Создание условий для формирования учебного взаимодействия младших школьников. Освоение правил парной и групповой работы по образцу	Учебно-познавательная мотивация, целеполагание, самооценка, самооценка способов деятельности.

<p>III. Обучающая (второе полугодие 1 класса, 2 класс)</p>	<p>Решение проблемных ситуаций, решение проблемной задачи. Поабзацное чтение. «Ручеёк», «Карусель», «Ульи», «Мозаика», «Шифровка».</p>	<p>Выполнение разных ролей в паре, группе, участие в качестве равноправного партнёра.</p>	<p>Учебно-познавательная мотивация, целеполагание, выбор средств и методов действий, планирование, рефлексия способов деятельности.</p>
<p>IV. Закрепляющая (3 класс)</p>	<p>Решение проблемных ситуаций, решение проектной задачи. Деловая игра, «Мозговой штурм», «Кластер», «Перекрёстные группы», «1–2–4–8», «Шесть вопросов».</p>	<p>Совершенствование умения работать индивидуально, в паре, группе, распределять обязанности в малой группе, оказывать необходимую помощь. Обучение навыкам межгруппового сотрудничества.</p>	<p>Учебно-познавательная мотивация, целеполагание, выбор средств и способов деятельности, планирование, решение задач, рефлексия способов деятельности, содержания учебного материала.</p>

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по формированию навыков учебного взаимодействия через активное учебное сотрудничество является эффективным способом развития личности ребёнка, последовательное продвижение ученика по лесенке успеха: от сотрудничества с одноклассниками и учителем – к сотрудничеству с самим собой. Данный опыт может использоваться учителями начальных классов на этапе дошкольной подготовки и в 1 – 4 классах для системного формирования у младших школьников навыков учебного взаимодействия

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение: КОНТЕКСТНЫЙ подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 200 с.
2. Воронцов, А. Б. Учебная деятельность : введение в систему Д. Б. Эльконина. – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов, Е. С. Чудинова. – М.: Изд. Рассказов А. И., 2004. – 304 с.
3. Никашина, Г.А. Пространство развития ребёнка в условиях преемственности дошкольного учреждения и начальной школы (из опыта инновационной деятельности): пособие для педагогов учр. дошк. образования и учителей учр. общ. среднего образования / Г.А. Никашина, А.М. Тарасова, А.А. Рычагова. – Мозырь: Белый ветер, 2012. – 206 с.
4. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

А.В. Солахаў

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна)

А.І. Шышова

(Станькаўская базавая агульнаадукацыйная школа)

МЕТОДЫКА СТВАРЭННЯ МАЛОДШЫМІ ШКОЛЬНІКАМІ АБРАМЛЕННЯ ДЫЯЛОГУ

Адным з відаў творчай працы малодшых школьнікаў, які выклікае ў іх павышаны інтарэс, з'яўляецца стварэнне сачынення-мініяцюры – абрамлення дыялогу. Вучні, якія звычайна неахвотна бяруцца за сачыненне, тут праяўляюць пэўную актыўнасць. Прычына гэтай метамарфозы заключаецца ў тым, што дзеці адчуваюць сябе ўпэўнена: у іх ёсць аснова сачынення – дыялог, які складаецца з дзвюх або больш рэплік – звычайна гэта якая-небудзь смяшынка або жарт. Такія дыялогі вучням падабаюцца – і ў іх узнікае жаданне зрабіць прыгожае абрамленне. Яно і надае сачыненню асабісты характар.

Абрамленне дыялогу – від сачынення-мініяцюры, у аснове якога знаходзіцца гатовы дыялог, перадаючы які, вучні адлюстроўваюць свае думкі, меркаванні ў выглядзе інфармацыі пра яго ўдзельнікаў, месца, час, умовы іх размовы.

Разгледзім методыку працы па напісанні такога сачынення.

Перш чым абвясціць тэму працы, настаўнік паказвае два аднолькавыя партрэты: адзін – у рамцы, другі – без яе, і звяртаецца да вучняў з пытаннямі:

– Які з гэтых партрэтаў глядзіцца лепш?

– Той, што ў рамцы, – адказваюць дзеці.

– Дыялог, – гаворыць настаўнік, – таксама ўспрымаецца лепш, калі мае слоўнае абрамленне, г. зн. інфармацыю пра тое, хто ўдзельнічае ў размове, дзе, калі і пры якіх абставінах яна адбываецца, як рэагуюць на кожную рэпліку ўдзельнікі дыялогу. Давайце параўнаем два дыялогі – без абрамлення і з абрамленнем.

а) – Давай зарэжам яе: будзе чым гасцей пачаставаць.

– Не, хай лепш гадуецца.

б) Пайшоў бядняк на рэчку па ваду. Аж бачыць – ляжыць у кустах цялушачка. Ды такая слабая, што сама і не ўстане.

Прынёс ён цялушачку дахаты і кажа сваёй жонцы:

– Давай зарэжам яе: будзе чым гасцей пачаставаць.

Спадалася жонцы цялушачка – такая рыжанькая ды лысенькая.

– Не, – адказвае яна, – хай лепш гадуецца [1, с. 193].

– Які тэкст вам больш падабаецца. Чаму? (Дзеці адказваюць.)

Каб даць вучням заданне – прыдумаць абрамленне дыялогу, настаўнік павінен памятаць аб тым, што аб'ём дыялогу залежыць ад узроставых асаблівасцей школьнікаў і ступені іх чытацкай і маўленчай падрыхтоўкі. У 2-м класе рэкамендуецца выкарыстоўваць 2–4 рэплікі, у 3-м – 4–6, у 4-м – 6–8 [3, с. 28]. Але часцей за ўсё трэба выкарыстоўваць найменшую колькасць рэплік, каб эканоміць час для працы вучняў на ўроку. Калі дзеці навучацца абрамляць дыялогі, смяшынку, урыўкі з драматычных і праязічных твораў, яны змогуць пашырыць свой слоўнікавы запас ведаў, развіць маўленне і мысленне.

Вучням 4 класа для стварэння абрамлення мы прапанавалі наступную смяшынку:

– *Андрэйка, будзь асцярожны з малатком, а то замест цвіка на пальцы стукнеш.*

– *Не хвалойся, мама: цвік трымае Пятрок* [4].

Яе чытае спачатку настаўнік, а затым – вучні. Пасля знаёмства са зместам смяшынку настаўнік праводзіць з вучнямі гутарку па наступных пытаннях:

– Ці здагадаліся вы, хто ўдзельнічаў у размове?

– Як вы даведаліся, што размаўлялі сын і маці?

– Як звалі сына?

– Чым ён займаўся?

– Хто яму дапамагаў?

– Што магла сказаць маці на словы сына: «Не хвалойся, мама: цвік трымае Пятрок»?

– Чым скончылася размова?

– Што зрабілі Андрэйка і Пятрок?

Прыводзім узоры вучнёўскіх сачыненняў-абрамленняў.

1. Андрэйка і Пятрок вырашылі змайстраваць кармушку для птушак. Яны ўзялі малаток, дошкі, цвікі і прыняліся за працу.

– Андрэйка, будзь асцярожны з малатком, а то замест цвіка па пальцы стукнеш, – сказала маці.

– Не хвалюйся, мама: цвік трымае Пятрок.

– А хіба Петраку не будзе балець?

– Я пажартаваў, – адказаў Андрэйка.

І яны зрабілі кармушку, навесілі яе на галіну дрэва. Да кармушкі прыляцелі птушкі (Яўгенія Р.).

2. Андрэйка і Пятрок майстравалі іпакоўню. Маці паглядзела на іх працу і сказала:

– Андрэйка, будзь асцярожны з малатком, а то замест цвіка па пальцы стукнеш.

– Не хвалюйся, мама: цвік трымае Пятрок.

– Глядзі на малаток, а то будзеш няўважлівым, дасі па пальцах Петраку.

– Добра, мама, не хвалюся. Дзякуй за параду! (Алеся К.)

Важным этапам у працы па стварэнні абрамлення дыялогу з’яўляецца падвядзенне вынікаў. Трэба, каб вучні прачыталі свае абрамленні, а настаўніку неабходна адзначыць усіх вучняў.

Пакажам методыку працы і яе вынікі з яшчэ адной смяшынкай:

– Дзед, чуеш?

– Не. А што?

– Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся [2].

Прачытаўшы яе сам, а потым з вучнямі, настаўнік задае ім наступныя пытанні:

– Як вы думаеце, хто ўдзельнічаў у размове?

– Як вы здагадаліся, што размаўлялі дзед і ўнучка?

– Назавіце таго, хто запытаўся: «Дзед, чуеш?»

– Назавіце таго, хто адказаў на гэта пытанне словам: «Не. А што?»

– Назавіце таго, хто абвясціў: «Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся».

– Дзе магла адбыцца такая размова з унучкай?

– Які гэта быў час: раніца, дзень, вечар ці ноч?

– Што рабіў дзед?

– Чым займалася ўнучка?

– Чым магла скончыцца такая размова?

Прыводзім некаторыя сачыненні-абрамленні чацвёртакласнікаў.

1. Прыгожай раніцай прыехала ўнучка да дзеда ў вёску. Унучку звалі Кацярынай, а дзеда – Косцем. Вось унучка і кажа дзеду:

– Дзед, чуеш?

– Не. А што?

– Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся.

Дзед ажно ахнуў:

– Як такое можа быць?

А Кацярына ззяла ад радасці: ёй удалося здзівіць дзеда. (Паліна С.)

2. Унучка Алеся спыталася ў дзеда Патапа:

– Дзед, чуеш?

– Не. А што?

– Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся.

– А ў нас хіба ёсць кот? (Марыя А.)

3. Дзед з унучкай клаліся спаць, узялі з сабой ката. Амаль заснулі, але пачулі, як хтосьці мурлыкае. Унучка пытае ў дзеда:

– Дзед, чуеш?

– Не. А што?

– Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся.

– Гэта ён убачыў салодкія сны. Сні і ты. І ў цябе яны будуць добрыя. (Дзіяна Г.)

4. Маленькая ўнучка Іра запыталася ў дзеда Васі:

– Дзед, чуеш?

– Не. А што?

- Наш кот заснуў, а матор выключыць забыўся.
 – Які жых... Ён жа кот, а не чалавек! Як ён зможа выключыць матор?
 – Дзед, як-як, звычайна, так, як і ўключыў. (Валерыя А.)

Калі пры напісанні абрамлення малодшы школьнік выкарыстоўвае 4 і больш сказаў, то гэта добры паказчык, калі менш, то можна меркаваць пра не вельмі добрую ступень развіцця яго маўленчай падрыхтоўкі. Праца з такім сачыненнем дазваляе выявіць узровень мысліцельнай дзейнасці вучняў, іх слоўнікавага запasu, арфаграфічнай падрыхтаванасці. Яна спрыяе рэалізацыі ўласнага маўленчага вопыту дзяцей і набывццю неабходных уменняў у галіне маўленчай дзейнасці. Праведзеная намі эксперыментальная праца ў школе пацвярджае трываласць і запатрабаванасць тых уменняў, якія фарміруюцца пры творчай працы вучняў з дыялогам і ўплываюць на ўзровень развіцця маўленчай дзейнасці малодшых школьнікаў.

Літаратура

1. Разумная дачка: беларуская народная казка // Яленскі, М.Г. Крынічка: вучэб. дапам. па беларус. мове для 1-га кл. шк. з рус. мовай навучання / М.Г. Яленскі, Т.М. Граковіч. – 2-е выд. Мінск: Нар. Асвета, 1992. – С. 192–196.
2. Смяшынка // Акрайчык: чытанка для 1–2-х кл. / уклад. Г. Каржанеўская, М. Яфімава. – Мінск: Нар. асвета, 1995. – С. 39.
3. Солахаў, А. В. Дыялог як сродак развіцця маўлення малодшых школьнікаў на ўроках роднай мовы / А. В. Солахаў // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця: матэрыялы VI Міжнар. навук.-практ. канф., 17–18 кастр. 2007 г. – Мазыр, 2007. – С. 27–28.
4. Стадольнік, І. Не хвалойся, мама / Іван Стадольнік // Вясёлка. – 2009. – № 8. – С. 23.

Л.М. Шчур

(Мазыр, УА “Мазырскі дзяржаўны педагогічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна”)

А. У. Дамасевіч

(Мазыр, ДУА “Гімназія імя Я. Купалы”)

КОМПЛЕКС ЭФЕКТЫЎНЫХ ПРЫЁМАЎ ПРАЦЫ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ў ПЕРШЫМ І ДРУГІМ КЛАСАХ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦА ПАЗНАВАЛЬНАГА ІНТАРЭСУ ВУЧНЯЎ

У адпаведнасці з Кодэксам Рэспублікі Беларусь аб адукацыі асноўнымі мовамі навучання і выхавання ў нашай краіне з’яўляюцца беларуская і руская. Дзяржава гарантуе грамадзянам права выбару навучання і выхавання на адной з дзяржаўных моў Рэспублікі Беларусь, стварае ўмовы для рэалізацыі гэтага права. Нягледзячы на гэта, на сучасным этапе склалася сітуацыя, калі руская мова займае дамінуючае становішча ў грамадстве. Існуе праблема выхавання нацыянальнай самасвядомасці падрастаючага пакалення праз самабытнасць сваёй мовы, таму што мова – захавальніца культуры і форма яе існавання.

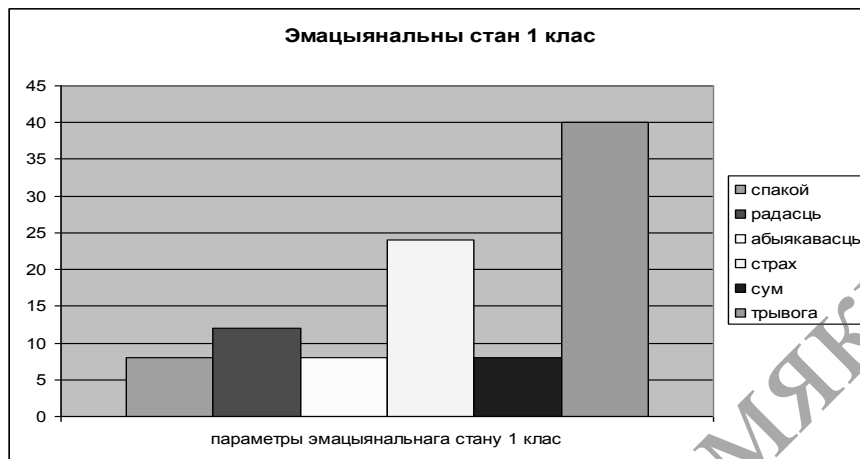
Першыя ўрокі беларускай мовы ў навучальнай установе на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі паказваюць, што лексічны запас вучняў даволі абмежаваны, дзецям цяжка ўспрымаць беларускую мову на слых, яны выказваюць свае думкі па-руску. Педагагічнае назіранне, а таксама гутаркі з бацькамі дазваляюць атрымаць канчатковую карціну: беларуская мова цяжкая для вывучэння і не так запатрабаваная ў паўсядзённым жыцці, як руская і замежныя мовы.

Педагагічная навука даказвае, а практычны настаўніцкі вопыт падцвярджае, што нельга навучыць школьніка, калі ён раўнадушны, абьякавы, не бачыць патрэбы ў набывццю ведаў. І наадварот – добры настрой, зацікаўленасць і жаданне дапамагуюць дасягнуць поспехаў у навучанні.

Намí была пастаўлена мэта: вызначыць эмацыянальны стан вучняў пры вывучэнні беларускай мовы ў першым класе. Даследаванне праводзілася з дапамогай метадыкі каляровай дыягностыкі эмацыянальнага стану паводле А.Н. Лутошкіна. Праведзенае даследаванне падцвердзіла назіранні. Большасць вучняў першага класа адчуваюць трывогу (40 %) і страх (24 %) пры вывучэнні беларускай мовы, а радасць і спакой – 12 % і 8 % адпаведна. Дыягностыка таксама выявіла, што ў некаторых вучняў на ўроках беларускай мовы прысутнічае сум і абьякавасць (гл. малюнак 1).

У выніку даследавання ўзнікла пытанне аб арганізацыі адукацыйнага працэсу такім чынам, каб дзеці палюбілі ўрокі роднай мовы, праяўлялі цікаўнасць да яе вывучэння, адчувалі задавальненне ад сваёй дзейнасці.

У педагагічнай літаратуры пазнавальны інтарэс вызначаецца як пэўная накіраванасць асобы на галіну пазнання і на сам працэс авалодання ведамі. Гэта накіраванасць напоўнена актыўным замыслам і моцнымі станоўчымі эмоцыямі.



Малюнак 1. – Вынікі даследавання эмацыянальнага стану вучняў на пачатку першага класа пры вывучэнні беларускай мовы

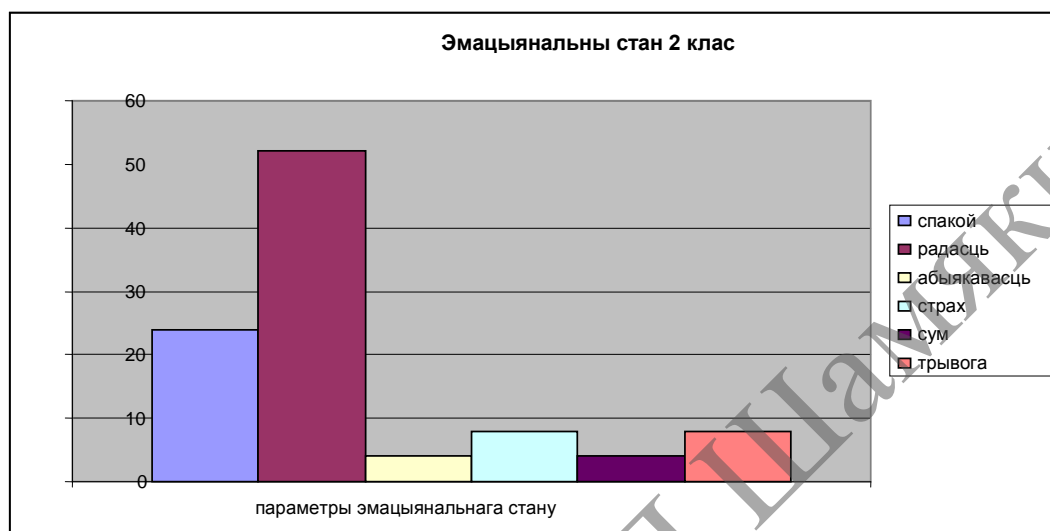
На думку Г.І. Шчукінай, фарміраванню пазнавальнага інтарэсу спрыяюць такія групы ўмоў, як змест навучання, працэс пазнавальнай дзейнасці вучняў і адносіны паміж удзельнікамі адукацыйнага працэсу [1]. У адпаведнасці з гэтымі групамі ўмоў мы распрацавалі для ўрокаў беларускай мовы першага і другога класаў комплекс прыёмаў працы, якія забяспечваюць развіццё пазнавальнага інтарэсу вучняў (гл. табліцу).

Табліца – Прыёмы працы на ўроках беларускай мовы

№п/п	Крытэрыі	Прыёмы працы 1 клас	Прыёмы працы 2 клас
1	Змест навучання	Слуханне казак і гутарка па змесце Маўленчыя размінкі Дыдактычныя гульні Фізікультхвілінкі па змесце ўрока	Стварэнне камунікатыўных сітуацый Маўленчыя размінкі Дыдактычныя практыкаванні Дыдактычныя гульні
2	Працэс пазнавальнай дзейнасці	Эмацыянальны пачатак урока Стварэнне сітуацыі поспеху на кожным этапе ўрока. Розныя віды чытання: “Вочкі – столь” “Галава – хвост” “Рэха” “Чароўная скарбонка”	Чыстапісанне-разважанне Кадзіраваныя тэсты Праца па алгарытму Складанне апорных схем Сінквейн Кластар Воблака слоў Віктарыны Бліц-апытанні Конкурсы Лексічныя хвілінкі
3	Зносіны паміж удзельнікамі адукацыйнага працэсу	Стварэнне станоўчага эмацыянальнага клімату Гульні ў парах Рэфлексія вучэбнай дзейнасці	Стварэнне станоўчага эмацыянальнага клімату Гульні ў парах Праца ў групах Рэфлексія вучэбнай дзейнасці

Рэалізацыя гэтага комплексу ў адукацыйным працэсе непасрэдна суправаджалася ўсебаковым аналізам эфектыўнасці пералічаных прыёмаў для развіцця пазнавальнага інтарэсу і павышэння ўзроўню засваення вучэбнага матэрыялу. У выніку намі адабраны тыя прыёмы працы, якія найбольш спадабаліся дзецям, выклікалі іх актыўнасць і зацікаўленасць. Названыя прыёмы прымяняліся ў рознай камбінацыі ў залежнасці ад структуры ўрока [2].

Напрыканцы другога класа была праведзена паўторная дыягностыка, якая выявіла значныя змяненні ў эмацыянальным стане вучняў на ўроках беларускай мовы (гл. малюнак 2).



Малюнак 2. – Вынікі даследавання эмацыянальнага стану вучняў у канцы другога класа пры вывучэнні беларускай мовы

Такім чынам, у выніку прымянення на працягу двух гадоў навучання распрацаванага комплексу прыёмаў працы на ўроках беларускай мовы адбыліся значныя змяненні эмацыянальнага стану вучняў: на змену трывозе і страху (64 % вучняў першага класа) прыходзіць спакой, радасць і зацікаўленасць (73 % вучняў другога класа). На аснове змянення эмацыянальнага стану назіраецца станочая дынаміка актыўнасці вучняў на ўроку, і, як вынік, павышэнне якасці ведаў.

Літаратура

1. Шукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Шукина. – М.: Педагогика. – 1988. – 208 с.
2. Дамасевіч, А. У. Беларуская мова. 1 клас: тэматычныя распрацоўкі ўрокаў / А. У. Дамасевіч. – Мазыр: Содействие, 2015. – 176 с.

ФАРМІРАВАННЕ АСОБЫ ДЗІЦЦІ Ў ПОЛІКУЛЬТУРНАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ З УЛІКАМ АСАБЛІВАСЦЕЙ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ І КУЛЬТУРНАЙ СПАДЧЫНЫ РОДНАГА КРАЮ

В.С. Болбас

(Мозырь, Мозырьский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ЭТНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК «НАРОДНАЯ НАУКА»

В противодействии негативным тенденциям процесса глобализации, среди которых особенно явственно выделяется унификация культур, приоритетное место отводится этнонациональному воспитанию, способствующему сохранению на планете поликультурного многообразия. Само же традиционное, этнонациональное воспитание базируется на этнопедагогических приобретениях конкретного народа. Более эффективному использованию достижений народно-педагогического гения в современности должны способствовать научные исследования этого феномена, объединяемого термином «этнопедагогика».

Устоявшийся в последнее время подход к рассмотрению этнопедагогики в качестве науки, изучающей народную педагогику, значительно сужает сущность и содержание этого феномена как с научной, так и с практической точек зрения. Во-первых, при таком подходе мы невольно умаляем потенциал народной мудрости, возможность создания ею выверенных, обобщающих идей, способных эффективно влиять на практику жизни, в данном случае на воспитание подрастающих поколений. Во-вторых, мы фактически убираем с ее поля деятельности этническое воспитание и по сути предлагаем отдельно разрабатывать проблемы национального воспитания [1, с. 23].

Следует отметить, что кроме педагогики существует достаточно внушительное множество «народных наук» (народная медицина, народная метеорология, народная агрономия, народная архитектура, народная ветеринария, народная психология и др.), которые ученые вполне обоснованно отмежевывают от науки и относят к паранаукам. Принципиальным отличием паранауки от псевдонауки является то, что из паранауки теоретически возможен переход в область науки. Что касается «народных наук», то они ни в коей мере не претендуют на это и не стремятся облечь свои знания в научную форму. «Народные науки», как правило, представляют собой концентрированное, иногда достаточно систематизированное выражение практического и жизненного опыта, опирающегося на конкретные реалии времени и места их протекания. «Народные науки» могут подпитывать, дополнять академическую науку, давать позитивный импульс ее развитию. Что касается народной педагогики, то ее можно с полной уверенностью отнести к базису, первооснове педагогической науки в целом.

В связи с тем, что объектом народной педагогики является человек, причем человек конкретного времени и места проживания, ее идеи, выводы и рекомендации несут на себе требования принципа культуросообразности и не всегда могут быть использованы в иных условиях представителями других народов. Но, с другой стороны, в них содержатся те особенности, те отличия в организации воспитательных процессов, которые не могут быть отражены в научной педагогике. Это можно сказать и о народной психологии, но не о других «народных науках». Так, например, достижения народной медицины применимы и другими народами в силу того, что физиологические, витальные отличия людей не столь существенны, чтобы по-разному человеческий организм реагировал на народно-медицинские рецепты. По этой причине этнический (национальный) характер таких «народных наук» может отражать не область их применения, а место генезиса и формирования. Или же, допустим, народные метеорологические, агрономические и другие знания могут быть использованы представителями иных народов при не зависящей от человека схожести, подобия соответствующих условий и факторов: географических, климатических, биологических и т. п.

Таким образом, народная педагогика характеризуется не только тем, что, в отличие от научной, у ее идей нет конкретных авторов, а и тем, что эти идеи тесно связаны с конкретным

народом, этносом и, в первую очередь, для него и предназначены. В этом и заключается непреходящая ценность народно-педагогических знаний, благодаря им закладывается прочный базис народного воспитания, его преемственности и эффективности. Особую значимость они приобретают на начальных этапах организации воспитания формирующейся личности, когда закладываются основы ее мировоззрения, фундамент дальнейшего становления и развития.

Принципиально важным при организации воспитания с опорой на этнопедагогическое наследие является не экстраполяция в современность ее самобытных форм и методов, а творческое использование ее обобщающих идей, выдержавших проверку жизнью и временем [2; 3]. По сути все положения научной педагогики должны использоваться в реальном образовательном процессе только с учетом этнопедагогических достижений конкретного народа. Отсюда вытекает необходимость усиления этнопедагогической подготовки учителей и особенно учителей младших классов. Кстати, современная практика показывает, что при продуманной организации в детских садах, школах и семьях с успехом могут применяться многие методы, средства и формы народного воспитания. Таким образом, этнопедагогика выполняет две важнейшие взаимосвязанные задачи: а) существенно повышает результативность педагогических процессов; б) способствует этнонациональной самоидентификации личности.

Формирование идей этнической педагогики не достигает системного уровня, хотя и характеризуется целенаправленностью и целостностью, а само народное, этническое воспитание представляет собой довольно отлаженную, отшлифованную многовековым народно-воспитательным опытом систему. Поэтому народно-педагогическое наследие, передающееся из поколения в поколение может и должно активно использоваться современной наукой и практикой. Хороший пример в этом плане показывают Российская Федерация, Казахстан, Армения, Узбекистан и другие страны бывшего СССР. В 2012 г. на основании поручений первого заместителя Премьер-министра РБ В.И. Семашко в высшие учебные заведения страны было отправлено информационное письмо Министерства образования Республики Беларусь об осуществлении комплекса мероприятий по возрождению народной педагогики. Однако до настоящего времени требования письма во многом остались не выполненными.

Справедливости ради следует отметить, что именно в начальном звене системы образования РБ, особенно в детских садах развернута достаточно широкая деятельность по практическому воплощению этнопедагогического наследия белорусов в организации воспитательной работы с детьми. Соответствующую, но далеко недостаточную научно-методическую помощь оказывают республиканские педагогические журналы и некоторые другие издания. Практикующие воспитатели, педагоги испытывают острую нехватку научных рекомендаций, методических разработок, примерных сценариев и других материалов.

В области выявления и сбережения этнокультурного наследия, в том числе и педагогического, много делается в учреждениях культуры страны. Одним из важнейших, перспективных направлений работы по развитию этнопедагогической составляющей воспитания подрастающих поколений как раз и видится интеграция усилий всех, кто в той или иной мере причастен к этому процессу.

Литература

1. Болбас, В.С. Этнопедагогический тезаурус: разведение понятий / В.С. Болбас // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 17–26..
2. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск : Нар. асвета, 1993. – 120 с.
3. Болбас, В.С. Этычная педагогіка беларусаў / В.С. Болбас. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 175 с.

С.В. Велиева

(Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева)

ЭТНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Настоящее исследование выполнено при поддержке РФФИ, Министерства образования Чувашской Республики и ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, проект №18-413-210004/18

В современном обществе на уровне государственной политики и запроса населения существует потребность в обеспечении условий благоприятного пространства жизнедеятельности детей, обеспечивающих эффективное психическое развитие, охрану и укрепление их здоровья. Позитивные неравновесные и равновесные психические состояния обеспечивают каркас для раскрытия и формирования естественных жизненных ресурсов личности, энергетическое равновесие и соответствие внутреннего состояния и форм поведения внешним влияниям. Оптимальные состояния обеспечивают формирование доверительных отношений с окружающими, надежной привязанности, оптимистичного восприятия картины мира. Длительное переживание неравновесных отрицательных психических состояний, в том числе скрытых и неосознаваемых, в последующем приводит к формированию патологических черт личности, которые затрудняют дальнейшее эффективное обучение, адаптацию и социализацию ребенка. Своевременная коррекция отрицательных психических состояний позволит обеспечить условия для эффективного развития и обучения, адаптации ребенка к социокультурным условиям. Пролонгированный контроль за эмоциональными проявлениями воспитанников в образовательном процессе, их оперативная регуляция оказывается значимой задачей педагогов. Это обуславливает поиск оптимальных средств преодоления длительных и кратковременных отрицательных психических состояний на этапе дошкольного детства.

Наиболее целесообразными, естественными средствами воспитания и развития ребенка, по мнению исследователей (Г.Н. Волкова [1], Т.Н. Петровой [2]), оказываются средства этнопедагогики. В связи с вышеизложенным, разработка модели гармонизации психических состояний дошкольников с учетом этнокультурных и социально-психологических факторов и условий образовательной организации, – оказывается актуальной и востребованной.

Теоретический анализ научных изысканий различных отраслей знания показал рост числа исследований, посвященных вопросам изучения психологии психических состояний. На сегодняшний день выявлены основные факторы, закономерности и механизмы актуализации, структуры, функции, динамики, акмеологических особенностей психических состояний (Л.Г. Дикая, Н.Д. Левитов, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов и др.). Работы Д.И. Азбукина, Ю.Ф. Антропова, С.В. Бельмер, Л.С. Выготского, Ю.Е. Катерной, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюковой, И.П. Павлова, Е.С. Правило, В.Г. Петровой, Е.Т. Соколовой, Г.Е. Сухаревой. Различные влияния социальных и педагогических воздействий на психические состояния детей показаны в исследованиях Г.Г. Буторина, С.В. Велиевой, Г.Н. Генинг, А.О. Прохорова, Л.Ф. Латыповой, А.Б. Смулевич, А.Д. Кошелевой. Совершенствование коррекционного и терапевтического процесса исследователи видят в апробации различных психологических техник, способствующих преодолению негативных психических состояний. Наиболее многочисленные исследования касаются вопросов эффективности применения директивной и недирективной игровой терапии (Э.Г. Абакарова, О.С. Вавилова, В.М. Волкова, Л.М. Костина, С.Е. Маневский, Е.Ю. Чеботарева), арт-терапевтических средств (Н.В. Балабанова, Л.А. Белозорова, О.А. Бокова, К.А. Володина, А.В. Платонова, П.А. Кисляков, А.И. Копытин). Очевидно, что игровая деятельность, являясь ведущей в дошкольном возрасте, наиболее полно раскрывает потенциальные возможности и служит основой полноценного и всестороннего психического развития ребенка. Использование подвижных (А.С. Борзых, Н.В. Знаменская, Т.В. Ковкова, Д.В. Решетов, А.С. Синебрюхова, Н.А. Степанова) и вербальных (Т.Б. Беневольская, И.А. Конева, М.В. Ермолаева, С.В. Романова) игр в коррекции

отрицательных состояний также показало их эффективность. Для коррекции различных психоэмоциональных нарушений успешно используются музыкальные (Н.Н. Бояринцева, Е.Г. Мельникова, Т.С. Танько, О.М. Фалетрова), театрализованные (Т.В. Афанасьева, С.Ю. Бунгова, Т.Б. Корженевская, И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова) средства. Разнообразные пальчиковые и телесные упражнения, направленные на балансирование и стимуляцию межполушарного взаимодействия головного мозга, предлагаются как средства стабилизации психического состояния Л.В. Агеевым, О.М. Бахтиным, Л.Н. Иваницкой, М.И. Ледновой, М.И. Чистяковой.

Значительное число исследований посвящены особенностям формирования личностных свойств под влиянием тревожности (В.Н. Астапов, А.М. Прихожан, И.Г. Швец), агрессивности (Е.Н. Голенищева, С.О. Кузнецова, А.Б. Крючкова и др.), страхов (А.И. Захаров и др.) и т.д., а также результатам апробации системы мероприятий по коррекции отдельных отрицательных психических состояний психологическими и педагогическими средствами: тревожности (О.Н. Истратова, С.Н. Карпова, Л.М. Костина, Л.Г. Лысюк), агрессивности (А.Л. Захаров, И.А. Фурманов, Г.П. Шипулин), страха (А.И. Захаров, М.И. Чистякова) и пр. Важное место отводится в исследованиях выстраиванию комплиментарного взаимодействия между взрослыми и детьми (С.В. Велиева), использованию различных видов народного искусства (Г.Ф. Буктагирова, З.Ш. Касимова), особое внимание уделяется созданию благоприятной социокультурной языковой среде (С.В. Велиева, Т.Н. Семенова [3]). Авторы подчеркивают значительный успех народных игр, инсценировок, театральных постановок по мотивам народных сказок в расширении спектра осознания и распознавания эмоциональных состояний, обеспечения эмоционального благополучия в целом у детей дошкольного возраста. Коррекции речевой и эмоциональной сфер посвящены исследования Т.В. Афанасьевой, Л.Г. Богославец, О.И. Давыдовой, В.Г. Колягиной, И.В. Ковалец, С.В. Крюковой, Л.Н. Кряжевой, Л. Мардер, Л.С. Марковой, В.М. Минаевой. В этих и других работах показано значение народной музыки, исполнения песен в активизации моторной функции, стимулировании развития нейропсихологических взаимосвязей, интонационных и ритмических структур речи, эмоциональной и коммуникативной сфер. Возможности словесного и музыкального этнического творчества в гармонизации развития ребенка отмечали отечественные исследователи (Г.Н. Волков [1], С.В. Велиева, Т.Н. Семенова [3] и др.). Авторами показано, что использование этнического своеобразия сказочного нарратива позволяет значительно повысить частоту актуализации позитивных неравновесных и равновесных состояний дошкольников.

Дальнейшее изучение этнических, национальных и протонациональных нарративов позволит получить уникальный имплицитный опыт регуляции состояний, формирования продуктивных копинг-стратегий поведения в трудных кризисных жизненных ситуациях. Через прикосновение к истории этнокультуры и фольклора передается самобытный национальный колорит, усваивается вневременное жизнеутверждающее мироощущение, формируется позитивный вектор мышления. Это позволяет утверждать, что народное творчество, средства этнопедагогики окажутся эффективными для стабилизации психического состояния ребенка, улучшения психологического климата в детской группе образовательной организации.

Литература

1. Волков, Г. Н. Народная педагогика в семейном воспитании / Г. Н. Волков // Вестник Калмыцкого университета. – 2006. – № 2. – С. 5–7.
2. Петрова, Т. Н. Основные положения развития этнопедагогики как науки в условиях новой парадигмы образования / Т. Н. Петрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 2 (94). – С. 103–110.
3. Семенова, Т. Н. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева // Педагогическое образование : традиции и инновации : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 243 с. – С. 189–193.

PRAWA DZIECKA I ICH RESPEKTOWANIE W PRACY PEDAGOGICZNEJ PRZEDSZKOLA

Liczba potrzeb człowieka jest nieograniczona, gdyż nieograniczona jest liczba zależności zachodzących między człowiekiem a środowiskiem, w którym żyje i funkcjonuje. Nieograniczona jest również liczba zależności między procesami zachodzącymi w samym człowieku. Poza tym potrzeby człowieka ulegają zmianie w zależności od jego indywidualnego rozwoju. Stąd też inne są potrzeby małego dziecka, a inne młodzieży i człowieka dorosłego. Także środowisko społeczne, do którego przynależy człowiek ma wpływ na jego potrzeby. I tak na przykład potrzeby społeczności uczniowskiej różnią się od potrzeb środowiska nauczycielskiego. Inne są też potrzeby pacjentów i lekarzy, czy też osób żyjących w małych aglomeracjach i w dużych miastach.

Historia ustanawiania praw dziecka jest bardzo długa i pokazuje, że o prawach dziecka i ich respektowaniu przez dorosłych mówi się wtedy, gdy cierpienia fizyczne i psychiczne najmłodszego człowieka przekraczają wszelkie granice.

Unia Europejska, do której Polska przystąpiła w 2004 roku ma za zadanie propagować i chronić prawa dziecka oraz wspierać wysiłki państw członkowskich w tej dziedzinie. Dlatego też Unia Europejska zobowiązuje wszystkie kraje członkowskie do przestrzegania praw najmłodszych obywateli zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka. Prawa te zabezpieczają dzieci przed dyskryminacją, deprawacją, zagrożeniami fizycznymi i psychicznymi, a także chronią przed przemocą i zapewniają najmłodszemu wszechstronny rozwój w środowisku korzystnym wychowawczo.

Wśród wielu dokumentów, które zajmują szczególne miejsce w dorobku normatywnym Unii Europejskiej i Rady Europy są te, które dotyczą praw dzieci. Są to takie dokumenty, jak:

1. Europejska Karta Społeczna,
2. Europejska Strategia na Rzecz Dzieci,
3. Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dzieci,
4. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

Badania nad respektowaniem praw dzieci przez nauczycielki pracujące w różnych typach placówek przedszkolnych przeprowadzono w roku szkolnym 2016/2017. Objęto nimi 90 nauczycielek pracujących w przedszkolach publicznych / 30 osób /, niepublicznych / 30 osób / i katolickich / 30 osób / zlokalizowanych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego.

Problem główny badań zawarty został w następującym pytaniu dopelnienia: W jakim stopniu nauczycielki pracujące w różnych typach placówek przedszkolnych respektują prawa dzieci w wieku przedszkolnym ?

Założono, że typ placówki przedszkolnej ma zasadniczy wpływ na respektowanie praw dzieci przez nauczycielki. Aby sprawdzić przyjętą hipotezę roboczą posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i wykorzystano takie techniki badawcze, jak obserwacja i ankieta dla nauczycielek. Do każdej techniki opracowano odpowiednie narzędzie badawcze, a więc schedule obserwacyjną i kwestionariusz ankiety. I tak w schedule obserwacyjnej uwzględniono zmienne, które mają postać ważnych praw dziecka zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka. Są to takie prawa, jak:

1. prawo do szacunku,
2. prawo do sprawiedliwości w życiu,
3. prawo do niewiedzy,
4. prawo do zabawy,
5. prawo do własności.

Z kolei w kwestionariuszu ankiety zawarte zostały pytania, które umożliwiły zebrać informacje na temat znajomości i szanowania praw dziecka przez nauczycielki oraz czynników utrudniających lub uniemożliwiających ich respektowanie w pracy pedagogicznej przedszkola.

Badane nauczycielki wykazały się bardzo dobrą znajomością praw dziecka. Zwracały przy tym uwagę na to, że w statucie przedszkola, nawiązującym do Konwencji o Prawach Dziecka, zawarta jest informacja o przestrzeganiu takich praw, które dotyczą edukacji dziecka, jego rozwoju, aktywnego uczestnictwa w życiu przedszkola i okazywania kilkulatkowi szacunku. Choć nauczycielki znały prawa dziecka, to nie zawsze je respektowały. Było to spowodowane brakiem

humoru i złym samopoczuciem nauczycielek na co wpływ miały ich dolegliwości bólowe i chorobowe, a także mało komfortowa sytuacja w domu rodzinnym.

Jednym z bardzo ważnych praw dziecka jest **prawo do szacunku**. Dorośli zdają sobie sprawę z tego, że dziecko potrzebuje opieki, ciepła, czułości, miłości, ale często zapominają o okazywaniu kilkulatekowi szacunku. Dzieci potrafią wyczuć, gdy dorośli nie okazują im szacunku, a odnoszą się do nich z lekceważeniem, ironią, mało poważnie traktują ich potrzeby, troski, uczucia, wyśmiewają je, krzywdzą, czy też etykietują. Czują się wtedy źle, są przygnębione, a ich godność cierpi. Dlatego dorośli, a głównie rodzice, wychowawcy, nauczyciele powinni pamiętać o tym, że dziecku należy się szacunek i go okazywać. Jest to ważne, gdyż wówczas rozwija się u dziecka poczucie własnej wartości, uznanie godności i prywatności, a także kilkulatek uczy się okazywać szacunek rówieśnikom i osobom dorosłym.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wszystkie nauczycielki z przedszkoli katolickich / 100 % / oraz 61% ich koleżanek pracujących w przedszkolach niepublicznych i 86 % z przedszkoli publicznych respektuje prawo dziecka do szacunku. Niektóre nauczycielki przedszkoli niepublicznych / 39 % / i publicznych / 24 % / zapominają o respektowaniu tego prawa. Przejawia się to w etykietowaniu dzieci i z lekceważeniem odnoszenie się do ich potrzeb i prośb. I tak na przykład zaobserwowano, że podczas powolnego ubierania się, czy rozbierania dziecka w szatni nauczycielka określała je „*gamonem*” lub „*guzdrałą*”. Z kolei na prośbę dziecka o udzielenie pomocy podczas wykonywania konkretnych czynności i prac nauczycielki najczęściej odpowiadały: „*Daj mi spokój. Już czas abyś zrobił to sam. Jesteś już przecież duży.*” „*Jesteś dużym chłopcem, a taki z ciebie niezdara,*” „*Ale z ciebie gapa*”. Takie określenia często powtarzane przez nauczycielkę dziecko przyjmuje jako swoją negatywną cechę, co może przyczynić się do powstania nieadekwatnego obrazu własnej osoby.

Dziecko w wieku przedszkolnym ma **prawo do sprawiedliwości w życiu**. Wyraża się ono w podmiotowym traktowaniu dziecka, a także w uczeniu kilkulatek ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje i dokonywane wybory. Prawo to wyraża się też w pozwalaniu dziecku na popełnianie błędów, wynikających z jego niedojrzałości i braku doświadczeń potrzebnych do uniknięcia sytuacji niekorzystnych dla niego samego i innych osób.

Okazało się, że wszystkie nauczycielki pracujące w przedszkolu publicznym / 100% / oraz 83% nauczycielek z przedszkoli niepublicznych i katolickich uważa, że prawo do sprawiedliwości w życiu przejawia się w równym traktowaniu wszystkich wychowanków i podchodzeniu do ich potrzeb, problemów, uczuć ze zrozumieniem, bez nieodpowiednich komentarzy, czy też mówienia podniesionym głosem. Nauczycielki te starały się w różnych sytuacjach przedszkolnego życia sprawiedliwie i obiektywnie oceniać zachowania swoich wychowanków, jak również wyjaśniać ich nieodpowiednie postępowanie bez podnoszenia głosu i opryskliwości. Natomiast 17 % nauczycielek z przedszkoli niepublicznych i katolickich bardzo często naruszały prawo dziecka do sprawiedliwości w życiu. Przejawiało się to najczęściej podczas swobodnej zabawy. I tak na przykład podczas wspólnej, swobodnej zabawy w pogotowie ratunkowe dwaj chłopcy zaczęli wrywać sobie zabawki – samochody karinki pogotowia – co w efekcie spowodowało ich uszkodzenie. Nauczycielka zauważyła tę sytuację i zabrała chłopcom samochodziki. Nie pytając o przebieg sytuacji i nie mając orientacji, który z chłopców zawinił sama wskazała winnego mówiąc: „*Ty zawsze musisz coś popsuć. Spróbujesz naprawić samochodzik*”. Okazało się, że wskazany przez nauczycielkę chłopiec zabawki nie zniszczył, ale jego kolega. Dlatego też poczuł się niesprawiedliwie potraktowany i próbował wytłumaczyć całą sytuację, lecz nic to nie dało i z bezsilności zaczął płakać. Bywało też tak, że nauczycielki niesprawiedliwie oceniały postępowanie, czynności i prace wykonywane przez dzieci. Z tego powodu dzieciom było przykro, czuły się pokrzywdzone i źle potraktowane przez nauczycielkę. Przejawiało się to w wypowiedziach tych dzieci.

Nauczycielki pracujące z przedszkolakami powinny pamiętać o przestrzeganiu **prawa dziecka do niewiedzy**. Jest to niezwykle ważne, gdyż dziecko wykazuje brak wiadomości o bliższej i dalszej rzeczywistości, nie posiada wielu wiarygodnych informacji i dlatego popełnia wiele błędów oraz napotyka na trudności w określaniu powiązań przyczynowo-skutkowych. Respektowanie prawa dziecka do niewiedzy świadczy o tym, że jest ono traktowane podmiotowo. Dzięki temu dziecko odczuwa, że w procesie edukacyjnym w przedszkolu jest kimś ważnym, a nauczycielka z powagą podchodzi do jego problemów i popełnianych błędów wynikających z niewiedzy.

Przeprowadzone badania wykazały, że 95 % nauczycielek z przedszkoli katolickich oraz 86 % ich koleżanek z przedszkoli publicznych i 81 % z przedszkoli niepublicznych przestrzega prawa dziecka do niewiedzy. Zaobserwowano, że nauczycielki te z rozwagą podchodziły do błędów popełnianych przez dzieci wynikających z niewiedzy. Zwraçały przy tym uwagę na to, że każdy człowiek popełnia błędy, bo ma luki w wiedzy, ale podejmuje działania zmierzające do ich likwidacji. Świadczą o tym wypowiedzi tych nauczycielek.

Natomiast 5 % nauczycielek z przedszkoli katolickich, 16 % z przedszkoli publicznych i 19 % z przedszkoli niepublicznych dość często nie respektuje prawa dziecka do niewiedzy. Przejawia się to w tym, że nauczycielki złością, zniecierpliwieniem reaguja na niepowodzenia i popełniane błędy przez dzieci wynikające z niewiedzy. Takie zachowania nauczycielek wywołują u dzieci płacz, smutek, a czasem nawet agresję.

Dziecko w wieku przedszkolnym ma **prawo do zabawy**. Respektowanie tego prawa jest niezwykle ważne, gdyż zabawa jest podstawową formą aktywności małego dziecka, umożliwiającą kilkulatekowi wyrażać własne, przeżycia, doznania, wzbogacać doświadczenia, zaspakajając ciekawość poznawczą, poznawać świat i samego siebie.

Okazało się, że wszystkie nauczycielki pracujące w różnych typach placówek przedszkolnych uważają prawo dziecka do zabawy za najważniejsze. Badane nauczycielki stwierdzały, że wiek przedszkolny jest wiekiem zabawy, a zabawa wpływa na wszechstronny rozwój kilkulatek i dlatego trzeba bezwzględnie respektować to prawo. Należy też zwrócić uwagę na to, że w podstawie programowej wychowania przedszkolnego jest zapis mówiący o przeznaczeniu co najmniej 1/5 czasu pobytu dziecka w przedszkolu na zabawę. Zapis ten znajduje odzwierciedlenie w harmonogramie przedszkolnego dnia i tym samym zobowiązuje nauczycielki do respektowania prawa dziecka do zabawy.

Dziecko w wieku przedszkolnym ma **prawo do własności**, które w przedszkolu winno być respektowane. Jest to ważne, gdyż przedszkolak gromadzi skarby w postaci maskotek, kamyków, patyków, żółdzi, kasztanów, jesiennych liści, kolorowych papierków i innych przedmiotów. Emocjonalnie dziecko jest bardzo związane ze swoimi skarbami i wykorzystuje je w zabawach oraz podczas wykonywania różnych prac i czynności. Skarby te są własnością dziecka, a ich utrata sprawia kilkulatekowi przykrość i wywołuje smutek. Dlatego też nie wolno tych skarbów zabierać ani niszczyć.

Przeprowadzone badania informują o tym, że 71 % nauczycielek pracujących w przedszkolach publicznych, 67 % ich koleżanek z przedszkoli niepublicznych i 81 % z przedszkoli katolickich respektuje prawo dziecka do własności. Nauczycielki te zachęcały dzieci do przechowywania swoich skarbów na półeczce indywidualnej lub w skrzyni skarbów, która znajdowała się w sali przedszkolnej i pozwalały im z nich korzystać w różnych sytuacjach. Natomiast 29 % nauczycielek z przedszkoli publicznych oraz 33 % z przedszkoli niepublicznych i 19 % z przedszkoli katolickich tego prawa nie respektuje. I tak na przykład zaobserwowano, że po powrocie z wycieczek do różnych ekosystemów dzieci przynosiły do przedszkola kamyki, kolorowe jesiennie liście, owoce pigwy, piórka ptaszków, kłosa zbóż, korę, szyszki, mech. Nauczycielki zabierały dzieciom ich skarby i wyrzucały do kosza. Na pytania dzieci dlaczego im się te przedmioty zabiera i wyrzuca nauczycielki odpowiadały, że nie można zaśmiecać przedszkola, a w sali jest wiele pięknych zabawek i innych przedmiotów, które mogą wykorzystywać w zabawach.

Reasumując należy stwierdzić, że 92% nauczycielek z przedszkoli katolickich oraz 88 % ich koleżanek z przedszkoli publicznych i 78 % z przedszkoli niepublicznych zna, szanuje i respektuje prawa dziecka w różnych sytuacjach przedszkolnego życia. Natomiast bardzo często prawa dziecka nie są respektowane przez 8 % nauczycielek pracujących w przedszkolach katolickich, 12 % w przedszkolach publicznych i 22 % w przedszkolach niepublicznych. Można to tłumaczyć tym, że w przedszkolach katolickich nauczycielkami były nie tylko osoby świeckie, ale także siostry zakonne, które w swoje powołanie mają wpisany szacunek do drugiego człowieka, miłosierdzie, czynienie dobra. Poza tym większość nauczycielek legitymowała się dość długim stażem pracy i dzięki temu nie tylko znały, ale akceptowały prawa dziecka, a także były bardziej rozumiejące i wrażliwe na potrzeby najmłodszego człowieka. Nauczycielki te zwracały też uwagę na to, że znajomość, szanowanie i respektowanie praw dziecka jest znakiem rozpoznawczym przedszkoli katolickich. W przedszkolach publicznych i niepublicznych nauczycielki, które legitymowały się stażem pracy wynoszącym więcej aniżeli 15 lat w pełni respektowały prawa dziecka i dostrzegały ich związek z jego potrzebami.

Z kolei nauczycielki o krótszym stażu pracy często zapominały o respektowaniu praw dziecka, przejawiając przy tym postawę nadrzędności.

Pełna realizacja praw dziecka w pracy pedagogicznej przedszkola zależy od ich znajomości i akceptacji przez nauczycielki, a także od atmosfery wychowawczej panującej w placówce i traktowania najmłodszego człowieka w sposób podmiotowy. Potoczny ogląd rzeczywistości edukacyjnej i wyniki badań wskazują, że nauczycielki znają, ale nie zawsze respektują prawa dziecka w różnych sytuacjach przedszkolnego życia. Jest to spowodowane różnymi czynnikami, jak również przyjmowaniem wobec dziecka postawy nadrzędności, a to utrudnia respektowanie praw dziecka. Dlatego też przygotowując kandydatów do zawodu nauczycielskiego należy podejmować działania zmierzające do zapoznawania, akceptowania i szanowania praw najmłodszego człowieka i wyzbycia się pozycji nadrzędności wobec dzieci. Jest to, w przekonaniu autorki tego opracowania, niezbędny warunek urealnienia praw dziecka i właściwego odczytywania ducha Konwencji o Prawach Dziecka oraz ich respektowania przez nauczycielki pracujące w różnych typach placówek przedszkolnych.

Literatura

1. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski / red. /, Edukacja wobec moralnych dylematów współczesności, Kraków 1999.
2. J. Bińczycka / red. /, Humanisci o prawach dziecka, Kraków 2000.
3. K. Borkowska. Prawo dziecka do wypowiedzi w sprawach rozpoznawanych przez sąd rodzinny, Warszawa 2014.
4. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska, Janusz Korczak przyjaciel dzieci. W nurcie rozważań pedagogicznych, Lublin 2015.
5. P. J. Jaros, Rzecznik Praw Dziecka. Ustawodawstwo i praktyka, Warszawa 2006.
6. Ks. J. Wilk / red. /, W służbie dziecku, tom 1, Lublin 2003.

Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова, С.Н. Юревич
(Магнитогорск, Магнитогорский государственный
технический университет имени Г.И. Носова)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В современных исследованиях в области этнокультурного воспитания дошкольников (М.И. Богомолова, С.А. Озлова, Л.В. Коломийченко, Т.С. Комарова, Н.А. Платохина, Т.Ю. Купач, С.Н. Фролова, Р.М. Чумичева и др.) подчеркивается необходимость использования потенциала воспитанников, а также раскрываются пути становления и развития этнокультурной личности дошкольника.

Эффективность этнокультурного воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении может обеспечиваться на основе диалогичности культур с опорой на этнокультурный опыт ребенка, сложившийся в семье.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), одним из принципов дошкольного образования является «учет этнокультурной ситуации развития детей» (пункт 1.4). Мы поддерживаем данный принцип, на наш взгляд, его выделение обусловлено доступностью для ребенка-дошкольника освоения особенностей региональной культуры [2, с. 55].

В последние годы большое внимание уделяется процессу формирования регионального компонента содержания образования.

Введение регионального компонента позволяет решать задачи обновления содержания образования; овладение детьми знаниями в области экологии, истории и культуры своего региона; воспитания патриотизма и чувства гражданственности у подрастающего поколения [3].

Приобщение дошкольников к культурному наследию Южного Урала является одним из приоритетных направлений регионального образования в Челябинской области. Формирование базиса личностной культуры у детей дошкольного возраста связано с ознакомлением их с бытом и жизнью родного народа, особенностями его характера, присущими этносу

нравственными ценностями, традициями, особенностями материальной и духовной культуры; воспитание патриотических чувств.

На наш взгляд, осознание ребенком себя происходит по следующим направлениям: этнокультурная идентичность («Я – русский», «Я – башкир» и др.), региональная идентичность («Я – уралец», «Я – сибиряк» и др.), национально-государственная идентичность («Я – россиянин»), мировая (планетарная) идентичность («Я – человек планеты Земля») [2].

Преподавателями кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «МГТУ им.Г.И.Носова», под руководством Бабуновой Е.С. разработан программно-методический комплекс «Наш дом – Южный Урал», который состоит из образовательной программы и двух иллюстрированных приложений «Жизнь и труд людей на южном Урале» и «Природа Южного Урала». Данный комплекс успешно реализуется в дошкольных образовательных учреждениях Челябинской области на протяжении нескольких лет. «В процессе этнокультурного воспитания происходит не только накопление представлений, но и развивается активная субъектная творческая позиция ребенка в жизнедеятельности, проявляются личностные качества (толерантность, уважительность, доброжелательность) и опыт жизни ребёнка в этнокультурной среде» [1].

Содержание комплекса позволяет реализовать такие образовательные области ФГОС ДО как познавательное, речевое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие ребенка с учетом региональных и культурных особенностей Южного Урала, обеспечивая дополнение обязательной части ООП ДО по большинству образовательных областей. Вместе с тем, данный комплекс может применяться для всех детей группы, что очень важно в реализации части, формируемой участниками образовательных отношений.

Комплекс «Наш дом – Южный Урал» опирается на народные традиции:

- календарно-трудовые, связанные с хозяйственной деятельностью народа согласно народному календарю;
- семейно-бытовые, связанные с реализацией семейных взаимоотношений, воспитанием, обучением детей, с организацией быта семьи;
- социальные, связанные с общественными отношениями, с окружающим миром;
- праздничные, отражающие синкретическую форму культуры народа, сочетающую в себе разнообразные возможности выразительности и изобразительности;
- религиозные, реализующие религиозные представления народа;
- фольклорные, отражающие использование фольклорных жанров в быту, семье, воспитании детей, на праздниках).

Достоинством реализации содержания познавательного материала программно-методического комплекса является его рассмотрение через призму народных традиций, при этом раскрываются традиции народов, населяющих Южный Урал (русские, башкиры, татары, казахи, нагайбаки). Эмоционально-ценностное отношение к познавательному материалу формируется на примерах доступных и понятных детям. Процесс познания дошкольниками обусловлен их познавательными интересами, потребностями, характером активных поисковых действий.

Так, например, содержание образовательной области «Речевое развитие» в программе «Наш дом – Южный Урал» посредством использования фольклора и произведений писателей Южного Урала предполагает овладение речью как средством общения и культуры, развитие речевого творчества, знакомство с книжной культурой, детской литературой. Региональный компонент в литературном образовании дошкольников может включать: произведения фольклора, отражающие этнический состав населения региона (сказки, легенды, предания, малые фольклорные формы); произведения авторов, чья жизнь и творчество связаны с краем, произведения классиков литературы и произведения современных авторов).

Ознакомление дошкольников с фольклором и творчеством писателей региона позволяет обогащать представления детей о родном крае, воспитывать интерес к родному краю, способствует литературному развитию дошкольников [3]. Знакомство с произведениями писателей, творчество, которых связано с регионом, позволяет рассказать детям о красоте уральского края, познакомить с его природой, историей, обычаями, людьми. Для уральского

региона – это творчество П.П. Бажова, Д.Н. Мамина-Сибиряка, а также современных уральских писателей Л. Татьяничевой, Б. Ручьева, А. Дементьева, Н. Кондратковской, Н. Пикулевой.

Большой интерес у детей вызывают легенды о происхождении названий рек, гор, поселений. Так, существуют башкирские и татарские легенды о происхождении названий реки Урал и Уральских гор. В легендах даются толкования таких уральских названий как горы «Сугомак», «Егоза», «Таганай», рек «Сысерть», «Агидель», «Миасс», озера «Зюраткуль», «Касли», городов «Миньяр», «Челябинск», «Кыштым»). Существуют и поэтические версии легенд в творчестве уральской поэтессы Н. Кондратковской («Уральская лиственница»), которые доступны для восприятия дошкольников.

Таким образом, для практического решения проблемы этнокультурного воспитания дошкольников необходимо наличие программно-методического обеспечения в основу которого может быть положен программно-методический комплекс «Наш дом – Южный Урал», стимулирующий активную позицию ребенка в совместной деятельности со взрослыми, «обмен» культурными ценностями прошлого и настоящего.

Литература

1. Бабунова, Е. С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей в образовательной среде дошкольного учреждения / Е.С. Бубнова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5.

2. Бабунова, Е.С. Особенности познавательно-речевого развития дошкольников в программно-методическом комплексе «Наш Дом – Южный Урал» / Е.С. Бабунова, Н.И. Левшина, Л.В. Градусова, И.В. Колосова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 11. – С.14–20.

3. Градусова, Л. В. Региональный компонент в литературном образовании дошкольников / Л.В. Градусова, Н.И. Левшина // Филологическое образование в период детства. – 2014.– Т. 21. – С. 20–26.

4. Наш дом – Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. – Челябинск: Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС. – 2014. – 255 с.

Л.А. Лисовский, Е.В. Санкович, Я.В. Таранович

(Мозырь, Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина)

Б.Н. Крайко

(Минск, Белорусский государственный экономический университет)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО КРАЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Главными объектами формирования отношений при изучении предмета «Человек и мир» являются: окружающая среда, природа, общество, другие люди, личность ребёнка, его здоровье, знания и умения.

В процессе изучения предмета у учащихся должны формироваться нравственные, эстетические и экологические отношения к окружающему миру и к природе родного края. По программе предмета «Человек и мир» в третьем классе в разделе «Природные богатства родного края» изучаются: формы земной поверхности, водные богатства нашей страны, полезные ископаемые, растительный и животный мир Беларуси.

На территории Гомельской области размещаются: на западе Припятское Полесье, на юге Мозырское Полесье, на северо-востоке Гомельское Полесье. На данных территориях размещается уникальное геологическое образование – Припятский прогиб, содержащий значительное количество различных полезных ископаемых [1, 3].

Изучение природы своего края – краеведение – предполагает коррекцию содержания темы, исходя из природных особенностей своей местности (например, при изучении полезных ископаемых акцентируется внимание учащихся на тех, которые встречаются в окрестностях).

На северо-западе Полесский регион области граничит с Могилевской и Минской областями. Граница проходит по слабовозвышенной низменности Припятского Полесья с

высотами 100–150 м. На западе он граничит с Брестской областью. На северо-востоке, по долинам Березины и Днепра, граничит со Жлобинским, Буда-Кошелевским и Гомельским районами, расположенными на Приднепровской низменности. На востоке и юге – с Украиной (Черниговская, Киевская, Житомирская и Ровенская области). На территории региона находится самая южная точка Беларуси — на правом берегу Днепра, недалеко от г. п. Комарин ($51^{\circ} 16' \text{ с. ш.}$) [2, 11].

Через территорию региона протекают реки Днепр и Припять. С северо-запада и севера к Южному Полесскому региону устремляются реки Березина, Птичь, Случь; с юга – Уборть, Словечна и др.

Через регион проходят важнейшие железнодорожные и автомобильные магистрали, связывающие Россию с Европой, Прибалтику с Украиной.

Для районов Южного Полесского региона Гомельской области, как и для всей Беларуси, характерна земная кора континентального типа. Кристаллический фундамент и платформенный чехол составляют два главных этажа древней Восточно-европейской платформы, к которой относится и Полесье. Кристаллический фундамент образован метаморфическими и магматическими породами. Геологическое строение территории очень сложное, но основная часть ее находится в границах Припятского прогиба. На западе небольшую территорию занимает Микашевичско-Житковичский выступ, глубина залегания фундамента 2–2,5 км (Лельчицкий, Петриковский, Житковичский районы) [3, 18–19].

На юге, на границе с Украиной, кристаллический фундамент выходит на поверхность (Глушковичи, Лельчицкий район. На севере Припятский прогиб граничит с Бобруйским выступом, Жлобинской седловиной (Светлогорский и Речицкий районы). На юго-востоке залегает Брагинско-Лоевская седловина (Наровлянский, Хойникский и Лоевский районы). Эта седловина отделяет Припятский прогиб от Днепровско-Донецкого. В границах Брагинского выступа фундамент опускается с юга на север.[3, 19]

В антропогене происходило неоднократное материковое оледенение, ледники покрывали всю Беларусь. Во время Днепровского ледника началось формирование Мозырской гряды. В эти периоды в огромной толще осадочных горных пород накопилось значительное количество полезных ископаемых (нефть, угли, горючие сланцы, каменная и калийная соль, торф, газы и др.).

На территории Мозырского района известно 35 месторождений силикатных строительных песков и песчано-гравийной смеси. Сырье месторождений пригодно для дорожного строительства, для приготовления кладочных и штукатурных растворов, силикатных изделий. Из числящихся на балансе разрабатываются месторождения силикатных и строительных песков – Васьковка, Стрельск, Каменка, Борисковичи. Выявлено 21 месторождение глинистого сырья, из которых четыре подготовлено к промышленному освоению, три – числятся на балансе, одно месторождение (Борисковичи) – разрабатывается [4, 12].

В пределах горного отвода Мозырского месторождения поваренной соли пробурено 12 скважин, на 9 из которых производится добыча каменной соли. Добывается ежегодно около 450 тыс. тонн соли.

Мощность вскрышных пород на месторождениях достигает: Васьковка – 5,5 м, Стрельск – до 8 м, Борисковичи – 6,5 м, Тростяница – 6,8 м, Залесочное – 5,5 м. Из-за сложности рельефа, к которому приурочены месторождения, значительных относительных превышений в пределах залежи полезного ископаемого, пестрого литологического состава, разработка месторождений зачастую ведется разобщенными карьерами [4, 12].

В последние годы хозяйственная деятельность человека тесно связана с вовлечением значительного объема воды в производственный процесс, что является причиной изменения количества и качества водных ресурсов и понижением уровня рек и грунтовых вод на территории.

Река Припять – главная водная артерия Белорусского Полесья, является самым большим по величине и водности правым притоком Днепра. Длина реки составляет 761 км, площадь водосбора – 121 тыс. км² (в Беларуси – 52,7 тыс. км²).

Водный режим Припяти изучается с 1838 г. Наблюдения за рекой ведутся сейчас только в Турове, Петрикове и Мозыре. Среднегодовой расход воды около Турова – 264 м³/с; Мозыря – 383 м³/с, в устье (Киевское водохранилище) – 450 м³/с. На период весеннего половодья приходится 60 % годового стока [5, 34–36].

Значительная часть притоков полностью или частично канализованы. Для рек и каналов характерны малые уклоны, большая извилистость и разветвлённость. Большая часть водосбора относится к Припятскому гидрологическому району.

Вследствие аварии на ЧАЭС из сельскохозяйственного оборота выведено 2,64 тыс. км² сельхозугодий. Резко сократились посевные площади и валовой сбор сельскохозяйственных культур. Значительно уменьшены размеры пользования лесными, минерально-сырьевыми и другими ресурсами. В зоне загрязнения оказались 132 месторождения различных видов минерально-сырьевых ресурсов, в том числе 47 % промышленных запасов формовочных песков, 19 – строительных и силикатных, 91 – стекольных песков республики, 20 – промышленных запасов мела, 13 – запасов глин для производства кирпича, 40 – тугоплавких глин, 65 – запасов строительного камня и 16 % цементного сырья. Из пользования выведено 22 месторождения минерально-сырьевых ресурсов, балансовые запасы которых составляют почти 5 млн. м³ строительного песка, песчано-гравийных материалов и глин, 7,7 млн.т мела и 13,5 млн.т торфа. В зоне загрязнения оказалась территория Припятской нефтегазоносной области, ресурсы которой оценены в 52,2 млн.т нефти [3, 63].

На территории южного Полесского региона Гомельской области расположены Национальный парк «Припятский», Полеский государственный радиационно-экологический заповедник, Республиканские ландшафтные заказники «Мозырские овраги» и «Стрельский», а также заказники местного значения и памятники природы. [5].

Таким образом, изучение компонентов неживой природы создают основу для формирования у учащихся знаний и умений природоохранного характера, а так же понимания необходимости и важности их выполнения. Это обеспечивает целостную ориентировку в мире с позиции интересов человека – главного продукта развития природы и общества.

Литература

1. Рылушкин, В.И. Южный Полесский регион Гомельщины / В.И. Рылушкин, Л.А. Лисовский. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004. – 94 с.
2. Сидор, С.И. География Беларуси / С.И. Сидор. – Минск: Народная асвета, 2002. Минерально-сырьевая база Гомельской области (состояние и перспективы развития) / Махнач А.А., Аношко Я.И., Грибик Я.Г., Линник И.А., Хомич П.З., Тараканов Л.И., Автушко М.И. / под редакцией А.А. Махнача. – Минск: Институт геохимии и геофизики НАН Беларуси: ООО«Белпринт», 2005. – 208 с.
3. Калинин, М.Ю. Охрана окружающей среды г. Мозырь и Мозырского района: Экологические проблемы и пути их решения / М.Ю. Калинин. – Мн.: ООО «Белсэнс», 1999. – 96 с.
4. Лісоўскі, Л.А. Прырода роднага краю. Гомельская вобласць / Л.А. Лісоўскі. – Мазыр: РВФ «Белы вечер», 1997. – 52 с.
5. Национальная система мониторинга окружающей среды РБ: результаты наблюдений, 2004. – Минск: «БЕЛНИЦ ЭКОЛОГИЯ», 2005. – 234 с.
6. Национальный план выполнения обязательств, принятых Республикой: Беларусь по Стокгольмской конференции о стойких органических загрязнителях, на 2007–2010 годы и на период до 2028 года. – Минск: БЭЛсэнс, 2006. – 200 с.

Л.А. Лісоўскі, Т.С. Кісялёвіч

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна)

ВЫВУЧЭННЕ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТАЎ ЛЕЛЬЧЫЦКАГА РАЁНА ЯК КРАЯЗНАЎЧЫ КАМПАНЕНТ ПРАДМЕТА “ЧАЛАВЕК І СВЕТ” У ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

Прадмет “Чалавек і свет” з’яўляецца адным з галоўных накірункаў адукацыйнага працэсу па вывучэнні малой Радзімы. У вучняў з першага класа фарміруюцца паняцці і ўяўленні аб краіне, у якой яны пражываюць, аб яе назвах, аб прыгажосці і непаўторнасці прыроды свайго куточка Зямлі.

У чацвёртым класе часткай кампанента “Чалавек і грамадства” з’яўляецца блок “Мая Радзіма – Беларусь”, у якім фарміруюцца паняцці “Радзіма”, “бацькаўшчына”. Асноўная функцыя вучэбнага прадмета “Чалавек і свет” – навучыць школьніка здабываць веды, неабходныя для беражлівых адносін да прыроды, а таксама для ўдумлівых адносін да навакольнага асяроддзя [1].

Вывучэнне роднага краю – першы крок на шляху навуковых даследаванняў малодшых школьнікаў. Краязнаўства садзейнічае развіццю самастойнасці школьніка, дапамагае пазнаваць культурную і гаспадарчую дзейнасць чалавека, удзельнічаць у ахове і ўзнаўленні багаццяў роднага краю. На аснове сабраных матэрыялаў ствараецца краязнаўчы вугалок або музей. У ім змяшчаюцца звесткі аб прыродзе, насельніцтве і гаспадарцы. Заняткі ў краязнаўчых гуртках, правядзенне экскурсій, паходаў, збор матэрыялаў дазваляе стварыць геаграфічнае і гісторыка-краязнаўчае апісанне пэўнай мясцовасці [2].

Намі сабраны некаторы краязнаўчы матэрыял аб сельскіх населеных пунктах Лельчыцкага раёна, які выкарыстоўваецца на занятках па прадмеце “Чалавек і свет”, “Літаратурнае чытанне” і іншых, а таксама на занятках пазакласнай і пазашкольнай работы.

Альховая, вёска ў Грабянёўскім сельсавеце, у складзе камунальнага сельсагаспадарчага прадпраемства “Грабяні”. Па пісьмовых крыніцах вядома з пачатку ХХ ст. як хутар Буйнавіцкай воласці Мазырскага павета. Паводле перапісу 1917 г. знаходзіліся 2 хутары: Альховая-Старая і Альховая-Новая. Пазней хутары былі аб’яднаны ў вёску. У чэрвені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі вёску, загубілі 7 жыхароў. У наваколлі вёскі дзейнічалі партызаны Лельчыцкай партызанскай брыгады.

Астражанка, вёска, цэнтр сельсавета камунальнага сельсагаспадарчага прадпрыемства “Астражанка”. Упершыню ўпамінаецца ў 1609 г. як сяло. У канцы ХІХ ст. праваслаўны прыход налічваў 444 душы мужчынскага і 470 душ жаночага полу. На пачатку 1930-х гг. У вёсцы калгас “Чырвоная зорка”, паравы млын, кузня. У 1942 годзе нямецка-фашысцкія карнікі спалілі вёску і загубілі 71 жыхара. Радзіма беларускага пісьменніка М.Ф. Капловіча. Маецца брацкая магіла савецкіх воінаў і помнік землякам, якія загінулі ў Вялікую Айчынную вайну.

Асянское, вёска Бароўскага сельсавета. Вядома, як хутар Лельчыцкай воласці Мазырскага павета. У 1917 г. – хутар 29 двароў, 189 жыхароў. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія карнікі спалілі вёску і загубілі 25 жыхароў. Каля вёскі помнік археалогіі, які адносіцца да ранняга жалезнага веку і эпохі Кіеўскай Русі. На могілках брацкая магіла савецкіх воінаў і партызан.

Буда-Сафіеўка, вёска Буйнавіцкага сельсавета. У 1917 г. пражывала 473 жыхары, у 1930-х гг. створаны быў калгас “Парыжская камуна”. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія карнікі спалілі вёску і загубілі 25 жыхароў. Маецца брацкая магіла савецкіх воінаў і ў цэнтры вёскі помнік землякам, якія загінулі ў Вялікую Айчынную вайну.

Буйнавічы, вёска, цэнтр сельсавета камунальнага сельсагаспадарчага прадпрыемства “Буйнавічы”. Вядома па пісьмовых крыніцах з 1551 г. як сяло ў складзе Вялікага Княства Літоўскага. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 58 жыхароў. У наваколлі вёскі дзейнічалі партызаны Лельчыцкай брыгады Палескай вобласці і ўкраінскага злучэння С.А. Каўпака. Брацкая магіла савецкіх воінаў каля школы-інтэрната і на могілках вёскі.

Букча, вёска, цэнтр сельсавета камунальнага сельсагаспадарчага прадпрыемства “Прыбалавічы”. Вядома па пісьмовых крыніцах ХVІ ст. як сяло ў складзе Вялікага Княства Літоўскага. Паводле перапісу 1917 г. – 913 жыхароў, у тым ліку 762 беларусы і 151 яўрэй. У студзені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 73 жыхары. У наваколлі вёскі дзейнічалі партызаны Лельчыцкай брыгады Палескай вобласці і ўкраінскага злучэння С.А. Каўпака. Брацкая магіла партызан.

Ветвіца, вёска Ударнянскага сельсавета. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 4 жыхароў. Брацкая магіла савецкіх воінаў і партызан.

Восаў, вёска Сіманіцкага сельсавета камунальнага сельсагаспадарчага прадпраемства “Сіманічы”. У пачатку ХХ ст. вядома як хутар. У красавіку 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 2 жыхароў. Недалёка ад вёскі маецца помнік археалогіі. Курганны магільнік з 38 курганоў, вышыняй 2,5 м, дыяметрам 15 м. Абследаваў у 1976 г. П.Ф. Лысенка.

Вусаў, вёска Грабянёўскага сельсавета. Вядома з пачатку XX ст. як хутар Буйнавіцкай воласці Мазырскага павета. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 6 жыхароў. Адселена ў сувязі з аварыяй на Чарнобыльскай АЭС.

Глушкавічы, вёска ўспамінаецца ў архіўных дакументах, у вопісе Оўруцкага замка за 1545 год. Цэнтр сельсавета і камунальнага сельскагаспадарчага прадпрыемства “Перамога”. У 1815 г. было 2 млыны, царква, карчма, дзейнічала суконная вытворчасць і па вырабе мукамольных камянёў. У 1917 г. – 1688 жыхароў (1559 беларусаў, 129 яўрэяў). 26–27 снежня 1942 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі вёску і загубілі 300 жыхароў. У ваколіцах вёскі дзейнічалі партызаны Лельчыцкай брыгады, славацкага атрада на чале з Янам Налепкам, украінскіх злучэнняў С.А. Каўпака, А.М. Сабурава, А.Ф. Фёдарова. Брацкая магіла партызан. Магіла ахвяр фашызму.

Грабяні, вёска, цэнтр сельсавета камунальнага сельскагаспадарчага прадпрыемства “Грабяні”. Вядома з 1881 г. як хутар. У ліпені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 5 жыхароў. Помнік археалогіі ва ўрочышчы Струбачы, 7 насыпаў дыяметрам 7–8 м. Абследаваў у 1976 г. П.Ф. Лысенка.

Данілевічы (Данілегі), вёска у складзе камунальнага сельскагаспадарчага прадпрыемства “Новая Ніва”. Упершыню упамінаецца ў 1508 г. У 1917 г. – 587 жыхароў. У снежні 1942 г. нямецка-фашысцкія карнікі спалілі ўсю вёску і загубілі 8 жыхароў. У ваколіцах дзейнічаў славацкі партызанскі атрад пад камандаваннем Яна Налепкі. З 2000 года дзейнічае Свята-Міхайлаўская царква. Каля вёскі ў лесе знаходзіцца Цар-дуб вышыняй 32 м, дыяметрам 1,6 м, акружнасцю 4,5 м – помнік прыроды рэспубліканскага значэння.

Дзяржынск (да 1925 г. Радзівілавічы), вёска, цэнтр сельсавета камунальнага сельскагаспадарчага прадпрыемства “На варце”. Упершыню ўпамінаецца ў 1520 г. як сяло, якое належала гетману Вялікага Княства Літоўскага К.І. Астрожскаму. У чэрвені 1943 г. нямецка-фашысцкія захопнікі спалілі вёску і знішчылі 13 жыхароў. У наваколлі вёскі дзейнічалі партызаны Лельчыцкай брыгады Палескай вобласці і ўкраінскага злучэння Сабурава, якое 5 студзеня 1943 г. разграмілі нямецка-фашысцкі карны атрад. На месцы бою пастаўлены абеліск [3].

Сабраны краязнаўчы матэрыял мае асаблівае значэнне пры вывучэнні прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” у 4 класе. Вучні ў час вывучэння тэмы “Беларусь у гады Вялікай Айчыннай вайны” рыхтуюць кароткія паведамленні аб зверствах нямецка-фашысцкіх захопнікаў і гераізме мірных жыхароў, партызан і савецкіх воінаў.

Такім чынам, краязнаўчая работа па прадмеце “Чалавек і свет” дапамагае вывучэнню роднага краю і патрыятычнаму выхаванню асобы школьніка.

Літаратура

1. Мая Радзіма – Беларусь, 4 клас. Мінск, Выдавецкі цэнтр БДУ, 2013. – 151 с.
2. Лисовский, Л.А. Краеведение географическое // Л.А. Лисовский Белорусская педагогическая энциклопедия в 2-х томах / Белорус. пед. энцикл.; редкол.: Н.П. Баранова [и др.]. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – Т. 1. – С. 286.
3. Памяць. Гіст.-дакум. хроніка Лельчыцкага раёна. – Мінск: П 15 “Паліграффармленне”, 2002. – С. 575–588.

П.С. Лопух, Ю.А. Гледко

(Мінск, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)

РОЛЬ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Географическое краеведение, являясь одним из эффективных средств и составной частью общей системы учебно-воспитательной работы не только общеобразовательной школы, но и вуза, играет большую роль в повышении качества обучения и воспитания учащихся. Важно отметить, что краеведческая работа имеет особое, большое научное, практическое и образовательное значение при изучении краеведения. При этом необходимо учитывать комплексный подход в организации краеведческой работы.

Комплексный подход в географическом краеведении – это изучение учащимися географического положения, природных (рельеф, геологическое строение, полезные ископаемые, гидрология, климат, почвенно-растительный покров, животный мир), экономических условий (структура экономики, основные направления и перспективы развития) своей местности и ее населения (национальный состав, трудовые ресурсы, культура, просвещение, национальные обычаи и традиции). Комплексный подход к изучению природно-экономических условий родного края, организация природоведческих наблюдений, решение различных по содержанию поисково-исследовательских задач, в процессе которых учащиеся знакомятся с элементами метеорологии, гидрографии, почвоведения, минералогии, геологии, экономики и других наук, расширяет общенаучный кругозор школьников.

Школьная география, построенная в соответствии с требованиями современного уровня географической науки и задачами дальнейшего укрепления связи обучения и воспитания с жизнью, пронизана элементами краеведения.

Уже в начальной школе, на первой ступени общего среднего образования, учащиеся на уровне представлений знакомятся с основами краеведения. В начальной школе учебная дисциплина «Человек и мир» завершается предметом «Мая Радзіма Беларусь». Заложенные основы природоведения базируются на краеведческих материалах.

Программа учебного предмета «Человек и мир» в 5 классе ориентирована на получение широкого круга краеведческих сведений. Фактически, изучение курса основывается на природоведческих материалах Беларуси. Его ключевыми вопросами являются наблюдение за природными процессами, как человек изменяет природу Земли, ведение календаря природы.

В 6 классе, на второй ступени общего среднего образования уже на первых уроках следует знакомить учащихся с целями и задачами изучаемого курса, восстанавливать в их памяти методику организации метеорологических и фенологических наблюдений. В начале курса предусматривается экскурсия, в процессе которой учащиеся изучают форму и строение рельефа окружающей местности, знакомятся со слагающими ее горными породами, делают описания ближайшей реки, озера или источника, а в конце курса проводится экскурсия по изучению и описанию природных комплексов своей местности, по выявлению взаимосвязей между компонентами природы. По этим темам целесообразно с одним или двумя классами провести урок-поход, а с остальными классами – экскурсию в пределах школьного двора.

При изучении темы «План местности» учащиеся расширяют знания о способах ориентирования, составляют план местности, работают с топографическими картами своей местности. Для закрепления краеведческих знаний следует провести топографический диктант, в который включить конкретные физико-географические объекты (лес, река, озеро, водохранилище, родник и т. д.).

Краеведческий подход в процессе изучения земной коры и ее строения, использование раздаточного материала, накопленного старшими классами во время уроков-походов (описания растительного и животного мира, планы местности, условные знаки, горные породы), способствуют осознанному усвоению учащимися материала. Тема «Гидросфера» хорошо усваивается учащимися, если изучать ее с использованием местного краеведческого материала. Примерами могут служить местные источники (реки, водохранилище, озера), которые описываются по определенному плану.

При изучении темы «Атмосфера», особенно таких сложных географических понятий, как «погода» и «климат», следует опираться на систематические наблюдения учащимися за атмосферными явлениями и за характерными признаками погоды и климата своей местности.

Курс географии материков и океанов в 7 классе, по сравнению с начальным курсом физической географии, имеет ограниченные возможности в осуществлении краеведческого подхода, но и при изучении этого курса возможен краеведческий подход. Он состоит в том, что особенности природы изучаемой территории сравниваются с соответствующими природными явлениями нашей местности. Например, учащиеся сравнивают летнюю погоду в Антарктиде с зимней погодой нашей местности и наглядно убеждаются, насколько суров антарктический климат. Такое сравнение помогает лучше понять, конкретно представить, а иногда ощутить особенности природы далекой страны. Кроме того, краеведческий принцип реализуется примерами и дополнениями по территории Беларуси.

Изучая климат Африки, учащиеся могут найти ответ на следующие вопросы: «Какая наибольшая или наименьшая высота Солнца над горизонтом в нашей местности и в «тропиках?», «Как в связи с этим меняется температура по сезонам года?», «Где в Африке наиболее высокие июльские температуры?» (Сравнить их с температурой июля нашей местности.) «В какой части Африки максимальная годовая амплитуда температуры и почему?» (Сравнить эти амплитуды с годовыми амплитудами температуры нашей местности).

Подобные сравнения учащиеся выполняют при изучении многих тем в курсе географии материков и океанов.

Одной из задач учебного предмета «География Беларуси» является изучение учащимися общих и региональных закономерностей развития природы. Ключевым вопросом курса является комплексная географическая характеристика республики, формирование образа Беларуси как страны с ее особенностями географического, социально-экономического и политического положений.

В курсе «География Беларуси» большое внимание уделяется вопросам охраны природы. Поэтому на уроках необходимо рассматривать практические мероприятия, направленные на восстановление какого-либо природного компонента или объекта нашей местности. Например, предложить проект по улучшению состояния водохранилища или выявить самый загрязненный район и т. д. В этом направлении большое значение имеет проектная деятельность учащихся, выполнение учебной деятельности с элементами исследовательской. Элементы исследовательской деятельности должны закладываться уже с 5 класса при изучении учебного предмета «Человек и мир».

На завершающем этапе общего среднего образования в 11 классе при изучении глобальных проблем человечества краеведческий материал должен стать основой для понимания ключевых вопросов учебной программы. Здесь, как ни в каком другом предмете должны раскрываться технико-экономические основы разных видов деятельности человека и их влияние на окружающую среду.

Говоря о преимущественности обучения в общеобразовательной школе и вузе, следует обратить внимание на обучение студентов на первом курсе географического факультета БГУ.

Несмотря на масштабность задач, решаемых в рамках изучения дисциплины «Общее землеведение», краеведческий подход, который пронизывает весь курс, служит практике и содержит психолого-педагогические основы для его реализации в учебно-воспитательном процессе в последующие годы обучения. Психолого-педагогическими основами реализации краеведческого подхода в обучении являются: природосообразность – учет закономерностей природного развития личности; культуросообразность – обучение, воспитание и организация деятельности в контексте культуры; возвращение образования к контексту культуры и его регионализации; становление нового типа образования, т. е. личностно-ориентированного образования культурологического типа; повышение профессионализма и педагогического мастерства в процессе реализации краеведческого подхода в обучении.

Начиная с первых тем курса «Общее землеведение», а именно, «История развития общего землеведения» патристично отметить, что С.В. Калесник, М.И. Будыко, А. Г. Исаченко – уроженцы Беларуси.

Краеведческий подход в процессе изучения составных частей географической оболочки: литосферы, атмосферы, гидросферы и биосферы способствует осознанному усвоению учащимися материала.

Так, например, тема «Гидросфера» хорошо усваивается учащимися, если изучать ее с использованием местного краеведческого материала. Примерами могут служить местные источники (реки, озера, водохранилища). Важным дополнением в программу курса стало введение темы «Типы озерных котловин по О.Ф. Якушко», где на примере озер Беларуси рассматривается типизация котловин ледникового происхождения.

В сохранении биологического разнообразия на планете важная роль принадлежит особо охраняемым природным территориям. В теме «Охрана природы в Беларуси» показано уникальное значение охраняемых территорий на примере национальных парков, заповедников, заказников, памятников природы.

Особое место в курсе «Общего землеведения» занимают экологические проблемы географической оболочки. Изучение этой темы также не обходится без краеведческого

подхода. Экологическое образование должно перестать носить общетеоретический, глобальный, отвлеченный характер. Оно должно стать краеведческим регионально-локальным, лично-значимым для учащихся. Экологическое краеведение признается специалистами в качестве основы, обеспечивающей понимание учащимися современных экологических проблем и сознательное усвоение абстрагированных экологических понятий.

В теме «Экологические проблемы атмосферы» вопросы изменения глобального климата Земли, образования «озоновых дыр» рассматриваются в том числе и на примере территории Беларуси. Отмечается особая роль страны в международном сотрудничестве по сохранению биологического разнообразия. В теме «Экологические проблемы литосферы» возрастающая нестабильность литосферы, рассматривается на примере территории Беларуси. Так, 10 мая 1978 г. сейсмическая станция «Минск» впервые зарегистрировала землетрясение с предполагаемым эпицентром в районе г. Солигорска, которое сопровождалось обвалами горных пород в шахтах Старобинского месторождения калийных солей (интенсивность до 5 баллов). Аналогичное событие произошло 1 декабря 1983 г. (эпицентр землетрясения находился на расстоянии 40 км к северо-востоку от Солигорска).

Таким образом, краеведческий подход способствует лично-ориентированному обучению, так как он отражает потребности учащихся уйти от формального получения знаний, вызывает личную заинтересованность в повышении уровня краеведческих знаний и умений, а также научно-исследовательской краеведческой деятельности.

В. Р. Слівец

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна)

УЛАСНЫЯ ІМЁНЫ Ў ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ

Анамастычныя адзінкі складаюць значную частку лексікі любой мовы, а ўласныя імёны розных тыпаў суправаджаюць нас на працягу жыцця, пранізваюць усе сферы дзейнасці, сустракаюцца ва ўсіх стылях маўлення. Тыпалогія ўласных імёнаў вельмі шырокая, на што не перастаюць уплываць стан і развіццё грамадства, ідэалагічныя, гістарычныя, эканамічныя і інш. фактары, у выніку чаго анамастычная лексіка пачынае выступаць адлюстраваннем гісторыка-культурнай спадчыны пэўнага соцыуму, народа, нацыі. Уласныя імёны валодаюць багатымі магчымасцямі для маўленчага развіцця, культурнай адукацыі, выхавання патрыятычных пачуццяў, цікавасці да нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей. Аднак у школьнай адукацыі вывучэнне ўласных імёнаў пераважна адбываецца ў адным аспекце – правапіс, а сам тэрмін і навука “анамастыка” гучаць даволі рэдка, нягледзячы на тое, што знаёмства з уласнымі імёнамі ў дзяцей адбываецца вельмі рана.

Усведамленне дзецьмі адметнасцей агульных і ўласных імёнаў – працэс паступовы і даволі складаны. Натуральна, што засваенне імі розніцы паміж прадметам і паняццем адбываецца не адразу. Так, на працягу перыяду ранняга ўзросту некаторыя словы (агульныя назоўнікі) дзіця выкарыстоўвае ў якасці ўласных, бо ў маўленні, звернутым да дзіцяці, звычайна акцэнтаецца менавіта прадметная, а не паняццёвая аднесенасць слова (дарослы чалавек амаль не гаворыць пра лялек увогуле, а часцей – пра адну канкрэтную ляльку). Разбірацца дзіцяці ў спецыфіцы агульных і ўласных назоўнікаў прыходзіцца самастойна, што зрабіць не так проста, таму і могуць узнікаць памылкі. Так, часта дзеці ў якасці агульных выкарыстоўваюць уласныя імёны (напрыклад, *Каця* – гэта не толькі сястра, але і ўсе дзяўчынкі такога ўзросту) [1, с. 62–63]. Пазней, “засвоіўшы факт двуіменнасці многіх дэнататаў” [1, с. 63] (наяўнасці агульнага і ўласнага імя ў аднаго прадмета), дзеці могуць пачаць “патрабаваць” іменавання для ўсіх навакольных прадметаў і жыццёвых рэалій.

У асноўную групу пачатковага лексікону дзіцяці (1–2 гады), у першую чаргу, уваходзяць тыя словы, што называюць блізкіх асоб – бацькі, дзядулі, бабулі. Але гэтыя тэрміны сваяцтва найчасцей ужываюцца ў сям’і без уласнага імені, акрамя тых выпадкаў, напрыклад, калі дыферэнцыюцца пэўныя родзічы (бабуля *Таня* і бабуля *Галя*). Братоў і сясцёр, наадварот, звычайна называюць па імені. Такім чынам, першаснае ўяўленне пра ўласнае імя дзіця атрымлівае ў сям’і, ад сваіх бацькоў.

Паводле “Вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі”, у межах адукацыйнай галіны “Дзіця і грамадства” ў напрамку “Сацыяльна-маральнае і асобаснае развіццё выхаванца” прадугледжана фарміраванне ў дзяцей “імкнення да самапазнання, пазітыўных адносін да сябе, дарослых і аднагодкаў”; “першапачатковых уяўленняў пра свет і родны край”, а гэтыя значыць – выхаванне патрыятычных пачуццяў, далучэнне да нацыянальных культурных традыцый, агульначалавечых каштоўнасцей і г. д. [2, с. 7]. Вялікі патэнцыял у гэтых адносінах мае анамастычная лексіка засваенне якой адбываецца паступова.

Так, пасля аднаго года і 6 месяцаў дзеці пачынаюць адгуквацца на сваё імя, што з’яўляецца адной з прыступак да самапазнання, фарміравання ўласнага вобраза “Я”, успрымання сябе як суб’екта міжасобасных адносін. Далейшае пазнанне соцыуму ў дзяцей 2–3 гадоў адбываецца шляхам усведамлення сябе членамі сям’і, разумення роднасных сувязей. Дзеці названага ўзросту пачынаюць адрозніваць блізкіх і знаёмых людзей не толькі па знешнасці, але і па імені. Але ў гэтым магчымы пэўныя цяжкасці, бо адно і тое ж імя могуць мець зусім розныя людзі. Разабрацца ў такой праблеме дзецям, зразумела, павінны дапамагчы бацькі ці выхавацелі. У межах узаемадзеяння выхаванцаў другой малодшай групы з аднагодкамі і дарослымі таксама фарміруецца ўменне карыстацца памяншальна-ласкавымі формамі імёнаў, што ў сваю чаргу садзейнічае развіццю маўлення дзіцяці, пашырэнню яго лексікону, камунікатыўных здольнасцей, а таксама адчуванню стылістычных адценняў такіх слоў (*Іван, Ваня, Ванечка, Ванюша*).

Ва ўзросце 4–5 гадоў дзеці ўжо ведаюць сваё прозвішча. Свядомае разуменне прызначэння прозвішча (а таксама імя па бацьку) складваецца крыху пазней – у старэйшай узроставай групе). Вельмі важна на гэтым этапе растлумачыць дзецям у даступнай для іх разумення форме, што побач з функцыямі намінацыі, ідэнтыфікацыі, дыферэнцыяцыі прозвішчы назаванаюць у сабе памяць пра паходжанне, гісторыю сям’і, рода, нясуць інфармацыю аб нацыянальнасці, таму карыснай формай работы (ва ўзаемадзеянні ўстановы дашкольнай адукацыі, выхаванцаў і іх бацькоў) будзе складанне геніялагічнага дрэва, сямейнага радаводу. Менавіта з засваення такіх паняццяў і пачынаецца выхаванне ўласнай годнасці, паважлівых адносін да сваіх бацькоў.

Пачынаючы з другой малодшай групы, у дзяцей складваецца ўяўленне пра сваю малую радзіму – горад ці вёску, дзе яны нарадзіліся, жывуць, без чаго немагчыма выхаванне патрыятызму, нацыянальнай самасвядомасці. Спачатку гэта элементарнае веданне назвы свайго населенага пункта, пазней – яго вуліц, асноўных тапанімічных аб’ектаў, выдатных мясцін. “Для маленькага чалавека вельмі важна адчуваць сувязь са сваім домам, вуліцай, на якой стаіць дом, раёнам, у якім знаходзіцца яго дзіцячы сад, працуюць бацькі. Менавіта ад любові да свайго малой радзімы залежыць фарміраванне ў далейшым нацыянальнай самасвядомасці як найвялікшай духоўнай каштоўнасці” [3, с. 5]. Ужо ва ўзросце 4–5 гадоў неабходна данесці да дзяцей інфармацыю аб іх нацыянальнай прыналежнасці, што жывуць яны ў Беларусі, а сталіца нашай радзімы – горад Мінск. Паступова гэта інфармацыя павінна ўскладняцца, узбагачацца новымі фактамі з гісторыі роднага паселішча, рознымі версіямі ўзнікнення яго назвы, краянаўчымі матэрыяламі. Заўсёды з цікавасцю дзеці слухаюць легенды і паданні, звязаныя з роднымі мясцінамі, аповеды пра людзей, якія ўславілі іх. Выхаванцы старэйшай групы, акрамя гэтага, павінны ведаць геаграфічнае размяшчэнне нашай рэспублікі, вылучаць яе сярод іншых краін свету. Важным момантам з’яўляецца веданне дзяржаўнай сімволікі, асноўных святочных датаў, культурных традыцый беларусаў. Усё гэта спрыяе выхаванню патрыятычных пачуццяў, любові, павагі і гонару да роднага краю, а таксама дае магчымасць абудзіць у дзяцей дашкольнага ўзросту цікавасць да беларускіх культурных традыцый, нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей.

Такім чынам, анамастычная лексіка часта становіцца аб’ектам цікавасці дзяцей, бо рэдка хто застаецца абываковым да свайго ўласнага імя, яго значэння, гісторыі паходжання прозвішча, назвы свайго роднага горада (вёскі). Задача бацькоў і выхавацеляў – даць магчымасць “загаварыць” імёнам і правільна скіраваць дзіця ў далейшых пошуках, каб выхаваць іх чуйнымі да слова і прагнымі да ведаў.

Уласныя імёны валодаюць багатым пазнавальным, патрыятычным, гісторыка-культурным, эстэтычным патэнцыялам, развіваюць лексікон і камунікатыўныя здольнасці дзяцей, што паспяхова можна выкарыстоўваць у рэалізацыі зместу разнастайных дыдактычных

адзінак (адукацыйныя напрамкі “Дзіця і грамадства”, “Развіццё маўлення і культура маўленчых зносін”, “Мастацтва”), якія ўваходзяць у базавы кампанент “Вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі”.

Літаратура

1. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
2. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2012. – 408 с.
3. Мой родны кут...: зб. метадычных матэрыялаў па патрыятычным выхаванні дзяцей дашкольнага ўзросту: у 2 ч. Ч. 2 / склад. В. В. Мініна. – Мазыр: ТАА ВД – “Белы Вецер”, 2009. – 155 с.
4. Шмелева, Т. В. Детская ономастика / Т. В. Шмелева // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 90–95.

В. В. Шур

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна)

“РАДЗІМАЗНАЎСТВА: МАЗЫРШЧЫНА” ЯК ВУЧЭБНАЯ ДЫСЦЫПЛІНА Ў ШКОЛАХ І ВНУ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

У канцэпцыі бесперапыннага выхавання дзяцей і вучнёўскай моладзі Рэспублікі Беларусь адзін з асноўных напрамкаў – фарміраванне грамадзянскасці і патрыятызму асобы. Няма, мабыць, неабходнасці шырока гаварыць пра патрыятызм у шырокім сэнсе, бо гэта задача была актуальнай і раней, прычым не толькі ў нас. Для нас, беларусаў, гэтыя задачы актуалізаваліся асабліва, калі рэспубліка стала незалежнай дзяржавай, якая валодае багатай еўрапейскай гісторыяй і культурай. У аснове вучэбнага курса “Мазыразнаўства...”, на наш погляд, павінна быць пакладзена засваенне агульначалавечых каштоўнасцей, культурных традыцый беларусаў і іншых народаў, якія стагоддзямі жывуць на нашай зямлі. Патрэба, неабходнасць і актуальнасць у школах і ВНУ Рэспублікі Беларусь чытання такіх курсаў узрастае ў сувязі з актуалізацыяй у апошнія гады агульнадзяржаўных задач аб правядзенні і рэалізацыі ў маштабах ўсёй Беларусі галоўных дзяржаўных выхаваўчых і патрыятычных праграм і мерапрыемстваў пад назвамі “*Год навукі*”, “*Год Малой Радзімы*”. На жаль, даволі доўга ў папярэднія гады дзесяцігоддзямі ў рэспубліцы культываваліся і пашыраліся сцверджанні, настроі, якія садзейнічалі развіццю нацыянальнага нігілізму, ігнараванню свайго самабытнага, непаўторнага, а сваё адметнае, нацыянальнае, спецыфічнае кваліфікавалася негатыўна, падавалася як праяўленне нацыяналізму, асабліва гэта выявілася ў дачыненні да роднай мовы. А былі ж перыяды, калі беларускую літаратуру ў школах спрабавалі выкладаць на рускай мове, а ў многіх, асабліва гарадскіх, школах зусім не выкладалася беларуская мова і літаратура, гісторыя Беларусі. Абсурдам было б, каб рускую літаратуру, напрыклад, у Расіі выкладалі і чыталі па-англійску?!

Радзімазнаўчыя курсы чытаюцца ў многіх рэгіёнах Расійскай Федэрацыі, напрыклад, у Маскве ў школах выкладаецца прадмет “Масквазнаўства”, ёсць такія курсы і ў некаторых школах Беларусі. Так, у суседнім Калінкавіцкім раёне, у аграгарадку *Залатуха*, настаўніца гісторыі і географіі Паліна Фёдараўна Дзяцініна – ініцыятар стварэння школьнага этнаграфічнага музея, яна ж першай у раёне распрацавала і ўкараніла ў вучэбныя планы школы спецыяльны факультатывы курс па гісторыі свайго паселішча, які так і называецца “*Залатухазнаўства*” [1, с. 8].

І як пісаў У. А. Лякін у кнізе “*Калиновый край в именах и названиях*”, “*Хочацца верыць, што калі-небудзь, дзякуючы намаганням патрыётаў-краяведаў, пераадолеўшы, як водзіцца, варожжае раўнадушыша чынуш, у школах і іншых установах нашага горада і раёна з’явіцца факультатывы з такой, прыкладна, назвай: «Радзімазнаўства: Калінкавіцкая зямля». Вядома ж, што веды, факты свайго радаслоўнай, духоўных каранёў, гісторыка-культурных набыткаў, жаданне іх захавання і павялічэння – аснова выхавання сапраўднага грамадзяніна і абаронцы Айчыны”.*

Асноўная мэта факультатыва “*Радзімазнаўства: Мазыршчына*” – на канкрэтных прыкладах аказаць уплыў на фарміраванне здоровага светапогляду навучэнцаў, на ўсведамленне прыгажосці сваёй “*малой радзімы*”, на адчуванне сувязі і еднасці розных пакаленняў, на бачанне багацця і ўнікальнасці мясцовай флоры і фаўны, духоўнай і матэрыяльнай культуры землякоў, радасці стваральнага жыцця, набыткаў багатай гісторыі з яе не толькі гераічнымі, але і трагічнымі старонкамі. Школьнікі і студэнты, засвоіўшы змест гэтага факультатыву, безумоўна, будуць ганарыцца сваёй Бацькаўшчынай, імкнуцца памнажаць яе набыткі, выкарыстоўваць багаты вопыт сваіх землякоў і блізкіх. Факультатыў скіраваны на выхаванне асобы гуманістычных і дэмакратычных поглядаў з развітым пачуццём нацыянальнай самапавагі, патрыёта-грамадзяніна, чуйнага да сацыяльнага, рэгіянальнага, нацыянальнага поліфанізму, здольнага памнажаць інтэлектуальныя і матэрыяльныя багацці папярэднікаў, дастойна выяўляць сваёй штодзённай дзейнасцю агульначалавечыя каштоўнасці. Пачуццё патрыятызму, павагі да роднага краю, сваіх землякоў дасць станоўчы імпульс. Вучні і студэнты на шматлікіх прыкладах, засвоеных на занятках, пераканаюцца ў тым, што іх Бацькаўшчына – унікальная састаўная частка Рэспублікі Беларусь, а іх землякі ў розныя перыяды нашай гісторыі ўнеслі значны ўклад у развіццё яе эканамічнага, навуковага і духоўнага патэнцыялу і годна заявілі пра сябе ў важнейшых лёсавызначальных падзеях мінулага і сучаснага.

Ранейшая сістэма адукацыі і выхавання, на жаль, была арганізавана такім чынам, што рэгіянальным асаблівасцям не надавалася належнай увагі. Некаторых выдатных асоб, ураджэнцаў Беларусі, нярэдка мы адкрываем для сябе толькі тады, калі яны станавіліся сусветна вядомымі ў далёкіх ад нашай Радзімы-Мазыршчыны краінах (*Эдуард Пякарскі, Пятро Ракіцкі, Іосіф Яленскі, Мітрафан Доўнар-Запольскі, Іеранім Кеневіч, Геся Гельфман, Міхаіл Барысаў, Вера Харужая, Аляксандр Крукоўскі, Ксенафонт Марціновіч, Святлана Алексіевіч* і інш.). Некаторыя з названых імёнаў аказаліся забытымі ў сябе на радзіме, але сталі нацыянальнымі гонарам іншых краін і народаў.

Радзімазнаўства дае магчымасць арганізаваць адукацыйны і выхаваўчы працэсы ў цікавай, займальнай форме. Апрача лекцый і практычных заняткаў, педагог часцей, чым на іншых прадметах школьнага цыкла, можа планаваць наведванне музеяў, правядзенне экскурсій з наступным іх абмеркаваннем, афармленне стэндаў, камплектаванне картатэкі фальклорных, этнаграфічных, краязнаўчых матэрыялаў, што будзе садзейнічаць падрыхтоўцы навучэнцаў да арганізацыі пошукавай і навуковай работы. Заняткі можна праводзіць з запрашэннем мясцовых краязнаўцаў, работнікаў музеяў, ветэранаў вайны і працы, вучоных, якія даследавалі мясцовыя праблемы. Неабходным кампанентам практычных заняткаў можа быць аналіз артыкулаў, мемуарнай літаратуры, прац даследчыкаў, якія займаліся вывучэннем духоўнай і матэрыяльнай культуры Мазыршчыны, азнаямленне з архіўнымі матэрыяламі, дакументамі-першакрыніцамі, арыгінальнымі публікацыямі, напрыклад, абмеркаванне кніг А. Бабра, У. Лякіна, М. Копача.

Названы факультатыў дазваляе ў значнай меры ажыццяўляць на занятках прынцып рознаўзроўневага навучання: дыферэнцыяцыя ў падыходах можа рэалізоўвацца не толькі ў выбары і рэкамендацыі асобных тэм, а і ў іх паглыбленым і параўнальным вывучэнні з наступным абмеркаваннем важнейшых тэарэтычных паняццяў, свядомае засваенне якіх найлепшым чынам можна ажыццяўляць на мясцовым краязнаўчым матэрыяле.

Мэта факультатыўных заняткаў – фарміраванне ў школьнікаў і студэнтаў ведаў аб родным краі, аб Мазыршчыне ў агульнабеларускім і сусветным кантэксце; выхаванне патрыятызму, нацыянальнай свядомасці, любові да Бацькаўшчыны.

Задачы:

- абуджаць цікавасць да роднага краю і паглыбіць веды аб унікальным рэгіёне Палесся;
- далучаць маладое пакаленне да вывучэння набыткаў багатай матэрыяльнай і духоўнай спадчыны нашага народа, акцэнтуючы ўвагу на фактах, якія закліканы спрыяць фарміраванню свядомасці школьнікаў і студэнтаў, іх грамадзянскага станаўлення, да адчування ўнутраннай патрэбы вучыцца і працаваць на карысць нашай Радзімы;
- паглыбляць і ўдасканалваць веды пра Мазыршчыну, выкарыстоўваючы мясцовы матэрыял, спалучаючы яго з набытымі ведамі на ўроках гісторыі, роднай мовы, літаратуры, географіі, абагульняючы і ўводзячы ў змест навучання элементы краязнаўства, этнаграфіі быту, сучаснай гістарычнай і грамадскай думкі;

– вихоўваць у школьнікаў і студэнтаў беражлівыя і паважлівыя адносіны да ўсяго лепшага, створанага землякамі, іх мовы, фальклору, мясцовых прыродных багаццяў, вынікаў штодзённай працы;

– абуджаць у вучняў і студэнтаў жаданне авалодваць неабходнымі для жыцця ведамі;

– павышаць сваю эстэтычную і экалагічную культуру;

– навучыць вучняў і студэнтаў збіраць і сістэматызаваць мясцовыя факты пра важнейшыя падзеі на Мазыршчыне, пра асоб, якія праславілі сябе ў ратных і працоўных справах, учынках, пра легенды, паданні, назвы-тапонімы, іх разнавіднасці – айконімы, гідронімы, урбанонімы;

– спрыяць фарміраванню маральна-эстэтычных поглядаў вучняў і студэнтаў, лагічнага мыслення, эрудыцыі, узбагачэнню слоўнікавага запасу і агульнай моўнай культуры.

Намі апублікаваны дапаможнік для магістрантаў з грыфам вучэбна-метадычнага аб’яднання БДУ па гуманітарнай адукацыі “Беларускія ўласныя імёны: беларуская антрапанімія і тапанімія” (Мазыр, 2018. – 355 с.), у якім змешчаны багатыя краязнаўчы матэрыялы пра Мазыршчыну, напрыклад, пра горад Мазыр як сталіцу Усходняга Палесся, яго раслінны і жывёльны свет, важнейшыя падзеі ў гэтай частцы нашай радзімы, пра слаўтасці Мазыра і Мазыршчыны, вядомых вучоных, вайскоўцаў, пісьменнікаў, спартсменаў. Пададзена багая інфармацыя пра навукова-папулярную, краязнаўчую, гістарычную, мастацкую літаратуру пра Мазыр і Мазыршчыну і інш. У папярэднія гады намі ў часопісе “*Роднае слова*” была апублікавана вучэбная праграма факультатыўных заняткаў для сярэдняй школы “*Радзімазнаўства: Мазыршчына*”, якая папярэдне была абмеркавана і зацверджана на пасяджэнні Савета дзяржаўнай установы адукацыі “*Гомельскі абласны інстытут развіцця адукацыі*”. Дапаўняюць змест гэтага курса наступныя працы:

1. Гісторыка-дакументальная хроніка “*Памяць: Мазыр і Мазырскі раён*” (Мінск, 1997. – 574 с.) (у суаўтарстве), а таксама кнігі У. Лякіна, А. Бабра;

2. Уласнае імя ў соцыуме і мастацкім тэксе: манаграфія (Мінск, 2015. – 300 с.). У гэтай кнізе значная частка прысвечана апісанню рэалій Мазыршчыны (гл. § “*Малая радзіма ў анамастыконе пісьменнікаў*”, “*Урбананімія Мазыра ў часе і прасторы*”, “*Палессе – унікальны лінгва-гісторыка-культурны і ландшафтна-этнаграфічны рэгіён Беларусі і Украіны*”);

3. Уласныя імёны ў часе і прасторы (Мінск, 2008).

У якасці прыкладаў назавем некаторых вядомых людзей Мазыршчыны, творчыя лёсы якіх будуць прадстаўлены ў нашай кнізе.

Выдатнай асобай, якая праславіла не толькі Мазыршчыну, з’яўляецца выпускнік Мазырскай гімназіі 1912 г. *Канстанцін Іакінфавіч Былінскі*, у будучым прафесар Маскоўскага ўніверсітэта імя М. Ламаносава, доктар філалагічных навук, вялікі вучоны ў галіне рускай стылістыкі і распрацоўкі правіл рускай арфаграфіі, якімі мы кіруемся і ў наш час. Для мазыран гэта імя фактычна раскрыла бібліятэкар Цэнтральнай бібліятэкі імя А. Пушкіна Н. В. Цюленева і карэспандэнт мясцовай газеты Н. Шэраш. Прыводзім асноўныя, найбольш істотныя і важныя, на наш погляд, звесткі пра ўнікальнага вучонага. Маці Канстанціна Былінскага закончыла Парыцкае жаночае Святой Марыі Магдалены вучылішча, бацька, Іакінф Пятровіч, быў настацелем храма і адначасова выкладаў ў Мазырскай гімназіі. Варта адзначыць, што ён саставіў “*Житие и подвиги Святого Кирилла, Епископа Туровского*”, якое было надрукавана ў мазырскай тыпаграфіі Х. Кугеля ў 1911 г. К. Былінскі закончыў мазырскую гімназію з залатым медалём, а затым з адзнакаю гісторыка-філалагічны факультэт Імператарскага Маскоўскага ўніверсітэта і быў накіраваны выкладчыкам рускай мовы ў Маскоўскі археалагічны інстытут. У першыя гады Савецкай улады (20–30-я гады ХХ ст.) выкладаў рускую мову на рабфаках Масквы, далучаючы “*масы працоўных*” да культуры рускай мовы, кіраваў кафедрамі ў шэрагу вузаў сталіцы, а ў канцы 30-х гадоў як аўтарытэтны лінгвіст быў запрошаны ў якасці кансультанта ва Усесаюзны радыёкамітэт, дзе пасябраваў на доўгія гады з Юрыем Левітанам –

галоўным дыктарам радыё Савецкага Саюза. Вядома, што многія важныя паведамленні, зводкі, ваенныя інфармацыйныя паведамленні Савінфармбюро, перш чым аб'яўляцца па радыё, вычыталіся і стылёва выпраўляліся прафесарам К. І. Былінскім. Памылак, як вядома, там не павінна быць. З яго непасрэдным удзелам, напрыклад, была вернута ў гады вайны літара “ё”, “бедная сваячніца” рускага алфавіту, якая ігнаравалася і не заўсёды правільна выкарыстоўвалася, на што ў адным з важных дакументаў звярнуў увагу нават І. В. Сталін. Быў тэрмінова створаны адпаведны даведнік “Употребление буквы Ё”, аўтарам якога стаў наш зямляк. У пасляваенныя гады ён агульнапрызнаны як заснавальнік рускай практычнай стылістыкі, якую студэнты-журналісты называлі *былістыкай* – ад прозвішча аўтарытэтнага лінгвіста. Пра высокі інтэлектуальны узровень К. І. Былінскага хадзілі легенды. Калегі нашага земляка ва ўспамінах адзначалі: “Яго эрудыцыя была каласальнай... Каб дасягнуць такога ўзроўню ведаў, верагодна, патрэбна было б пачынаць жыць з самага пачатку і не губляць ніводнага дня...”

Святлана Алексіевіч – першы з беларускіх пісьменнікаў лаўрэат Нобелеўскай прэміі па літаратуры (2015 год) “за шматгалосае гучанне яе прозы і увекавечванне пакутаў і мужнасці”. Святлана Аляксандраўна Алексіевіч нарадзілася 31 мая 1948 года ў Івана-Франкоўску (раней Станіславаў) у сям’і ваеннага (бацька беларус, маці ўкраінка). Пасля домабілізацыі сям’я пераехала на Мазырышчыну і яе школьныя гады і станаўленне як творчай асобы адбывалася на Палессі. Святлана ў 1965 г. скончыла Капаткевіцкую сярэдняю школу Петрыкаўскага раёна, была выхавальніцай Асавецкай школы-інтэрната, затым настаўніцай гісторыі і нямецкай мовы ў Балажэвіцкай сямігодцы Мазырскага раёна. Скончыла аддзяленне журналістыкі БДУ. Потым праца ў раённых газетах “Прыпяцкая праўда” (Нароўля), “Маяк камунізму” (Бяроза), у рэспубліканскай прэсе (“Сельская газета”, часопіс “Неман”). Член Саюза пісьменнікаў з 1983 г. Піша пераважна па-руску, сваімі настаўнікамі ў літаратуры лічыць Алеся Адамовіча і Васіля Быкава.

Асноўны яе літаратурны жанр – *аповеды* (ісповеды – В.Ш.) людзей, якія перажылі самыя складаныя жыццёвыя выпрабаванні, крытыка рэалій пэўных перыядаў былога СССР. Пра свой жанр яна паведамляла: “Схватить подлинность – вот что хотелось. И этот жанр – жанр человеческих голосов, исповедей, свидетельств и документов человеческой души мгновенно был мною присвоен”.

Асноўныя яе працы: цыкл “Галасы ўтопіі”, куды ўвашлі кнігі “У войны не женское лицо” (1983), “Последние свидетели: Соло для детского голоса” (1985), “Цинковые мальчики” (1989), “Чернобыльская молитва” (1997), “Время сэконд хэнд” (2013). Па-за гэтым цыклам: “Зачарованные смертью” (1993), “Чудный олень вечной охоты” (2006), яна аўтар п’есы “Марутка” і аўтар сцэнарыяў некалькіх дакументальных фільмаў.

Узнагароджана ордэнам “Знак пашаны”, лаўрэат многіх літаратурных узнагарод і прэміяў Саюза пісьменнікаў ССР і многіх іншых краін: ЗША, Францыі, Германіі. Яе творчасць аналізавалі Адам Мальдзіс, Алесь Бельскі, Мікола Гіль і інш. даследчыкі. Жыла з 2000-х гадаў у Італіі, Францыі, Германіі, з 2013 года зноў пражывае ў Беларусі.

Літаратура

1. Лякин, В. А. Калиновый край в именах и названиях: историко-топонимический очерк / В. А. Лякин. – Минск: Колоград, 2016. – 136 с.
2. Шур, Васіль. Радзімазнаўства: Мазырышчына: праграма факультатыўных заняткаў (VIII клас) / Кузьміч Леанід // Роднае слова. – 2014. – № 11. – С. 48–52.

ПРАФЕСІЙНАЯ ПАДРЫХОТЎКА СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ДАШКОЛЬНАЙ, ПАЧАТКОВАЙ, СПЕЦЫЯЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў ВЫШЭЙШАЙ ШКОЛЕ

Н.Г. Бреус

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

Т.С. Крутолевич

(Мозырь, Мозырская детская школа искусств № 1)

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование и развитие музыкального интеллекта осуществляется в ходе приобретения знаний, системы представлений и понятий, обогащения индивидуального опыта и основывается на движении от приобретаемых элементарных знаний к усвоению знаний более глубоких и сложных. Чем шире и разнообразнее общие и специальные познания обучающегося музыке, тем благоприятнее перспектива в формировании и функционировании его музыкального интеллекта.

В специфической сфере музыкального мышления, накопление, ассимиляция, последующая переработка общих и специальных знаний является необходимой предпосылкой формирования и развития музыкального интеллекта. «Мышление, суть, знание, в действии» [1, 134]. Знания о музыке не просто дают толчок мыслительным операциям – они формируют эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание. Расширяющийся и углубляющийся в ходе обучения поток знаний, поднимает процессы музыкального мышления на качественно более высокий уровень.

В процессе обучения игре на музыкальном инструменте создаются оптимальные условия для систематического пополнения багажа знаний, получения самой разнохарактерной информации. На примере разучиваемых произведений можно «...пройти краткий курс гармонии, строения мелодии, анализа форм и т. д.», где музыкальный интеллект получает возможность всестороннего и гармоничного развития [1, 141]. Приобретаемый через исполнение музыки практический, игровой опыт является основой музыкально-мыслительных операций: «есть особые, активнейшие, наиболее творческие участки мозга, которые пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работы рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики» [1,140].

Л.Г. Арчажникова отмечает, что профессиональные исполнительские качества учителя музыки складываются на основе органического сочетания многих компонентов: развития общемusicalных 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 [2, с. 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 педагога-музыканта преимущественное значение. Поэтому образовательный процесс в классе основного инструмента, прежде всего, должен быть направлен на формирование у будущего педагога умений исполнительской интерпретации музыкального образа.

В теории музыкально-исполнительского искусства понятие «интерпретация» (от лат. interpretatio – разъяснение, истолкование) характеризуется как трактовка 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. Интерпретация обеспечивает звуковое воплощение нотного текста в соответствии с эстетическими принципами композиторской школы или направления, она зависит от индивидуальных особенностей исполнителя и его художественного 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 музыковедения, максимально развивая его самостоятельность и художественно-образное мышление, привлекая жизненный и эстетический опыт.

Для развития навыков мышления в процессе интерпретации музыкального произведения можно предложить следующие проблемные задания:

- найти в музыкальном произведении ведущие интонации и опорные точки, по которым развивается музыкальная мысль;
- составить несколько исполнительских планов одного музыкального произведения;
- определить на слух стилевое направление музыкального произведения;
- сопоставить и проанализировать стилевые особенности музыки нескольких композиторов (например, музыку Рахманинова с музыкой Шопена, Баха, Бетховена);
- выявить главное интонационное зерно в произведении;
- продумать возможную взаимосвязь сочинения с произведениями литературы, живописи.

При выполнении заданий полезно сравнивать несколько вариантов решения одной и той же задачи. Дискуссии и обсуждения позволяют студентам четче формулировать свои позиции, делать необходимые выводы [3, с. 208].

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 на основе изучения высокохудожественного исполнительского материала различных стилей, жанров, форм (полифонии, пьес крупной и малой форм) с учетом особенностей индивидуального развития студента. Таким образом, активная аналитическая деятельность, проявляющаяся в осмыслении логики, стилевых и жанровых особенностей произведения, способствующая воплощению оригинального исполнительского варианта трактовки музыкального образа произведения является важнейшим условием формирования у студентов музыкально-интеллектуальных качеств.

Литература

1. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. Для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк, С.А. Еланцева
(Тюмень, Тюменский государственный университет)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Высокая профессионально-личностная компетентность современного педагога начального образования предполагает активное творческое начало, способность к саморазвитию, умение быть одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Для того чтобы организовать и сопровождать процесс соединения знания и действия в подготовке педагогов, необходимо усилить практическую составляющую образовательного процесса в вузе.

Практико-ориентированная подготовка педагога начального образования понимается нами как процесс взаимодействия субъектных профессионально-личностных позиций преподавателя и студента в их событии, направленный на формирование и развитие ценностно-смыслового отношения к профессионально-педагогической деятельности. Определение ключевой категории исследования легло в основу разработанной в ходе исследования модели практико-ориентированной подготовки педагога в вузе (рисунок).

Процесс практико-ориентированной подготовки педагога начального образования выстраивается как со-бытийный процесс. Наша позиция созвучна точке зрения Е.А. Кавериной, определяющей событие как совместное пребывание и совместное участие индивидуумов, их существование в одно и то же время и в одном пространстве, наполненном определенным смыслом и целеполаганием, структурированном особым образом [6]. Событие позволяет создать общее поле интересов и устремлений.

Событийный подход обуславливает создание образовательных пространств: ценностно-когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивно-ценностного, как со-бытийно построенных.

Создание ценностно-когнитивного пространства позволяет студентам в *самоопределении такого плана, когда будущий учитель не присваивает ценности педагогической профессии, не принимает чужие ценности в качестве своих, а сам находит их личностный смысл, определяет «значение-для-меня».*

Деятельностно-творческое образовательное пространство включает системообразующую деятельность совокупного субъекта образования (педагогов, студентов, родителей), систему регулируемых отношений, возникающих между ними в процессе совместной деятельности и общения, фрагменты окружающего вуз пространства, целенаправленно используемого в рамках развивающей системы, управление «изнутри» со стороны педагогов и студентов (самоуправление).

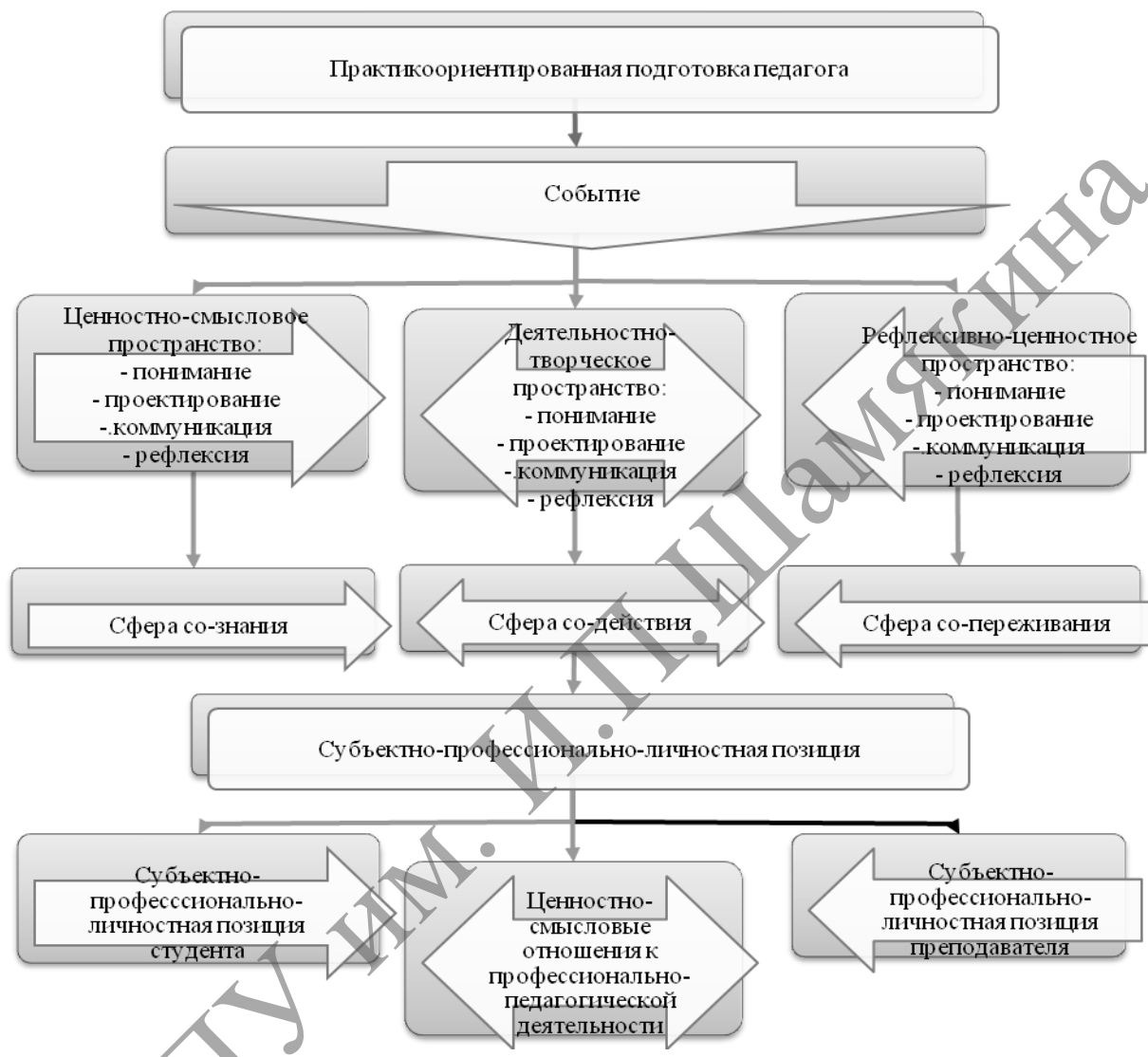


Рисунок – Модель практико-ориентированной подготовки педагога

Организация рефлексивно-ценностного пространства позволяет формировать у студентов эмоционально-критическое отношение («со-переживание») к объектам, субъектам профессионально-педагогической среды и к собственным профессионально-личностным качествам как формы осмысления и преобразования внутреннего мира будущего педагога, включающей профессионально-личностные ценности, профессиональную педагогическую мотивацию, эмоционально-чувственную сферу и профессионально-личностную Я-концепцию [2].

Создание трех описанных выше образовательных пространств является определяющим для формирования трех сфер педагога: со-знания, со-действия, со-переживания.

Практико-ориентированная подготовка педагогов начального образования, осуществляемая в процессе создания трех образовательных пространств обуславливает

становление субъектной профессионально-личностной позиции студента, которая является интегральной характеристикой педагога, включающей совокупность когнитивных (со-знание), эмоциональных (со-переживание), поведенческих (со-действие) отношений к миру, профессионально-педагогической действительности, к себе как к профессионалу и личности.

Реализация модели практико-ориентированной подготовки педагога обеспечивается за счет сочетания индивидуальной, групповой и коллективной работы на занятиях; комплексного применения интерактивных педагогических технологий, позволяющих реализовать принцип со-бытийности в организации образовательного процесса: решение профессионально-педагогических задач (кейсов), педагогических мастерских, технологии развития критического мышления, тренинговых упражнений и др.

Литература

1. Борытко, Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н.М. Борытко, О.А. Михайлова / Науч. ред. Н.К. Сергеев.– Волгоград: ВГИПК РО, 2002. –131 с.

2. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов / К.Я.Вазина // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 20–24.

3. Ведерникова, Л.В. Практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы с учетом региональной специфики / Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 68–77.

4. Ведерникова, Л.В. Профессионально-педагогическая готовность будущих учителей физической культуры к инклюзивному образованию / Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.А. Поворознюк// Теория и практика физической культуры. –2017. –№ 6. – С. 12–14.

5. Ведерникова Л.В. Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования / Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.А. Поворознюк // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С.51–59.

6. Каверина Е.А. Создание событий: гуманитарные технологии в корпоративных коммуникациях/Е.А. Каверина.– СПб. : ООО «Книжный дом», 2008.– 168 с.

7. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. – Т. 19. № 3. – С. 41–57.

8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

С.Е. Гайдукевич

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

На современном этапе в качестве одного из путей повышения качества профессионального образования учителя-дефектолога рассматривается его универсализация. В рамках заявленной проблемы нами была разработана идея методической компетентности учителя-дефектолога, как универсальной, создающей возможности для решения разнообразных значимых профессиональных задач, определены ее сущность, структура, критерии и показатели оценки [1, с. 23]. При определении структурно-содержательных и функциональных характеристик методической компетентности были использованы современные теоретические положения о целостном опыте профессиональной деятельности (когнитивном, деятельностном, личностном), личностно-профессиональном саморазвитии, особых образовательных потребностях воспитанников и обучающихся [1, с. 25–26].

Критериями оценки методической компетентности в нашем исследовании выступили: ориентировочно-целевой (сформированность умений определять методическую задачу и способ ее решения); результативно-технологический (сформированность умений реализовывать решение методической задачи: выполнять действия по созданию методического

продукта); регулятивно-самоорганизационный (сформированность умений самоорганизации решения методической задачи).

Представленные критерии носят интегративный характер, отражают состояние отдельных структурных компонентов изучаемой профессионально-личностной характеристики, отличаются способностью охватывать главное, существенное, устойчиво повторяющееся в процессе реализации методической деятельности на компетентностной основе.

Уровни методической компетентности учителя-дефектолога выводились теоретически, путем анализа, обобщения, систематизации научных данных о структуре и этапах формирования методического мышления (Осипова Е.К., Позняк С.Н., Саранцев Г.И., Сокольницкая Т.Н., Табаченко Т.С., Таможняя Е.А. и др.); типах ориентировочной основы действий в процессе обучения, уровнях усвоения знаний, способностях выполнять целенаправленную систему действий по решению определенного класса задач (Беспалько В.П., Блум Б., Гальперин П.Я. и др.); структуре и этапах формирования профессиональной компетентности педагога (Дружилов С.А., Жук А.И., Жук О.Л., Зольникова И.Н., Осипова Е.К., Пахаренко Н.В., Саранцев Г.И., Торхова А.В., Троянская С., Шахмарова Р.Р. и др.); компонентах, механизмах, стадиях личностно-профессионального саморазвития педагога (Гельманова О.П., Сергеева Н.И., Слостенин В.А., Ушаков А.А., Якушева С.Д. и др.).

В основу дифференциации уровней методической компетентности положена идея усложнения структурных элементов данного образования (когнитивного, деятельностного, личностного) и совершенствования отношений между ними [2]. В исследовании использована трехуровневая шкала [3, с. 31] и соответственно выделены адаптивный, базовый и продвинутой уровни, каждый из которых представляет собой набор описательных характеристик методической компетентности будущего учителя-дефектолога

Адаптивный (воспроизводящий) уровень. Распознается значительная часть программного материала; ориентировочная основа деятельности конкретная (соотносится с конкретной задачей), полная (есть представление о цели, плане, условиях и средствах осуществления), предоставляется обучающемуся в готовом виде или составляется обучающимся (с помощью, самостоятельно). Решение задачи осуществляется по образцу, на основе стандартного алгоритма с использованием известных приемов, деятельность реализуется только в типичных ситуациях, результат фиксируется как методический продукт. Содержанием рефлексии самоорганизации решения методической задачи выступают процесс, условия, результат и мотивация деятельности. Цель и задачи личностно-профессионального саморазвития неконкретны, существуют в виде неопределенного желания стать лучше «вообще».

Базовый (конструктивный) уровень. Распознается весь программный материал; ориентировочная основа деятельности обобщенная (соотносится с определенным классом задач), полная (есть представление о цели, плане, условиях и средствах осуществления, их вариантах), предоставляется обучающемуся в готовом виде или составляется обучающимся самостоятельно (с помощью известного общего метода). Решение задачи осуществляется на основе стандартного детализированного алгоритма с использованием известных приемов, деятельность реализуется в измененных ситуациях (имеющих элементы, аналогичные элементам предыдущих ситуаций), результат фиксируется как методический продукт и приращение самоорганизации. Содержанием рефлексии самоорганизации решения методической задачи выступают трудности деятельности, их причины, возможные пути преодоления, волевые характеристики. Цель и задачи личностно-профессионального саморазвития конкретны, касаются определенных умений и качеств личности.

Продвинутой (творческий) уровень. Распознается как основной, так и дополнительный программный материал (на углубленном уровне), ориентировочная основа деятельности обобщенная (соотносится с определенным классом задач), полная (есть представление о цели, плане, условиях и средствах осуществления, их вариантах), составляется обучающимся самостоятельно (путем самостоятельного поиска общего метода). Решение задачи осуществляется на основе нестандартного инверсионного алгоритма с использованием известных и новых приемов, деятельность реализуется в проблемных ситуациях (дефицит информации, невыявленность причинно-следственных связей, непригодность известных

вариантов решения и др.), результат фиксируется как приращение самоорганизации. Содержанием рефлексии самоорганизации решения методической задачи выступают ценностноориентации, профессиональные и личностные приращения. Цель и задачи личностно-профессионального саморазвития осознаны, ориентированы на профессионально значимые свойства личности, обеспечивающие повышение ответственности перед всеми участниками образовательного процесса и самим собой.

Специфическая профессиональная направленность методической компетентности на каждом уровне связана с удовлетворением особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития. Она проявляется при создании ориентировочной основы решения задачи, разработке и реализации алгоритма, фиксации полученного результата, выступает содержательным аспектом рефлексии самоорганизации деятельности.

Представленная критериально-уровневая характеристика методической компетентности учителя-дефектолога является теоретическим конструктом, раскрывающим возможности, как практической оценки ее актуального состояния, так и целенаправленной образовательной деятельности по ее формированию.

Литература

1. Гайдукевич, С.Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич. – Вести БГПУ. – 2018. – № 2 (96). – Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – С. 22–27.

2. Пахаренко, Н.В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502> – Дата доступа: 17.07.2018.

3. Журавлева, А.С. Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего бакалавра профиля «начальное образование» к работе в инновационном образовательном учреждении / А.С. Журавлева, В.П. Ковалев // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 5 – С. 30–33.

Б.О. Голешевич

(Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПРОТИВОРЕЧИЯ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

С появлением признаков дифференциации интеллектуального и физического труда научную деятельность стали считать предназначением избранных ее апологетов. Несмотря на прогрессивную и благородную сущность миссии ученых в развитии цивилизационных основ социума, общественное отношение к ним не всегда было однозначно признательным. Это отражалось в недопонимании сути открытий, недооценке их фундаментальной и прикладной значимости, обывательском подсчете баланса между личным доходом и достатком представителей науки.

Несомненно, необходимость рационального взаимодействия между авторами инновационных идей, практиками их внедрения в конкретном производстве и создателями новых технологий духовно-образовательного обогащения народа является неоспоримой. Однако эффект от внедрения новых педагогических идей, не материализующихся в видимый продукт в одночасье, а сублимирующихся (преобразующихся) через определенный период времени в культуру народа, способны антиципировать (предугадывать) лишь отдельные аналитики и эксперты.

Современное состояние постиндустриального, инновационно-информационного общества отличается благотворными условиями развития науки и внедрения результатов ноу-хау (уникальных знаний) в практику. Однако негативным свойством наблюдаемого процесса с определенной долей дискусионности можно считать обременяющее его администрирование и конвейерность реализации скоропалительно представляемых идей.

Текущий исторический период характеризуется принципиально полюсными признаками причинно-следственных связей развития науки. Заметным является негативный факт «вынужденного приспособленчества» отдельных молодых людей к когорте ученых. По этой причине в сфере данной деятельности зачастую оказываются функционеры, занимающиеся «околонукой» из-за необходимости сохранения рабочего места или реализации выгодных предложений о карьерном продвижении.

Часто в средствах мультимедиа прослеживается нелепое утверждение: «Наука не должна отставать от производства». Оно представляется абсурдным и унижительным для ученых. Ведь все прогрессивные достижения начинались именно с открытий, продолжают и будут осуществляться благодаря ней. Модернизируются и создаются принципиально новые производства, во все сферы жизни государства внедряются инновационные технологии. Возникают совершенно новые специализации, соответствующие им учебные дисциплины и образовательные проекты, на основе которых осуществляется комплексная подготовка профессиональных кадров.

Новые идеи, объекты быта и культуры, инновационные технологии появляются вследствие аналитических поисков оригинально мыслящих людей. Если в сфере материального производства это явление всегда признавалось закономерным, то при оценке результатов деятельности гуманитариев и адептов художественного творчества, в частности, релевантность (уместность) критерия созидательности по-прежнему подвергается сомнению.

Научные исследования музыкально-педагогических проблем вполне обоснованно можно дифференцировать на образовательные (экспериментально-методические), исторические (архивно-биографические) и теоретические (композиционно-технологические). Несмотря на условное разделение направлений систематизированных поисков в данной сфере знаний основными критериями подготовки публикуемых работ правомерно считать их **традиционные** признаки: соответствие содержания названиям, аутентичная (подлинная, впервые предлагаемая) научность, фундаментальная или прикладная полезность, информационная достоверность и новизна, авторская обоснованность путей решения проблемы, стилистическая филигранность изложения текста. К сожалению, наблюдающаяся тенденциозность в формулировании тем и стандартизации структур педагогических исследований не может признаваться их достоинством. Догматическим представляется и негласно утвердившееся мнение об определении объекта экспериментальной работы неизменным «процессом», несмотря на сущность данного понятия и правомерность его использования в конкретном контексте. Архаичной следует считать также дифференциацию отдельных способностей учащихся на обезличенные (но не подвергаемые критике оппонентов) уровни, называемые низким, средним, высоким. Тавтологичной представляется также дифференциация названий образовательных методов на практические, словесные и наглядные.

Парадоксальными, на первый взгляд, в сфере музыкальной педагогики кажутся такие аспекты деятельности ее представителей, как использование интердисциплинарных знаний в преподавании учебных предметов, «онаучивание» (сциентизм) образовательного процесса, учет корректирующих факторов внешнего администрирования поисковой работы, публичное представление результатов апробации исследования без синхронной демонстрации ресурсов собственного творчества.

Интердисциплинарные параллели возникают в процессе активизации музыкальных ассоциативно-образных открытий связей между интонационно-смысловым содержанием речи и литературных сочинений, элементарными знаниями изобразительного и хореографического видов искусства, эстетики и этики, основ физиологии и психологии, физических свойств звука, арифметических пропорций и геометрической симметрии, видов флоры и представителей фауны, географического расположения народов и их музыкальных традиций, преимуществ здорового образа жизни и физической культуры.

Сдерживающие факторы *внешнего администрирования* исследовательской работы проблем музыкальной педагогики выражаются зачастую в предвзятом отношении к нелинейному мышлению ее приверженцев. Выражается оно в сложившемся мнении об исключительно художественной специфике дисциплин музыкального цикла, заурядных способностях фискальных служащих к уникализации культурного пространства, их неудачном опыте собственных занятий в учреждениях дополнительного образования в детско-юношеском

возрасте. Компенсирующим фактором, по мнению многих администраторов, становится «врожденная» у них способность к руководству.

Для представителей же творческой интеллигенции продвижение в научной и управленческой карьере не является целеполагающим. Такое эмоционально-нравственное состояние обусловлено ощущением их самодостаточности, отсутствием тщеславия, пониманием необходимости корреляции внутренних ресурсов и наклонностей с внешними условиями их воплощения, антиципацией (предвидением) временности движения по служебной лестнице, характеризующегося не только дифирамбами коллег, но и неизбежными фиаско.

Публичная защита результатов исследования в сфере музыкальной педагогики без *синхронной демонстрации* ресурсов собственного художественного творчества начинающего ученого объясняется также неоднозначно. В данном процессе учитывается специфика мероприятия, его хронометраж, необходимость обоснованной корреляции научного и художественного материала, приоритетность эмоциональной зрелищности над рациональным рассудком при обсуждении представленной работы.

В целом администрирование научной деятельности в музыкальной педагогике представляется нонсенсом. Парадокс заключается и в дифференциации ученых на практикоориентированных и «номинальных». Ведь вследствие экспансии цивилизационных изменений без научно-обоснованного нравственно-эстетического образования подрастающего поколения атрофируются гуманистические основы социума. Рецепторное, рефлексивно осмысленное восприятие художественных объектов и артефактов культуры воплощается в духовные, материализующиеся и реальные продукты деятельности человека. В музыкальном творчестве оно выражается в переживаниях катарсиса, эмпатии, активизации волевых установок на результативные поступки.

А. В. Добрыдень ●

(Украина, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры. В ней воплощены духовные ценности образования и воспитания (педагогические знания, теории, концепции, педагогический опыт, профессиональные этические нормы) и материальные (средства обучения и воспитания). Способы творческой педагогической деятельности способствуют социализации личности в конкретных исторических условиях.

Педагогическая культура учителя начальной школы является системным образованием и включает следующие компоненты: педагогические ценности, творческие способы педагогической деятельности, опыт создания учителем образцов педагогической практики с позиции гуманизма [1, с. 34].

Нами выделены показатели уровня педагогической культуры учителей начальной школы:

- гуманистическая направленность личности педагога;
- психолого-педагогическая компетентность;
- развитое педагогическое мышление;
- образованность педагога;
- владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности;
- умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую);
- толерантное отношение к учащимся;
- культура профессионального поведения (педагогического общения, речь, внешнего вида).

Индивидуальная педагогическая культура учителей начальной школы проявляется в профессиональном поведении. В частности учителю, владеющему педагогической культурой, свойственны: теоретическое обоснование собственной педагогической позиции, системность педагогической деятельности, гибкость и вариативность в принятии решений [5, с. 45].

Такому педагогу присущ индивидуальный стиль педагогической культуры. Он не только сохраняет и воспроизводит духовные ценности образования и воспитания, но и сам создает их в виде новых технологий, методик, дидактических и воспитательных систем.

Но, к сожалению, есть учителя с низким уровнем профессиональной культуры, что проявляется в неуверенности, неустойчивости собственной педагогической позиции, бессистемности, непоследовательности и неумении решать педагогические проблемы.

Важной характеристикой деятельности учителя начальной школы является его речевая культура, так как речь – важнейшее средство общения учителя с учениками и средством непосредственного воздействия на сознание и поведение учащихся.

Нами выделены основные требования к речевой культуре педагога: логичность, точность, ясность, краткость, простота, эмоциональная и фонетическая выразительность, интонационное разнообразие, четкая дикция, правильное использование логических ударений и психологических пауз; соотношение между содержанием и тоном, словами, жестами и мимикой. С учениками желательно разговаривать так, чтобы они чувствовали в речи педагога его волю, душу и культуру, что проявляется в манерах учителя. Чем совершеннее манеры, тем сильнее их воспитательное воздействие [2, с. 68].

Учительские манеры должны иметь ярко выраженный личностный характер. Улыбка, жесты, стиль общения, манеры приветствия у каждого свои, поэтому такое своеобразие и привлекает детей. В связи с этим необходимо четко отработать и, возможно, довести до автоматизма свой особый стиль учительских манер, который должен быть эстетически выдержанным.

Поведение учителя должно быть эмоционально стабильным, поскольку ученики начальной школы очень чувствительны к изменению настроения и чувств учителя. Излишнее беспокойство учителя какой-то проблемой находит свое отражение в изменении эмоционального настроения учащихся. Учитывая это, учитель знакомится с приемами аутотренинга с целью использования их для управления собственными эмоциями и физическим состоянием своего организма.

Также учительские манеры определяются творчеством, которое чаще всего проявляется в нестандартных ситуациях. Склонность к импровизации, проявление интуитивных способностей помогает соотносить собственное поведение с обстоятельствами, адекватно вести себя, использовать средства вербальной и невербальной коммуникации.

Необходимость работать над усовершенствованием своих манер продиктовано самой жизнью. Никто не будет отрицать, что воспитанный учитель – лучший воспитатель детей. Воспитанность проявляется именно в манерах, которые нужно постоянно усовершенствовать.

Также следует обратить внимание на культуру внешнего вида учителя, что является одной из составляющих его педагогической культуры. Это способствует воспитанию художественно-эстетических вкусов учащихся и гармонически олицетворяет профессиональную деятельность учителя. Одежда должна быть эстетически выдержанной: в цветовой гамме должны преобладать умеренные тона. Стиль одежды – деловой, но не серо-обычный [3, с. 28].

Таким образом, педагог-профессионал, должен быть одновременно:

- компетентным специалистом с высокой научной и деловой квалификацией;
- духовно богатой личностью, которая несет моральную ответственность за учебно-воспитательную деятельность в школе;
- коммуникабельной личностью с высокой культурой общения, умением вести диалог;
- способным обеспечивать положительный моральный и эмоциональный настрой в педагогическом взаимодействии.

Благодаря перечисленным качествам, деятельность педагога становится результативной и творческой.

Литература

1. Ахмедзянова, Е. Ю. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя / Е. Ю. Ахмедзянова. – Одесса: ОГПИ, 1993. – 219 с.
2. Добрыдень, А. В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога [Электронный ресурс] // Институциональный репозиторий Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/1846>.
3. Добридень, А. В. Імідж вчителя як показник його педагогічної майстерності [Електронний ресурс] // Інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/7275>.
4. Добридень, А. В. Творчість як складова педагогічної майстерності вчителя [Електронний ресурс] // Інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/7272>.
5. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: Просвещение, 1994. – 98 с.

Н.С. Жлудова

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Государственная политика в сфере образования основывается на ряде принципов, в том числе на принципе интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования и на принципе поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства [1].

Современное общество характеризуется высокой динамичностью социально-культурных и научно-технических изменений, появлением новых технологий и видов человеческой деятельности. Образование стало неоспоримой ценностью для каждого человека. В условиях быстро и подчас непредсказуемо изменяющейся жизни образование становится основным фактором, позволяющим человеку до минимума сократить риск оказаться безработным, создать базу для собственного развития. Однако, даже став студентом или учащимся колледжа, каждый начинает сталкиваться с проблемой соответствия качества образования мировым стандартам, уровню социально-экономического развития общества [2]. Каковы пути решения данной проблемы?

В Национальном докладе министра образования Республики Беларусь на сессии Экономического и социального совета ООН в Женеве 7 июля 2011 года определена образовательная парадигма нашего государства, среди приоритетов которой названы: неотъемлемое право всех граждан на образование, повышение образовательного уровня и *функциональной грамотности* населения за счет развития сети учреждений профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, обеспечения реабилитации через образование, в том числе профессиональное, лиц с особенностями психофизического развития [3, с.13].

Функциональная грамотность определяется как умение решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, необходимых всем в изменяющемся информационном обществе [4]. По мнению ряда современных исследователей (С.Г. Вершловский, Н.И. Гендина, Е.Л. Кудрина, М.Д. Матюшкина, Г.Г. Сорокин, и др.) на функциональную грамотность субъекта оказывает определяющее влияние его *информационная культура*. Это проявляется в следующем:

- информационные знания и умения входят в минимум знаний и умений, определяющих функциональную грамотность;
- информационная культура определяет успешность деятельности индивида по образованию и самообразованию, которая необходима для поддержания функциональной грамотности;

- информационная культура задаёт стиль или даже образ жизни, при котором постоянное пополнение багажа знаний, интеллектуальное совершенствование и образовательная деятельность становятся нормами на протяжении всей жизни [5].

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе [5].

В настоящее время в обществе все более проявляются различия между людьми, информационная культура которых формируется под влиянием новых информационных технологий и отражает новые связи и отношения информационного общества, и людьми, информационная культура которых определяется традиционными подходами. Это создает разные уровни качества информационной культуры при одинаковых затратах сил и времени. Особая роль при формировании информационной культуры как основы функциональной грамотности принадлежит, несомненно, педагогу.

Результаты исследования данной проблемы свидетельствуют о том, что у среднестатистического выпускника педагогического колледжа, вуза информационная культура не сформирована на уровне, необходимом для дальнейшей профессиональной деятельности и продолжения образования, самообразования. В то же время способность к продолжению образовательной деятельности на протяжении всей жизни крайне необходима для поддержания функциональной грамотности педагога [5].

Проведенное нами на основе оценки учебных достижений, наблюдения и анкетирования студентов исследование также показало, что у значительной части будущих педагогов – студентов выпускного курса педагогического вуза, недостаточно сформированы умения структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде, понятном другим людям (ученикам, коллегам) информацию, создавая качественно новый информационный продукт (например, презентации докладов, обучающие и развивающие мультимедийные презентации, компьютерные тестовые и обучающие программы), используя в полной мере имеющиеся информационные ресурсы. В этой связи в содержании образования будущих педагогов следует уделять большее внимание формированию умений самостоятельной работы с информацией и создания собственных информационных продуктов.

Так, на лабораторных занятиях по ряду дисциплин специальности «Логопедия» («Коррекционно-педагогическая помощь в условиях пунктов коррекционно-педагогической помощи», «Логопедия», «Основы методики коррекционно-развивающей работы», «Методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи», авторского спецкурса «Формирование функциональной грамотности у учащихся») формируются и совершенствуются вышеуказанные умения студентов. Однако достаточного количества времени в действующем учебном плане для таких занятий не предусматривается. При этом отмечается выраженная социальная и образовательная потребность в повышении информационной культуры будущих педагогов, в частности, учителей-дефектологов. Представляется целесообразным введение в учебный план подготовки специалистов необходимого учебного предмета, например аналогичного по содержанию и объему учебного времени существовавшей ранее (до 2014 года) учебной дисциплины «Информационные технологии в специальном образовании».

Формирование информационной культуры в рассмотренном аспекте будет содействовать повышению образовательного уровня и функциональной грамотности будущих педагогов и их учеников, что, в свою очередь, будет способствовать решению проблемы соответствия качества образования мировым стандартам, уровню социально-экономического развития общества.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об Образовании. Статья 2. Основы государственной политики в сфере образования / Ваш гид в законодательстве Республики Беларусь

[Электронный ресурс] – 2018. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/1.htm – Дата доступа : 29.09.2018.

2. Национальный доклад о развитии системы образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] – 2018. – Режим доступа : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/belarus_NR08_rus.pdf – Дата доступа : 29.09.2018.

3. Мацкевич, С.А. Образование и политика / С.А. Мацкевич // Методология ВУ [Электронный ресурс] – 2018. – Режим доступа : <http://methodology.by/?p=729> – Дата доступа : 29.09.2018.

4. Вершловский, С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования – 2007. – № 5. – С. 140–144.

5. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор, Г.А. Стародубова / 2-е изд., перераб. – М. : Школьная б-ка, 2003. – 296 с.

Л.Н. Иванова

(Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

В настоящее время перед системой профессионального образования стоят актуальные задачи по подготовке специалистов на основе компетентного подхода, под которым понимают готовность проявлять соответствующие компетенции, то есть знания, умения, навыки, способы деятельности, общения и личностные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности [1]. В государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Логопедия» отражены академические, социально-личностные и профессиональные компетенции в соответствии с основными задачами и направлениями деятельности выпускников [2].

Анализ научной литературы, а также результаты нашего исследования показывают, что программное и методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов специальности «Логопедия» ориентировано на передачу знаний и развитие определенных умений и навыков в рамках академических (педагогических) и профессиональных (методических) компетенций. В силу своих объективных особенностей оно не позволяет сформировать необходимый уровень социальных и личностных компетенций [3]. Социальные компетенции – это способности, с помощью которых можно грамотно организовать социальные отношения в рамках собственной профессии. Иными словами, данную компетенцию можно обозначить как коммуникативную, характеризующую личность педагога как субъекта межличностного взаимодействия. Личностные компетенции – это персональные качества, необходимые в профессиональной деятельности логопедов, связанные с отношением педагога к себе как к личности в профессии, профессиональным самосознанием.

Проявление и осознание студентами компетенций становится актуальным в период прохождения педагогических практик. Как правило, в процессе проведения зачетных занятий акцент делается на качестве выполнения действий, относящихся к академическим (общепедагогическим) и профессиональным (методическим) компетенциям. В то же время, такие действия реализуются в различных социальных ситуациях, в которых отражаются персональные качества студентов как будущих специалистов. И здесь оказывается очевидным, что выпускники в меньшей степени готовы к выбору оптимальных стратегий и приемов коммуникации в профессиональном взаимодействии, студентам не хватает умений влиять на ситуацию или приспособляться к изменениям, справляться с напряженными ситуациями. Таким образом, студенты имеют неравномерный и недостаточный уровень развития социально-личностных компетенций [4].

Возникает необходимость создания в образовательном процессе вуза условий, обеспечивающих эффективное формирование социально-личностных компетенций студентов-логопедов. Проиллюстрируем на примерах способы организации учебной работы со

студентами по формированию соответствующих компетенций из практики преподавания психологических дисциплин.

Так, при проведении практических занятий по дисциплине «Психология» применяется технология коллективного способа обучения, при которой студенты обучаются путем их общения друг с другом в динамических парах, когда каждый учит каждого. Студенты делятся на группы по четыре человека, с набором заданий для каждого участника группы. Задается определенный алгоритм действий, в ходе которых студенты последовательно с каждым обмениваются своей информацией. Развивающий эффект технологии заключается в формировании социальных умений сотрудничать в паре, группе, брать на себя ответственность, владеть устным и письменным общением.

По дисциплине «Психология развития» в качестве промежуточной формы контроля студенты выполняют творческую работу, где предлагается поразмышлять на темы, актуальные для изученного возрастного периода, например, «Куда уходит детство», «Легко ли быть молодым», «Кризис середины жизни», «Размышления о старости». Данный прием, помимо изучения жизненных периодов, знакомых и незнакомых по собственному опыту, способствует формированию таких механизмов социальной перцепции, как идентификация, рефлексия, эмпатия, а также расширению и углублению самосознания личности студентов.

Дисциплина «Педагогическая психология» располагает значительным ресурсом по формированию социально-личностных компетенций студентов-логопедов.

Тема занятия: Предмет и методы педагогической психологии.

Задание. Приведите пример нарушения принципов педагогической психологии в воспитании и обучении, с которыми вам приходилось сталкиваться в жизни.

Тема: Психология педагогической оценки.

Упражнение «Метод групповых оценок».

В начале упражнения указывается тема – основание для групповой оценки (какое либо качество). Студенты рассаживаются по кругу лицом друг к другу. Каждый получает один бланк (чистый лист с написанной сверху фамилией одного из одноклассников, сидящих в кругу). На бланке студент пишет свою оценку по данному основанию того студента, фамилия которого написана сверху, и после этого, загнув бланк так, чтобы его запись была не видна, передает его своему соседу. После того, как все бланки обойдут один круг, преподаватель собирает их и отдает каждому бланк с его фамилией. Таким образом, студент имеет возможность сам вывести среднюю оценку себе, поставленную другими по данному его качеству. Групповая оценка создает благоприятные условия для последующего обсуждения избранной темы, стимулирует процесс самопознания.

Тема: Психология педагогической деятельности.

Упражнения «Приветствие», «Моя первая учительница», «Интонация», «Моя профессиональная роль» и другие.

Тема: Психология личности педагога.

Игра «Кинорежиссеры». Цель: помочь «со стороны» посмотреть на профессию учителя-дефектолога, оценить необходимость многих качеств личности в профессиональном плане.

Тема: Психология педагогического общения.

Игра «Мостик». Цель: рассмотреть различные стратегии взаимодействия с точки зрения выбора средств по достижению цели.

Таким образом, применение в процессе преподавания психологии активных методов и коллективных форм обучения, направленных на развитие коммуникативных качеств, формирование различных способов поведения при межличностном общении, на самопознание и саморазвитие личности будет способствовать формированию у студентов-логопедов социально-личностных компетенций.

Литература

1. Васильева, Е.Е. Система профессиональных компетенций у студентов в процессе подготовки к организации комплексной коррекционной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи / Е.Е. Васильева, Н.В. Новотворцева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – С. 196–200.

2. Образовательный стандарт высшего образования первой степени по специальности 1-03 03 01 Логопедия, ОСВО 1-03 03 01-2013 от 30.08.2013, № 87.

3. Сартакова, Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов. / Е.М. Сартакова // Автореф. дис... 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Екатеринбург, 2009

4. Иванова, Л.Н. Формирование социально-личностных компетенций студентов-логопедов / Л.Н. Иванова // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Специальное образование: традиции и инновации». – Минск: УО БГПУ им. М. Танка. – 2018.

Л.В. Исмаилова

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

А.В. Корнеев

(Октябрьский р-н, ГУО «Заболотский детский сад-начальная школа»)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Многообразие профессиональных функций, их возрастающая сложность предъявляют повышенные требования к профессионально-личностным качествам специалистов системы образования. В отношении деятельности педагога дошкольного образования вышесказанное приобретает особую значимость и актуальность, обусловленную возрастными особенностями детей, их повышенной восприимчивостью к усвоению социокультурного опыта. Необходимость аксиологизации профессиональной подготовки специалистов отмечается как приоритетное направление развития педагогического образования в Республике Беларусь.

Анализ различных подходов к определению сущности и структуры данного феномена позволил выделить в системе индивидуально-личностных ценностей будущего педагога дошкольного образования следующие ценности: ценности, связанные с принятием профессии и осознанием своей профессиональной позиции; ценности, связанные с отношением к субъекту и объекту предстоящей деятельности; ценности, связанные с взаимодействием в процессе профессиональной деятельности; ценности саморазвития, самореализации и самосовершенствования [2; 3].

Формирование ценностных ориентаций педагога – длительный процесс, обусловленный внутренними и внешними факторами, включающий несколько этапов:

1. Формирование профессиональных предпочтений и намерений, интереса к педагогической деятельности, ценностных ориентаций и установок, мотивов выбора профессии.

2. Профессиональная подготовка в педагогическом вузе, в процессе которой происходит осознание специфики педагогической профессии, формируются мотивация, ценностные ориентации, профессиональное мышление, профессионально значимые качества личности, система знаний и базовых профессиональных умений.

3. Профессиональная самореализация. Важным условием эффективности этого этапа выступает нацеленность молодых специалистов на активное вхождение в профессию, на творческое саморазвитие и самореализацию.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности [1]. В формировании системы ценностей будущего педагога период обучения в университете является наиболее значимым. Успешность профессиональной подготовки студентов определяется влиянием различных факторов: качеством отбора абитуриентов, кадровым и научным потенциалом учреждения высшего образования, качеством учебно-методического обеспечения и организации учебно-воспитательного процесса и др. Однако одним из определяющих факторов выступает, на наш взгляд, осознание студентами сущности и специфики личностного смысла предстоящей деятельности, ценностное отношение к ней. Именно ценности и ценностные ориентации, по справедливому утверждению В.А. Сластенина, выступают важнейшим фактором,

детерминирующим мотивацию личности к овладению содержанием будущей профессиональной деятельности, и во многом определяют готовность педагога к реализации гуманистических целей образования [3].

Учебный план специальности «Дошкольное образование» предусматривает возможности для развития системы ценностей будущего специалиста. Анализ учебных программ по дисциплинам «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Детская психология», «Педагогическая психология», программ педагогической практики позволяет отметить направленность содержания образования не только на приобретение системы знаний, но и на формирование аксиологической компетентности студентов.

Вместе с тем, как было отмечено ранее, принятие и развитие системы ценностей – сложный и порой противоречивый процесс. Опыт показывает, что на первый курс приходят студенты с разным уровнем подготовленности, направленности на профессию и разной мотивацией.

Изучение ценностных ориентаций студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» (УО МГПУ имени И.П. Шамякина, 2017) позволяет констатировать, что 75 % студентов 1 курса, 77 % студентов 4 курса удовлетворены выбором профессии; 72 % всех опрошенных повторили бы свой выбор. Наиболее привлекательными факторами при выборе профессии студенты 1 курса назвали: любовь к детям, интерес к работе с маленькими детьми, творческий характер труда. У студентов 4 курса среди позитивно значимых факторов названы возможность общения с воспитанниками и коллегами, творческий характер будущей профессиональной деятельности, возможность достичь социального признания, уважения. В то же время ценности, ориентирующие на саморазвитие, постоянное самосовершенствование, в числе приоритетных названы лишь 17 % опрошенных. Для большинства студентов (93 %) факторами, снижающими привлекательность педагогической профессии, являются низкая заработная плата, снижение престижа педагогического труда.

Система ценностей педагога дошкольного образования регламентирует его деятельность и выступает необходимым условием развития аксиологической сферы личности ребенка. В связи с этим работа по формированию ценностных ориентаций будущего педагога в процессе профессиональной подготовки включает следующие взаимосвязанные направления:

- формирование ценностного отношения к личности ребенка и к предстоящей деятельности;
- развитие у студентов интереса к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей;
- создание условий для развития и совершенствования качеств и свойств, необходимых для эффективного взаимодействия, развития профессионального образа «Я».

Необходимым условием успешности формирования ценностных ориентаций студентов является обеспечение оптимального сочетания фундаментальной подготовки и практической направленности педагогического образования. В этих целях используется активное включение студентов в реальную педагогическую деятельность, развитие исследовательских навыков в процессе выполнения творческих заданий, педагогической практики, работа на экспериментальных площадках. Важная роль в формировании системы ценностей принадлежит, на наш взгляд, участию студентов в реализации волонтерских проектов. Здесь они получают возможности для развития профессионально-творческих способностей, духовно-нравственного потенциала.

Таким образом, ценностные ориентации, профессиональные установки и качества личности будущего педагога развиваются в процессе профессиональной подготовки. Эффективность работы по их формированию предполагает:

- ориентацию содержания образования и технологии обучения на профессиональную модель специалиста;
- организацию в учебно-воспитательном процессе взаимодействия, сотрудничества, диалога преподавателя и студента;
- активное включение студентов в моделируемую и реальную ценностно-ориентированную педагогическую деятельность.

Літэратура

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий/Э.Ф.Зеер. – М.: «МОДЭК», 2008. – 336 с.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
3. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С.4–15.

Б.А. Крук

(Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна)

АБ САМАСТОЙНАЙ ПРАЦЫ СТУДЭНТАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ КУРСА «МЕТОДЫКА ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ»

Змены ў змесце і структураванні вучэбнага матэрыялу па беларускай мове і літаратурным чытанні ў пачатковай школе, кампетэнтнасны падыход і метапрадметнасць у навучанні, імклівая камп'ютарызацыя вучэбнага працэсу патрабуюць змен у падыходах да выкладання прыватных метадык, у тым ліку і метадыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання. Я. Колас, разважаючы над пытаннем адбору і выкарыстання сродкаў, прыёмаў і метадаў навучання, падкрэсліваў, што “найлепшым метадам навучання будзе той метада, каторы найскарэй, найпрасцей, найлягчэй, найразумней вядзе да мэты” [1]. І гэтую акалічнасць, аналізуючы спадчыну Я. Коласа, адзначаюць многія аўтарытэтных вучоных і метадысты-практыкі [2].

Яшчэ ў “Вялікай дыдактыцы” Ян Амос Каменскі звяртаў увагу на тое, што не трэба ўбіваць у галовы моладзі “сумесь слоў, выразаў, думак”, а патрэбна “раскрываць здольнасць разумець рэчы”. З гэтай пазіцыі, якая, на наш погляд, надзвычай актуальная сёння, важнейшую ролю набывае ўменне самастойна працаваць з рознымі метадычнымі крыніцамі: аналітычнымі матэрыяламі, метадычнымі артыкуламі і распрацоўкамі ўрокаў, дыдактычнымі і дыягнастычнымі матэрыяламі, мультымедычнымі прэзентацыямі і інш., бо самастойная праца спрыяе выпрацоўцы важнейшай прафесійнай якасці – кампетэнтнасці [3].

У такіх умовах выкладчыку неабходна скіроўваць увагу студэнтаў на карпатлівую штодзённую самастойную працу з метадычнымі дапаможнікамі, з часопісамі “Пачатковая школа”, “Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа”, “Начальная школа” і інш. Анкетаванне студэнтаў 2 і 3 курсаў завочнай формы атрымання адукацыі (спецыяльнасць “Пачатковая адукацыя”), праведзенае ў 2016/2017 навучальным годзе, паказала, што пераважная большасць студэнтаў – актыўныя чытачы навукова-метадычных часопісаў: на 2 курсе 21 студэнт сістэматычна карыстаецца метадычнымі часопісамі (з 27 студэнтаў групы), на 3 курсе – 27 студэнтаў (з 30 студэнтаў групы). Мы заўсёды акцэнтуюм увагу студэнтаў на тое, што будучы настаўнік сам павінен шукаць, асэнсоўваць займальныя заданні, гульні, прыёмы, метады, рыхтаваць і праводзіць вусныя паведамленні па пэўнай метадычнай праблеме, адбіраць і выкарыстоўваць на занятках вучэбны матэрыял у звыклых і нетрадыцыйных формах.

На вывучэнне метадыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання адводзіцца 280 гадзін, з якіх 140 – аўдыторныя. У завочнай форме атрымання вышэйшай адукацыі толькі 24 гадзіны – аўдыторныя. У такіх абставінах самастойная праца разглядаецца намі як сродак, які забяспечвае вывучэнне і паглыбленне ведаў па прадмеце, які актывізуе вучэбную дзейнасць студэнтаў. Дзейнымі відамі самастойнай працы, на наш погляд, з'яўляюцца вывучэнне метадычных крыніц і падрыхтоўка студэнтамі рэфератаў і паведамленняў.

Самастойная праца студэнтаў спрыяе не толькі трываламу засваенню ведаў, але і іх прафесійнаму станаўленню і самаразвіццю. Імкненне чалавека да самастойнага пазнання яскрава адлюстроўваецца і ў “пірамідзе запамінавання”, паводле якой засвойваецца 20 % пачутага, 30 % убачанага, 50 % убачанага і пачутага, 90 % – матэрыялу, да якога “дайшоў самастойна”.

Па методыцы выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання адсутнічае сучасны падручнік (апошняе выданне датуецца 1986 годам). Таму ўсе віды заняткаў – лекцыйныя, практычныя, лабараторныя – максімальна забяспечваюцца падручнікамі для пачатковай школы, тлумачальнымі слоўнікамі тэрмінаў пачатковага навучання [4], вучэбна-метадычнымі дапаможнікамі, якія асвятляюць асобныя пытанні методыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання і навукова-метадычнымі часопісамі “Пачатковая школа”, “Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа”, “Начальная школа”, якія маюць разнастайныя электронныя дадаткі.

Рознабаковаму прафесійнаму станаўленню студэнтаў спрыяюць самастойна падрыхтаваныя выступленні на лекцыйных і практычных занятках перад аўдыторыяй сваіх аднакурснікаў. Напрыклад, на лекцыі па тэме “Фарміраванне граматычных паняццяў” студэнтам даецца паняцце “разбор граматычны”. Студэнты самастойна, карыстаючыся слоўнікам, акрэсліваюць змест метадычных паняццяў “моўны разбор”, “разбор лексічны”, “разбор сінтаксічны”. Да кожнага раздзела курса методыкі распрацавана тэматыка рэфератаў (паведамленняў). На працягу семестра на практычных занятках кожны студэнт выступае з вусным паведамленнем (12–15 мінут), якое суправаджаецца падрыхтаванай студэнтам мультымедычнай прэзентацыяй.

Да кожных практычных заняткаў студэнтам прапануюцца заданні для самастойнага выканання:

- а) праблемныя пытанні методыкі;
- б) заданні на падрыхтоўку і “прайграванне” фрагментаў урокаў навучання грамаце (чытання і пісьма), беларускай мовы, літаратурнага і пазакласнага чытання;
- в) вусныя паведамленні на розныя тэмы;
- г) складанне партытуры твораў і іх чытанне;
- д) выбар і выкарыстанне прыёмаў і метадаў іх абгрунтавання;
- е) узоры выразнага чытання мастацкіх твораў розных жанраў;
- ж) слуханне запісаў мастацкага чытання твораў у аўтарскім выкананні;
- з) узоры граматычных разбораў і інш.

Неабходна адзначыць яшчэ адзін аспект – самастойную працу студэнтаў з электроннымі сродкамі навучання (мультымедычнымі дадаткамі да часопісаў), без якіх немагчыма ўявіць сучасны ўрок беларускай мовы і літаратурнага чытання. Студэнты выконваюць інтэрактыўныя заданні, знаёмяцца з “педагагічнай скарбонкай” настаўнікаў, авалодваюць методыкай працы з трэнажорамі па беларускай мове, засвойваюць матэрыялы віртуальных экскурсій і інш.

Практычны вопыт правядзення розных заняткаў па методыцы выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. Актыўнасць студэнтаў у час заняткаў павялічваецца, калі яны выступаюць з падрыхтаванымі самастойна вуснымі паведамленнямі, якія забяспечваюцца электроннымі прэзентацыямі.
2. Самастойна падрыхтаваныя і “прайграныя” на занятках фрагменты ўрокаў вызначаюцца ўменнем і здольнасцю студэнтаў дэманстраваць новыя прыёмы і сродкі вучэбнай дзейнасці.
3. У студэнтаў развіваюцца прафесійныя якасці: уменне асэнсоўваць свой педагагічны вопыт, самаацэнка сваіх педагагічных магчымасцей; самастойнасць у выбары прыёмаў, метадаў навучання і інш.
4. У працэсе сістэматычнай самастойнай вучэбнай дзейнасці ўжо на 3 курсе змяняюцца адносіны студэнтаў да сваёй вучобы: актыўная самастойная праца дазваляе ім даваць больш поўныя адказы, абгрунтоўваць выкарыстанне сродкаў, прыёмаў, метадаў; студэнты ўжо разважаюць на метадычныя аспекты, параўноўваць і супастаўляць розныя метадычныя падыходы.

Літаратура

1. Міцкевіч, К.М. Методыка роднае мовы // 3б. тв.: у 14 т. – Мінск: Маст. літ., 1976, Т. 12: Публіцыстычныя і крытычныя артыкулы. 1947 – 1956.– С. 313–506.
2. Яленскі, М.Г. Сучаснае прачытанне “Методыкі роднае мовы” К. Міцкевіча (Я. Коласа) / М.Г. Яленскі, А.У. Антонова // Пачатковая школа. – 2002. – № 7. – С. 6–8.

3 Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 8–15.

4. Тлумачальны слоўнік тэрмінаў пачатковага навучання: Дапаможнік / Т.А. Кавальчук, І.Р. Кожух, Г.В. Сесянюк і інш.; Пад агул. рэд. праф. І.Р. Кожуха.– Мінск: БелЭН, 2001. – 272 с.

Т.С. Онискевич

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

ВАРИАТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

Вариативность является одним из основополагающих принципов и направлением развития современной системы образования. Сущность понятия «вариативность» можно представить, как, с одной стороны, «вариант» – видоизменение, разновидность, и с другой, «вариативный» – представленный несколькими вариантами, состоящий из вариантов [1, с. 68]. Вариативное образование (лат. – изменяющееся) сориентировано на образовательные потребности людей, адаптировано к социальным интересам, коопределенной культуре. Такое образование предоставляет спектр возможностей для личного выбора, для самоопределения; оно помогает личности найти свои пути приобретения знаний и развития в современном мире.

По мнению А.Г. Асмолова, «вариативное образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути на саморазвитие» [2, с. 27], которое является, наряду с самоопределением, самоутверждением, самоконтролем, самообразованием структурным элементом самореализации личности.

Как считают Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, одной из актуальных проблем совершенствования образования в современном обществе является проектирование и обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [3, с. 74]. По мнению авторов, «сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности» [3, с. 76].

Общеизвестно, что наиболее востребованным является развивающийся специалист, способный самостоятельно выстраивать свой образовательный путь. И для этого ему, независимо от полученной специальности и профиля оконченного учебного заведения, необходима психолого-педагогическая подготовка, знания о механизмах и способах реализации процесса профессионально-творческого развития и саморазвития личности. Технология обучения профессионально-творческому развитию личности требует организации учебных занятий, отличающейся от традиционной. Определяющими являются цели будущей профессиональной деятельности. Приоритет отдается формам и методам обучения, позволяющим организовать деятельность студентов и обучить их методам и средствам саморазвития. Студенты становятся равноправными участниками-субъектами образовательного процесса; они в равной степени с преподавателем заинтересованы в продуктивности учебного процесса.

Технология обучения профессионально-творческому саморазвитию основывается на реализации индивидуальной траектории профессионально-творческого саморазвития каждого учащегося. В то же время она должна иметь вариативный характер для организации учебной деятельности в учебных заведениях любого профиля, поскольку, как отмечает А.К. Маркова, «...содержание профессионального образования должно предусматривать подготовку к гибкой смене профессий и специальностей» [4, с. 225]. Это подразумевает разностороннее интеллектуальное и творческое развитие студентов, формирование у них гибких качеств и способностей к профессиональному саморазвитию.

В процессе реализации технологии профессионально-творческого саморазвития студенты приходят к осознанию необходимости процесса развития, самостоятельной постановке целей этого процесса, овладению формами, методами и средствами их достижения,

построению индивидуальной стратегии профессионально-творческого саморазвития и ее реализации. Основные элементы самообразовательной деятельности: мотивация (самодиагностика) – целеполагание – планирование – моделирование – деятельность – рефлексия – самокоррекция. Этот цикл может повторяться на различных уровнях, а потому применим к любому достаточно законченному образовательному периоду: отдельному занятию, учебному курсу, годовой или многолетней программе и т. п.

Реализация профессионально-творческого саморазвития студентов происходит в отдельных блоках: «Интеллект», «Творчество», «Память», «Артистизм», «Самообразование», «Интуиция». Каждый блок имеет гибкое, вариативное содержание, что позволяет менять содержание блока с учетом индивидуальных особенностей студентов, их профессиональной и учебной мотивации. Результат зависит от личности педагога, и необходимым условием его достижения является интересное, занимательное, творческое построение занятий.

Например, в блоке «Интеллект» особое значение для процесса профессионально-творческого развития студентов вузов имеют методы развития интеллектуальных и творческих способностей, которые широко используются в процессе преподавания математических дисциплин. Они применяются с целью развития логико-структурного и аналитического мышления и математического воображения.

Существующие в практике образования ситуации, когда преподаватель ставит перед учащимися уже готовую, правильно сформулированную задачу, имеющую единственно правильное решение, не способствует воспитанию творчески мыслящего профессионала. Для развития гибкости мышления, формирования креативности лучше предлагать нестандартные задачи, которые требуют творческого подхода.

Самый распространенный тип творческой задачи – это задача с явно выраженным противоречием. Используются также задачи с некорректно представленной информацией, недостаточной или избыточной, где требуется проанализировать их и найти ошибки. Наконец, логические задачи: задачи на описание явлений и процессов, на объяснение и доказательство, на установление причинно-следственных связей. Используются также задачи на прогнозирование; на оптимизацию (выбор оптимального решения); на рецензирование (обнаружение ошибок, оценка процесса и результата); задачи, противоположные данной; исследовательские задачи: экспериментальные, графические и т. п.; задачи на моделирование; на изобретение; на управление и планирование деятельности и т. п.

Полезно знакомить студентов с такими задачами, с особенностями их постановки и решения как для применения в профессиональной деятельности, так и с целью развития математического мышления. Хорошим стимулом для этого служат занимательные задачи, развивающие логику: интересные исторические математические задачи, математические софизмы, нестандартные задачи и т. п.

Приведем в качестве примера один из вариантов домашнего задания: «Нарисовать ассоциации, связанные с понятием». Это могут быть понятия: а) из математики: модуль, функция, последовательность, бесконечность; б) из теории вероятностей: вероятность, комбинация, случайное событие, достоверное событие; в) из математической статистики: генеральная совокупность, выборка, гипотеза, уровень значимости, статистический критерий и т. п.

Подобные задания можно давать студентам различных специальностей. Они многофункциональны и с удовольствием выполняются, способствуют развитию профессиональной мотивации, снятию напряжения и страха перед «трудной» наукой, активизируют рефлексивную деятельность, выражают эмоциональное отношение к профессии и конкретному предмету, а главное, синтезирует аналитическое мышление (суть термина) и творческое, интуитивное, наглядное отображение этой сути. Помимо всего прочего, упражнение характеризует профессиональную грамотность студента: преподаватель без труда увидит ошибки в иллюстративной интерпретации понятия.

Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Асмолов, А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность / А.Г. Асмолов // Магистр. – 1995. – № 1. – С. 23–27.
3. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – Вып. № 3. – С. – 74–82.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

Т.В. Поздеева, О.М. Кравцова, М.И. Мазовко

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностный подход в системе педагогического образования связан с ускорением темпов развития науки и техники, общества в целом, сменой традиционной знаниевой парадигмы на личностно ориентированную, с необходимостью подготовки детей и молодежи к жизни в XXI веке, развитием у них важных социальных и нравственных качеств. Сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимостью формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности.

Компетентность – это способность принимать решения в ситуации неопределенности (В.А. Капранова). Педагог выделяет компетенции в сферах познавательной, социально-трудовой деятельности, гражданско-общественной жизни и в сфере досуга и быта [1, 168]. У современного педагога учебного заведения должны быть сформированы основные компетенции для успешной педагогической деятельности. Формирование этих компетенций будет успешным, если сам педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности педагога.

В этой связи на факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка стоит задача обновления содержания образования путем усиления его практической направленности, но при сохранении фундаментальности. Не умаляя значимость теоретического блока, практико-ориентированный подход нацеливает на разработку таких форм образовательного процесса, которые позволяют эффективно формировать компетенции: практикумы, мастер-классы, тренинги, деловые игры, проектные и проблемные методики, самостоятельные исследования, лабораторные задания и т. п.

Познавательная деятельность будущих педагогов учреждений дошкольного образования основана на приобретении знаний, умении ставить цели, решать разные задачи, организовывать свою познавательную деятельность, сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса, выбирать источники значимой информации, оценивать ее результаты, проявлять готовность к самообразованию и самовоспитанию.

Студенты факультета дошкольного образования за время учебы должны овладеть фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, развить свои способности и интеллектуально-творческий потенциал в соответствии с образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин. Именно образовательным стандартом разработаны компетенции будущего специалиста системы образования, определены требования к академическим компетенциям студентов.

Будущий воспитатель в процессе обучения должен уметь организовывать свою учебную деятельность, изучить современные технологии, освоить научно-исследовательскую деятельность, научиться организовывать и проводить занятия и воспитательные мероприятия в учреждении дошкольного образования, формировать культуру личности ребенка, развивать учебные возможности будущих воспитанников, оценивать их развитие, достижения и уровни воспитанности, уметь осуществлять самообразование и самосовершенствование и др.

На лекциях по всем дисциплинам преподавателями постоянно акцентируется внимание на практической значимости изучаемых явлений. Для повышения качества обучения и тесной связи с практикой для будущих педагогов разработаны лабораторные задания по многим дисциплинам. Так, для повышения практикоориентированности такие задания составлены для первокурсников по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию», которая является вводной, первой дисциплиной, предвещающей изучение всех психолого-педагогических дисциплин. Лабораторные задания содержат программу заданий по знакомству с учреждением дошкольного образования: его структурой, организацией воспитательно-образовательной работы, группами детей, предметно-развивающей средой, условиями для двигательной активности и игровой деятельности, разнообразными зонами групп.

Знакомство с профессией «воспитатель» предполагает проведение беседы с воспитателем одной из возрастных групп по разработанным вопросам. Студенты наблюдают за работой воспитателя и анализируют его педагогические способности (личностные, дидактические, организационно-коммуникативные). Теоретический материал по изучаемой дисциплине, анализ и переработка информации позволяет всем студентам успешно справиться с лабораторными заданиями. Зачет по дисциплине проводится в виде коллективного обсуждения качеств личности, профессиональных способностей педагогов, трудностей и радостей профессии, становления и развития профессионализма, анализа написанных студентами эссе по проблемам становления личности педагога-профессионала.

По дошкольной педагогике, которая начинает изучаться студентами на первом курсе, также разработан комплекс практикоориентированных заданий: решение кейсов, проблемных педагогических ситуаций, проведение микроисследований, защита проектов, демонстрация усвоенных навыков в ролевых играх, тренинговых тестах открытого типа, деловых играх симуляционного типа, проектирование на основе анализа своей деятельности.

Дисциплина «Педагогика современной школы» также включает обязательный психологический компонент оценивания промежуточных результатов обучения студентов первого курса: решение кейсов, практических задач, проблемных педагогических ситуаций, деловых и ролевых игр и др.

Ознакомительная практика, осуществляемая в конце первого года обучения, включает комплекс разнообразных заданий: подобрать материалы (жанры устного народного творчества, стихи, потешки по вопросам гигиены, подвижные игры для физического развития детей определенного возраста), разработать план воспитательного мероприятия и провести его, сделать дидактическое пособие по вопросам нравственного, интеллектуального, экологического или физического развития дошкольников для педагогов, составить советы и рекомендации для родителей по актуальной проблеме воспитания дошкольников.

Таким образом, всеми преподавателями кафедры общей и дошкольной педагогики уделяется большое внимание развитию компетентности в познавательной сфере, усилению практической направленности педагогических дисциплин для студентов первого курса. Для этого по всем педагогическим дисциплинам, читаемым на кафедре, разработан психологический компонент оценивания промежуточных результатов обучения студентов, особое внимание уделено разработке лабораторных заданий, использованию на практических и семинарских занятиях современных технологий.

Литература

1. Глоссарий // Введение в педагогическую профессию: курс лекций / В.А. Капранова и др.; под общ. ред. В.А. Капрановой. – Минск: Новое знание, 2015. – 176 с.

О. А. Сурова

(Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет имени Ивана Яковлевича Яковлева)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Информатизация дошкольного образования обусловлена поиском эффективных подходов к рациональному использованию информационных ресурсов и технологий в детских садах с учетом требований современного информационного общества.

В условиях информатизации особенно значимо умение педагогов применять различные средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), созданные на их основе электронные образовательные ресурсы в работе с детьми дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [1] подчеркивается важность овладения педагогом дошкольного образования ИКТ-компетентностями. Сегодня ИКТ-компетентность становится неотъемлемой составляющей профессионализма педагога детского сада. В связи с этим приобретает актуальность задача подготовки специалистов в сфере информатизации дошкольного образования, способных свободно применять информационные, коммуникационные и педагогические технологии, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности.

Для обеспечения качества профессиональной подготовки кадров в сфере информатизации дошкольного образования в соответствии с основными положениями стандарта профессиональной деятельности педагога в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» был введен курс «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании». Он относится к дисциплинам вариативной части модуля «Педагогические основы дошкольного образования» по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (магистерская программа «Психология и педагогика дошкольного образования»).

Курс направлен на формирование компетенций, необходимых будущим педагогам-психологам для полноценного использования средств информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании.

В рамках названной дисциплины предусмотрено изучение нормативных, правовых, теоретических и организационно-методических основ, передового практического опыта в области информатизации дошкольного и специального образования; овладение методами и приемами использования средств информатизации и коммуникации в психолого-педагогической деятельности; развитие деловых и личностных качеств, творческого потенциала обучающихся.

Содержание курса базируется на трудах выдающихся физиологов, педагогов, психологов, дефектологов, социологов. В ходе изучения дисциплины исследуются социально-психологические, научно-педагогические, санитарно-гигиенические, организационно-правовые и эргономические аспекты применения средств ИКТ в дошкольном образовании.

Основными формами организации учебной деятельности являются лекционные и лабораторные занятия, научно-исследовательская и самостоятельная работа студентов. Темы занятий представлены таким образом, чтобы магистранты в полном объеме овладели компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности педагога дошкольного профиля в условиях информатизации образования. С целью контроля усвоения учебного материала используется рейтинговая система оценки качества подготовки специалистов. Изучение дисциплины завершается экзаменом [2, с. 161].

На лекционных занятиях рассматриваются методология и практика информатизации дошкольного образования, история, современное состояние и перспективы использования

средств ИКТ в работе с детьми. Существенное внимание отводится изучению организации информационно-образовательной среды детского сада, вопросов, связанных с возможностью совершенствования психических процессов, интеллектуальных и творческих способностей, формирования начал информационной культуры, развития личности ребенка-дошкольника на базе средств ИКТ. Вместе с тем анализируется программное компьютерное обеспечение для детей дошкольного возраста, обсуждаются проблемы компетенции программных продуктов, разработки и использования электронных образовательных ресурсов.

На лабораторных занятиях будущие педагоги-психологи знакомятся с различными типами компьютерных программ для детей дошкольного возраста (обучающими, развивающими, коррекционными, диагностическими), самостоятельно проектируют информационно-коммуникационное образовательное пространство с учетом санитарно-гигиенических, психолого-педагогических, эргономических требований, изучают образовательные Интернет-ресурсы.

Особенностью педагогического взаимодействия при изучении данного курса является постоянная обратная связь в системе «преподаватель-студент-группа». Для контроля усвоения учебного материала используется механизм рейтинговой оценки качества подготовки магистрантов, позволяющий систематически диагностировать уровень их компетентности по тем или иным разделам программы.

Текущий рейтинг вычисляется путем суммирования баллов, набранных в различных видах учебной деятельности. При этом оценивается работа на всех занятиях (лекционных, лабораторных), результаты рубежных (контрольных) проверок по разделам курса и самостоятельной работы обучающихся на основе 100-балльной шкалы.

После изучения каждого раздела программы дисциплины магистрантами выполняются промежуточные контрольные работы, включенные в содержание электронного учебного пособия «Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании». Итоговые контрольные срезы проводятся преподавателем в форме электронного тестирования в режиме on-line. Серии тестовых заданий, разработанные с помощью приложений Excel, PowerPoint пакета MSOffice, предлагаются студентам индивидуально или по подгруппам (2-4 человека). Так, наряду с контролем со стороны педагога применяются формы самоконтроля и взаимоконтроля.

Общая оценка в ходе текущей аттестации соответствует сумме баллов в диапазоне от 30 до 60. В период сессии промежуточная аттестация по курсу проходит в форме экзамена. К ней допускаются студенты, набравшие в семестре не менее 30 баллов. Положительная оценка в ходе промежуточной аттестации определяется в интервале от 20 до 40 баллов. Итоговая рейтинговая оценка по дисциплине (R) равна сумме баллов текущей и промежуточной составляющих. Величина R вычисляется индивидуально для каждого обучающегося и находится в пределах: $50 \leq R \leq 100$.

Учебный курс «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании» обеспечивает профессиональную подготовку специалистов в сфере информатизации дошкольного образования, способных к эффективному решению психолого-педагогических задач в условиях модернизации современного общества и системы образования.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
2. Сурова, О. А. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях информатизации дошкольного образования / О. А. Сурова // Педагогика XXI века : стандарты и практики : материалы Междунар. научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 1. – Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. – С. 158–163.

И.В. Чикова

(Орск, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

К ПРОБЛЕМЕ СВОЕОБРАЗИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Современная ситуация развития педагогического образования в вузах, дошкольного и начального, в частности, постулирует новый характер взаимоотношений субъектов, включенных в этот процесс [1]. Результативными в образовательных стандартах обозначаются отношения субъект-субъектного характера [2]. Следовательно, важно проследить линию теоретического анализа дефиниции и выявить её качественное своеобразие применительно к образовательному процессу высшей школы, подготовки специалистов дошкольного и начального образования.

С приходом человека в мир он включается в многообразные отношения, которые обозначаются социальными и создают базу процесса социализации. Последний, является предметом рассмотрения целого ряда наук – философии, социологии, психологии развития, социальной психологии. Среди отечественных и зарубежных исследователей особую значимость имеют теории А. А. Бодалева, В. К. Котырло, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, С. Л. Франка, W. Damon, K. Rubin и др.

Сама дефиниция «межличностные отношения» сопряжена с субъективно осознаваемыми и переживаемыми взаимоотношениями между людьми в рамках совместной деятельности, а также общении [2; 3]. В отношении объективного плана, конкретизация межличностных отношений позволяет выделить особенности характера, способы взаимных действий субъектов деятельности и общения. Итак, межличностные отношения способствуют восприятию других людей, их оценке, познанию и вместе с тем характеризуются как ожидания субъектов, ориентации личностей, их аттитуды.

В ходе совместной деятельности межличностные отношения специфицируются содержательной наполненностью, целевыми ориентирами, ценностными установками, от которых напрямую зависит сценарий и тактика взаимодействия субъектов [1; 4]. Несмотря на длительную историю изучения феномена отношений и взаимоотношений, какого-либо устойчивого, однозначного подхода к его анализу не сложилось, напротив, обозначается многоаспектность, разнообразие параметров и критериев его оценивания. Безусловно, ближе всего социально-психологический подход, основанием которого выступает человек и его оценка, специфика познания и особенности воздействия на него [2].

Этот контекст исследований представлен в отечественной психологической науке позицией В. Н. Мясищева [4]. Автором указывается, что человек в процессе взаимодействия, межличностных отношений выступает как в ролевой позиции субъекта, так и деятеля. Сам процесс взаимодействия – это связь, взаимная по направленности, отношения особого рода. Человек – носитель этих отношений. «Содержание и уровень этих отношений человека с миром различны, и человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных общественных и психологических отношений личности» (В.Н. Мясищев) [4].

Продолжая теоретический анализ, важно упомянуть о концепции Г. Салливана, который усматривал в отношениях детерминанту эволюции человека, совершенствования его психической жизни, поскольку личность включается в разнообразные отношения в социуме [2]. Согласно автору, в межличностных отношениях выделяется «система самости», являющаяся особой инстанцией санкционирования и запрета личностью различных образцов поведения в зависимости от ситуаций межличностного взаимодействия, то есть это механизм самосохранения и защиты личности. Данная система предусматривает усвоение и последующее воспроизводство форм адекватного приспособления к социуму, активизацию и развитие защитных механизмов личности.

Во второй половине XX века в проблеме межличностных отношений возникает представление о другом человеке, включенном в процесс, актуализируются его качественные, индивидуально-типологические, социальные особенности [5]. Этот закономерный процесс приводит к пониманию другого как объекта восприятия и познания, результата межличностного взаимодействия и взаимоотношений. В этой связи специфицируются объектные и субъектные отношения. Субъект-объектная парадигма анализа феномена

межличностных отношений, специфика которой определена противостоянием партнеров по общению, подвергается сомнению и является недостаточной для полноты их описания (Е. О. Смирнова) [3].

Современные реалии отношений людей друг с другом обозначили на поверхности представление о межличностных отношениях и диалогичности сознания, а так же субъект-субъектной парадигме их актуализации, как более прогрессивных и результативных в аспекте совместной деятельности и общения [2; 4].

Согласно субъект-субъектному подходу в сознании человека вырабатываются модели, формы, образ другого человека, а в социуме эти «внутренние» представления актуализируются, кристаллизуются, получают реализацию и последующую корректировку. Таким образом, в ходе реальных ситуаций взаимодействия происходит трансформация, перенос внутренних моделей на внешнее, т. е. на другого человека.

Следовательно, мы говорим о межличностных отношениях людей детерминированных отношением к собственной личности (образ «Я»). Также межличностные отношения могут быть представлены и в других аспектах. В частности, если касаться взаимосвязи рассматриваемого феномена и общественных отношений, то здесь наблюдается ситуация, когда межличностные отношения находятся на верхушке иерархической ступени, с одной стороны, а с другой – как результат влияния общественных отношений (К.К. Платонов) [6]. Межличностные отношения могут быть представлены с позиции анализа эмоционального состояния партнеров по общению и совместной деятельности. Согласно этой позиции основанием отношений личностей выступают их разнообразные эмоциональные состояния (А. Л. Журавлев) [1].

Итак, обобщая предшествующее повествование, мы приходим к пониманию структуры межличностных отношений, где выделяются следующие составляющие: когнитивный компонент (гностический, информационный), аффективный компонент (эмоциональный), поведенческий компонент.

Конкретизировав структурно рассматриваемый феномен, перейдем к практике его реализации. В этой связи, важно определить в каких формах он реализуется на практике. Леонтьев А.А., Петровский А.В. считают, что активными формами межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, общение и деятельность. Специфичность этих взаимосвязей может быть представлена и как две стороны социального бытия человека, и как элемент любой деятельности. Деятельность, в частности, рассматривается как условие общения и как ее особый вид (А.А. Леонтьев).

Резюмируя, отметим, что именно в совместной деятельности и общении межличностные отношения реализуются, развиваются и получают новое наполнение, совершенствуются. Итак, отношения можно специфично обозначить как внутренний психологический базис общения и межличностного взаимодействия людей в любой сфере, а особо, в образовательной.

Литература

1. Журавлев, А.Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. – С. 7–13.
2. Саливан, Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Саливан, Дж. Роттер, У. Мишел. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с. – Режим доступа : https://lawbooks.news/prakticheskaya-psihologiya_940/teoriya-mejlichnostnyih-otnosheniy-sallivana-48904.html (дата обращения 21.09.2018).
3. Смирнова, Е.О. Проблемные формы межличностных отношений / Е.О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 3. – С. 22–31.
4. Мясищев, В.Н. Психология отношений : Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А.А.). – М.: Модэк МПСИ, 2004. – Режим доступа: http://alextoan.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologdy_otnosheniy-Myasiщev.pdf (дата обращения 20.09.2018).
5. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 287 с. – Режим доступа: http://www.liveinternet.ru/users/redhead_queen/post115300584 (дата обращения: 20.09.2018).

6. Платонов, К. К. Концепция динамической структуры личности / К.К. Платонов. – М., 1986. Режим доступа: http://becmology.ru/blog/psychology/person_rus01.htm#m7 (дата обращения 21.09.2018).

7. Фрейдджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. – СПб: ПраймЕврознак, 2008. – 606 с. – режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/21.php (дата обращения 21.09.2018).

В.А. Шинкаренко

(Минск, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка)

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Подготовка к работе с учащимися с особенностями психофизического развития рассматривается в настоящее время как одно из приоритетных направлений профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей [1; 2]. В связи с этим актуализируются вопросы контроля и оценки качества этой подготовки. К их решению применяется компетентностный подход.

Процесс формирования у студентов готовности к профессионально-педагогической деятельности, в т. ч. с учащимися с особенностями психофизического развития, предполагает овладение ими профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления этой деятельности, на что и ориентированы образовательные стандарты педагогических специальностей высшего образования. Соответственно и процедуры контроля качества профессиональной подготовки будущих учителей должны предполагать владение ими формируемыми компетенциями.

Одним из основных средств профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и учителей-предметников, равно как и студентов других педагогических специальностей, является учебная дисциплина «Теория и практика специального образования». Учебная программа по данной дисциплине предполагает овладение студентами рядом академических, социально-личностных и указанных ниже профессиональных компетенций:

- организовывать и проводить учебные занятия различных видов в классе (группе) интегрированного обучения и воспитания;
- создавать специальные условия для получения специального образования детьми с особенностями психофизического развития;
- проводить в рамках занятий воспитателя (учителя) работу с обучающимися с особенностями психофизического развития в соответствии с учебными программами;
- применять базовые научно-теоретические знания для решения задач коррекции развития детей с особенностями психофизического развития в образовательном процессе;
- содействовать социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития, их взаимодействию со сверстниками.

Овладение этими компетенциями необходимо для выполнения трудовых функций учителя в отношении данной категории учащихся в условиях как интегрированного обучения и воспитания, так и (в ближайшей перспективе) инклюзивного образования.

В рамках компетентностного подхода к оценке качества профессиональной подготовки учителей для выявления сформированности указанных компетенций могут быть использованы опросные методы (беседа, интервью, анкетирование), педагогическое тестирование, изучение продуктов деятельности, экспертная оценка и др. средства. Особое значение мы придаем использованию контрольных практических заданий. В настоящее время выполнение таких заданий, разрабатываемых на основе профессионально-квалификационного стандарта, рекомендуется как важный инструмент оценки уровня профессиональной компетентности педагога [3, с. 89].

Примеры контрольных практических заданий, которые мы предлагаем использовать для контроля качества профессиональной подготовки студентов к работе с учащимися с особенностями психофизического развития, приведены ниже.

- Разработать фрагмент календарного плана согласно учебной программе по определенному учебному предмету учебного плана специальной общеобразовательной (вспомогательной) школы.
- Разработать адаптированные дидактические материалы по заданной теме учебного предмета для учащихся определенной категории.
- Определить приемы реализации дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся на уроке по заданной теме в классе интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) с учетом состава учащихся.
- Разработать план-конспект учебного занятия или его фрагмента в классе интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) по заданной теме с учетом состава учащихся.
- Разработать план подготовки и проведения внеклассного мероприятия для учащихся класса интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) по заданной теме.
- Разработать сценарий мероприятия с родителями учащихся класса интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования), решающего задачи формирования у них позитивного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития.
- Выполнить письменный анализ видеозаписи учебного занятия (внеклассного мероприятия) в классе интегрированного обучения и воспитания (в перспективе и инклюзивного образования) либо его фрагмента.

Такие задания рассматриваются нами как универсальные, т. е. они могут предлагаться будущим учителям разных специальностей. Их выполнению предшествует получение определенной теоретической подготовки в рамках лекционных занятий и самостоятельной работы студентов, а также проведение практических занятий, на которых выполняются сходные задания с помощью преподавателя. Поэтому очень важно, чтобы преподаватель сам имел необходимую методическую подготовку.

Набор заданий может изменяться преподавателем с учетом ряда обстоятельств, в т. ч. курса, на котором изучается указанная учебная дисциплина. Мы отдаем предпочтение ее изучению параллельно с изучением методики (методик) обучения, т. к. предлагаемые задания имеют методическую направленность. Содержание контрольных заданий отражается в учебно-методическом комплексе.

Выполнение контрольных практических заданий может предлагаться студентам в рамках текущей аттестации по предмету, при проведении зачета, а также для самоконтроля. Последнее особо актуально в образовательном процессе со студентами заочной формы получения образования. Для обеспечения их подготовки к выполнению таких заданий рекомендуется организовать дистанционное консультирование.

Разумеется, методическая направленность приведенных заданий не означает, что в оценке качества профессиональной подготовки должна быть представлена только лишь ее методическая составляющая. Мы имеем в виду, что отнюдь не снимаются задачи формирования у студентов компетентности в области нормативно-правовых вопросов образования учащихся с особенностями психофизического развития, толерантного отношения к ним и др., для оценки решения которых используются и иные инструменты. Кроме того, практические задания являются не единственным инструментом оценки методической составляющей практической подготовки студентов, т. е. их использование не отрицает применения устных и письменных опросов и других средств.

Литература

1. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 л.
2. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. В. Хитрюк; Балт. федер. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.
3. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А. В. Торхова [др.]; под общ.ред. доктора педагогических наук, профессора А.И. Жука. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.

КЛАСТАРНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЕ І ІНВАЦЫЙНАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ У ПРАЦЭСЕ ПАДРЫХОЎКІ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ПЕДАГАГІЧНАГА ПРОФІЛЮ

В.В. Авраменко

(Могилев, Могилевский государственный областной институт развития образования)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. И.А. Зимняя на основе сформулированных в психологии положений о человеке как субъекте общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), о его проявлении в системе межличностных отношений (В.Н. Мясищев), о роли компетентности в саморазвитии (Н.В. Кузьмина) выделяет три группы ключевых компетенций/компетентностей: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту общения и деятельности; к социальному взаимодействию человека; к деятельности человека [1, с. 40].

Общеизвестно, что профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности. Образовательные стандарты нового поколения в профессиональном педагогическом образовании предусматривают формирование следующих групп компетенций: академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться; социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им; профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности. Следует отметить, что в науке по-разному определяется структура профессиональной компетентности учителя [2]. Обобщенный анализ подходов позволяет выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагога – социально-психологическая и общепедагогическая, предметная, управленческая, коммуникативная, информационно-коммуникативная, креативная, инновационная, рефлексивная.

Опыт работы с педагогами в системе дополнительного образования показывает, прежде всего, низкий уровень развития их рефлексивной компетентности, что проявляется в желании получить готовые знания без самоанализа и самооценивания, без активной собственной деятельности; на низком уровне проявляется инновационная компетентность как нежелание меняться в организации педагогической деятельности и использовании современных образовательных технологий работы с учащимися; недостаточно развиты социально-психологическая и общепедагогическая компетентности как неумение на практике реализовать личностный подход к учащемуся, выбрать эффективные методы и технологии работы с ними; требует коррекции коммуникативная компетентность педагогов, что проявляется в тенденции к авторитаризму; необходимо развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогов.

Связующим звеном в осуществлении преемственности при формировании профессиональной компетентности педагога на этапе вузовского образования могут выступать технологии организации образовательного процесса, в частности, рефлексивно-деятельностные технологии, в рамках которых студент имеет возможность проявить самостоятельность,

активность, осуществить выбор, проявить творчество, включиться в сотрудничество, реализовать проект, осмыслить свою деятельность и оценить свои достижения.

В системе повышения квалификации педагогов обучение направлено на развитие и углубление профессиональной компетентности. При организации образования взрослых особое значение придается технологиям (алгоритмам) организации их деятельности, в рамках которых осуществляется субъектный подход, создаются ситуации для рефлексии и самостоятельной деятельности, что соответствует принципам андрагогики [3]. По мнению В.К.Зарецкого, данному критерию соответствуют рефлексивно-деятельностные технологии [4, 81–98]. Сочетание рефлексии и деятельности проявляется в практике проведения большого числа педагогических технологий, которые могут быть использованы на различных уровнях обобщенности (микротехнологии или педагогические техники, предметно-тематические технологии, макротехнологии). Использование различных технологий при работе со слушателями позволяет не только содействовать развитию рефлексии, но и на практике овладеть различными современными технологиями обучения, которые могут использоваться педагогами при работе с учащимися.

Работа со слушателями строится последовательно, поэтапно с использованием рефлексивно-деятельностных технологий [3, 5]. На этапе проблематизации и рефлексии используются технологии: дюжина вопросов, составление списка известной информации, аллитерация (алфавит), прогнозирование по вопросным (ключевым) словам, верные-неверные утверждения, шапка вопросов, «корзина» идей, понятий, имен... карта идей (понятий), отыщи того, кто ..., звездное небо, ментальная карта и др. На этапе усвоения знаний, опыта, алгоритмов деятельности в соответствии с научными требованиями к деятельности по решению рассматриваемой проблемы используется проблемное изложение, кейс-технологии, технологии зигзаг, ЗХУ, мозаика, двухчастный дневник, схема предсказаний, концептуальная таблица и др. На этапе анализа опыта и полученных знаний, проектирования деятельности – технологии мозговой штурм, ротация, кластер, логико-смысловая модель, метаплан, четыре угла, диаграмма Венна и др. На этапе самостоятельного планирования, проектирования, конструирования деятельности по изучаемой проблеме – мини-проект (проектное задание), дискуссия (регламентированная), анализ педагогических ситуаций, технологии swot-анализа, педагогических мастерских, вертушка общения, синквейн, перекрестные ассоциации и др. Рефлексивно-оценочный этап предполагает создание ситуации для осознания слушателями того, чему научились – используются техники рефлексии (мишень, заверши фразу, острова, футбольное поле, стрекоза и муравей, все у меня в руках (пять пальцев), ключевое слово, чемодан-мясорубка-корзина, цепочка пожеланий и др.).

Изменения в жизни отражаются в изменении образовательной парадигмы, основанной на формировании у учащихся различных компетенций, что, в свою очередь, предполагает наличие у педагогов соответствующей компетентности, которая формируется на этапе получения профессионального образования и последующего совершенствования в практике работы и в системе дополнительного образования.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Модельная программа подготовки андрагогов : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н.Н. Кошель. – Минск: АПО, 2011. – 314 с.
4. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
5. Буйских, Т.М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: Методическое пособие для преподавателей вузов / Т.М. Буйских, Н.П. Задорожная. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 190 с.

В. Л. Драгоева

(Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С.Выготского)

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

В современном обществе развернулось сражение за души молодых людей.

Манипулируя сознанием через осмеяние истории, культуры, веры и традиции, молодого человека отрывают от корней, стимулируя потребительский эгоизм [1].

На современного педагога возлагается особая миссия по сохранению национально-культурных традиций и консолидации общества на их основе. Поэтому реализовывать свой потенциал педагог должен не только в учебной, но и в воспитательной работе [2, с. 10].

Национальное самосознание не является наследственностью и не дается ребенку при рождении. Требуется научный подход к формированию национального самосознания у учащихся. Формирование активной гражданской позиции будущего педагога в поликультурном обществе является одним из приоритетных направлений в образовательном процессе в УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского».

Ключевыми структурными компонентами образовательного проекта «Культурное наследие – во имя будущего» являются:

- учебно-поисковая и краеведческая деятельность учащихся по изучению народной культуры региона, по систематизации и обобщению краеведческого материала;
- учебные дисциплины «Изобразительная деятельность» и «Декоративно-прикладное искусство».

Актуальность внедрения данного проекта обусловлена необходимостью остановить в современном поликультурном обществе процесс становления безликих поколений без собственного национального лица, без исторических корней, без памяти прошлого и без уверенности в будущем.

Среди ответов на вопрос анкеты: «Какие ценности старших для Вас сегодня являются близкими?» у учащихся первого курса наиболее популярны: «Любовь к родителям, честность, ответственность». Такие ценности, как уважение к культуре и истории своей страны, коллективизм, не входят в число приоритетных.

Самыми острыми проблемами молодые люди считают те, которые касаются непосредственно их как индивидов. А явления, которые влияют на качество существования народа как самостоятельной уникальной нации, отступают на второй план и не кажутся молодому поколению актуальными [3].

Основные задачи проекта:

- создание условий для формирования национального самосознания;
- развитие у учащихся системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своей нации в мировом историческом процессе;
- развитие в личности высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности; способности проявлять себя в созидательном процессе в интересах государства;
- сохранение преемственности поколений на основе исторической памяти, примеров исторического прошлого народа; приобщение к традициям и культуре страны;
- развитие творческого потенциала учащихся.

Ожидаемые результаты .

Учащиеся будут знать:

- историческую последовательность становления и развития национальной культуры, ремесел и традиций декоративно-прикладного творчества белорусского народа, ярких представителей декоративно – прикладного искусства и изобразительного искусства Беларуси;
- этнические, национальные особенности других культур.

Учащиеся будут уметь:

- сохранять и оберегать историческое наследие страны; осуществлять учебно-поисковую и краеведческую работу в своем регионе;

– работать над воссозданием и сохранением культурного богатства страны; соблюдать нравственные нормы поведения в сфере межнациональных отношений;

– создавать тематические творческие работы изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества; презентовать результаты работы по декоративно-прикладному творчеству и организовывать выставки.

Участники проекта: учащиеся II – IV курсов отделения специальности «Дошкольное образование», преподаватели цикловой комиссии трудового обучения и ИЗО.

Формы деятельности: тематические экскурсии, поисковая деятельность учащихся по изучению народного творчества, традиций и обрядов, систематизация и обобщение краеведческого материала, встречи с народными мастерами, организация и проведение тематических выставок, календарных народных праздников, конкурсы изобразительного и декоративно-прикладного искусства, мультимедийных презентаций учащихся, олимпиады профессионального мастерства.

Учебная дисциплина «Изобразительная деятельность» включает в себя богатейший воспитательный потенциал, содействует формированию духовности и культуры подрастающего поколения. Принцип изучения тем занятий на протяжении всего курса изучения дисциплины – «от родного порога в мир общественной культуры». Особое внимание уделяется знакомству с искусством родного края, творчеством профессиональных и народных мастеров, местными художественными достопримечательностями («Неглюбские рушники», «Рогачевские неразлучники»).

Выполнение серии работ на темы «Народные праздники», «Интерьер белорусской хаты» обогащает учащихся знаниями белорусских традиций, обрядов, орнаментов и т. д. Во внеучебной деятельности о культуре своего народа можно узнать, отправившись в Гомельский историко-краеведческий музей, Гомельский музей истории города Гомеля, Ветковский музей старообрядчества и белорусских традиций имени Ф. Г. Шклярова.

В целях повышения познавательной активности учащиеся колледжа занимаются поисковой деятельностью по изучению народных традиций в декоративно-прикладном искусстве Беларуси и Гомельского региона. На областном этапе республиканского конкурса «Ад прадзедаў спакон вякоў...» (2014 г.) была представлена исследовательская работа «Пластика из льна – сохранение народных традиций и развитие новаций». Работа удостоена Диплома I степени. В работе раскрывается уникальность неглюбских рушников.

В 2016 году была представлена исследовательская работа на тему: «Народная цацка. Вытокі і сучаснасць» (Диплом I степени). На заключительном этапе республиканского конкурса – Диплом «Лучшая исследовательская работа». В процессе исследования народной игрушки учащиеся колледжа посетили эконо-музей «Беларуская лялька» в деревне Стреньки Рогачевского района Гомельской области.

Исследовательская работа «Писанка – история, традиции и современность» (2017 г.) раскрывает отличительные особенности композиции, технологии выполнения писанки в различных регионах Беларуси. Мультимедийная презентация к данной работе на областном этапе республиканского конкурса «Арт – вакацыі» отмечена Дипломом I степени. На республиканском конкурсе современного цифрового творчества «Арт-портал» – Диплом III степени, Диплом «Победитель Интернет-голосования».

Наши учащиеся – постоянные участники городских, областных и республиканских выставок ДПИ. Декоративные изделия, выполненные учащимися нашего колледжа, пользуются неподдельным интересом, как у взрослых, так и детей.

Чтобы познакомиться с белорусскими народными традициями, учащиеся совместно с педагогами составляют сценарии внеклассных мероприятий по сохранению народных традиций и пропагандируют народную культуру: «Каляды», «Гуканне вясны», «Купалле», «Свята ўраджаю», становятся участниками обрядов и традиций. Многие атрибуты обрядов: рушники, пояса, венки, головные уборы - выполнены самими учащимися.

В 2017/2018 учебном году учащиеся колледжа приняли активное участие в республиканском молодежном марафоне «Диалог культур – единый мир». На областную выставку представлено 30 композиций, раскрывающих культуру Беларуси, России, Украины. Выставка удостоена Диплома II степени.

По итогам V областного конкурса среди учащихся и работников профессионально-технического и среднего специального образования по патриотическому воспитанию «Наследие», посвященного 80-летию со дня образования Гомельской области, в номинации «Символ региона» учащиеся отделения «Дошкольное образование» за изготовление герба Гомельской области награждены Дипломом I степени.

Участвуя в мероприятиях образовательного проекта «Культурное наследие – во имя будущего» учащиеся обретают способность открывать для себя белорусскую традиционную культуру, в которой заключена душа народа, учатся воссоздавать и сохранять культурное богатство страны, не поддаваясь соблазну неосознанно копировать чужие образцы, идущие вразрез с истинно народной культурой. Учащиеся осознают, что воспитание подрастающего поколения не может осуществляться вне традиционной культуры определенной нации.

Г.А. Иваница, Г.С. Тарасенко
(Винница, Винницкая академия непрерывного образования)

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ КЛАСТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Современная система образования в Украине в последние годы находится в постоянном реформировании и обновлении. В условиях зарождающегося инновационного типа экономики перед учреждениями образования остро стоит проблема внедрения инноваций, которые способны сформировать положительную национальную конкурентоспособность.

Необходимый инновационный потенциал содержит реализация кластерного подхода как важного управленческого ресурса образовательной системы. При кластерном подходе отсутствуют границы между видами образовательной деятельности, и все они рассматриваются во внутренних глубоких взаимосвязях [1, с.133].

- Винницкая академия непрерывного образования последовательно реализует исследовательский проект «Модернизация научно-методической работы области с использованием кластерно-облачных технологий» [2]. Работникам образования предложен инновационный методический кластер как система сотрудничества, тесно связанных и территориально близких образовательных учреждений, методических структур, органов управления, смежных к образованию институций (научных учреждений, производителей, поставщиков образовательных услуг, потребителей, объектов инфраструктуры, технопарков и др.). Методический кластер создан с целью организации, рационального использования образовательной среды и её инновационного потенциала для удовлетворения потребности педагогов в непрерывном повышении квалификации.

- Концептуальной основой разработанной нами модели методического кластера являются такие ключевые аспекты кластерной теории:

- «инновационный» как требование времени;
- «региональный» как метод интеграции кластерного подхода в инновационную образовательную политику, который характеризуется: средствами смешанного сценария формирования кластеров; комбинированием инструментов централистской и либеральной кластерной стратегии; решением проблем сетевой организации производственных структур через кластеризацию институций, бизнеса, власти. Региональный кластер понимаем как

наиболее широкое понятие, который учитывает и условия формирования территориальной агломерации фирм и возможные способы связей между предприятиями разных отраслей;

- *«методический»* как качественный продукт, как творение, в которое входят много разнородных элементов как материального, так и нематериального содержания.

Практический опыт убеждает в том, что кластерные технологии в образовании это:

- *инициатива*, поскольку только инициативные люди из числа педагогов, предпринимателей, представителей власти, общественных организаций способны своим авторитетом, умом сплотить, на деле доказать полезность кластеров в образовательной работе;

- *инновация*, потому что только новые технологии способны открыть новые возможности развития образовательных систем;

- *информация*, которая обеспечивает доступность, открытость, обмен знаниями, создание баз данных и Веб-страниц, которые позволяют получать доступ к рынкам педагогического труда, необходимости подготовки квалифицированных кадров;

- *интеграция*, которая предусматривает использование новых технологий сотрудничества учебных заведений, организаций и фирм на отраслевом, территориальном уровнях при поддержке науки и органов власти;

- *интерес*, без которого не реализуется основное условие жизнедеятельности предпринимательской или общественной структуры. Это условие обязательно допускает наличие заинтересованности участников кластерных объединений в получении ими экономической выгоды;

- *инжиниринг*, который понимаем как совокупность видов образовательной деятельности, нацеленной на достижение наилучших (оптимальных) результатов реализации проектов различного назначения за счет рационального подбора и эффективного использования наявных ресурсов.

Накопленный опыт свидетельствует, что методический кластер способен обеспечить:

- сбалансирование пропорций разрозненных в усилиях субъектов образовательной системы относительно решения проблемы качественного образования и модернизации научно-методической работы области;

- активизацию кооперационных связей между различными образовательными, культурными, хозяйственными комплексами, управленческими органами региона с целью повышения качества образования;

- усовершенствование системы непрерывного образования педагогических кадров, возрастание их профессиональной компетентности

Разрешение основных противоречий образовательной практики (между потребностью в современных знаниях и отсутствием достаточной разработанности их в системе методической работы в межкурсовой период; между потребностью в новейших технологиях обучения, воспитания учащихся и недостаточной организацией практической помощи педагогическим и руководящим кадрам в подборе и овладении актуальным содержанием образования и методами его реализации; между разнообразием современных научно-методических разработок относительно организации учебно-воспитательного процесса и недостаточной готовностью к их овладению и внедрению; между необходимостью внедрения в методическую практику инновационных форм и методов работы с педагогическими и руководящими кадрами на принципах андрагогики и использование преимущественно традиционных форм и методов методической работы; между направленностью на диагностику, удовлетворение образовательных потребностей учителей и отсутствием системы аналитико-прогностической работы на диагностических принципах.

Литература

1. Шамова, Т.И. Возможности применения кластерной организационной технологии в образовании // Очерки системной педагогики : сб. научных трудов / под ред. Р.А. Лачашвили / Т.И. Шамова. – М.: Сентябрь, 2008. – С. 231–238.

2. Дослідницько-пошуковий проект «Модернізація науково-методичної роботи області з використанням кластерно-хмарних технологій». – Режим доступа: <http://metodcluster.vn.ua>

С.В. Корженевич

(Пинск, Пинский колледж УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»)

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ КАК НЕТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖАХ

Внедрение в образовательный процесс нетрадиционных форм и технологий обучения способствует осознанному усвоению знаний и умений, достижению нужных результатов в соответствии с современными требованиями. Активизация учебного процесса связана с целенаправленностью педагогических воздействий и организации общеобразовательной среды путем их применения. Любая нестандартная форма преподавания обладает средствами, активизирующими и акцентирующими деятельность учащихся и, несомненно, обеспечивает определенную эффективность результатов. В этой связи введение в образовательную среду колледжа так называемого перевернутого учебного занятия будет способствовать повышению интереса к изучаемой дисциплине, позволит более детально рассмотреть некоторые аспекты изучаемых тем, и, что немаловажно, мобильно реагировать на те, иногда достаточно быстрые, изменения в географическом знании.

Перевернутое учебное занятие – это модель обучения, при которой преподаватель предоставляет информацию для самостоятельного изучения дома, а на учебном занятии проходит практическое закрепление материала. Данная модель используется для организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся по освоению программного или дополнительного учебного материала. Для неё характерно чередование компонентов очного и дистанционного (электронного) обучения. При этом реализация электронного обучения осуществляется вне учебного заведения: преподаватель предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной теоретической подготовки дома. На учебном занятии организуется практическая деятельность. При применении модели перевернутого учебного занятия возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик, а также таких навыков как самоорганизация, управление временными ресурсами. Обязательное условие использования данной модели – наличие у обучающихся возможности выхода в интернет.

Для перевернутого обучения характерно использование, прежде всего, преводкастинга. Преводкастинг – это образовательный метод, в котором преподаватель создает видеофайл со своей лекцией, чтобы учащиеся получили представление о теме еще до занятия, на котором эта тема будет рассмотрена [1].

Рассмотрим отличия классического учебного занятия от учебного занятия в формате «перевернутого». В ходе проведения традиционного урока преподаватель объясняет материал в классе, учащиеся дома закрепляют новый материал, выполняя домашнее задание. При использовании модели «перевернутого» обучения преподаватель предлагает домашнее задание в форме учебного видео, давая подробную инструкцию по работе с ним. Учащиеся просматривают фильм, предварительно выполняя задания, необходимые для дальнейшей работы в классе.

Пилотный проект был организован при изучении темы «Электроэнергетика» по учебной дисциплине «География Беларуси». Учащимся предлагалось просмотреть при выполнении домашнего задания ролик в YouTube о развитии традиционной электроэнергетики в Беларуси. После его просмотра им необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Где в стране преимущественно строятся ТЭЦ? Почему?
2. Почему в южной части Беларуси практически нет ГЭС?
3. Чем объясняется выбор Островецкого района в качестве площадки для строительства АЭС?

Иногда модель «перевернутый класс» – это обучение, при котором учитель предоставляет материал для самостоятельного изучения дома, а на уроке осуществляется практическое закрепление материала. Высвобожденное за счет преводкастинга время учитель может тратить на более сложные профессиональные задачи – закрепление и углубление знаний, полученных учениками самостоятельно. Перевернутое часто путают с дистанционным

образованием. Отличие лежит на поверхности – время классной работы «лицом к лицу» остается без изменения, принципиально меняется лишь ее содержание. Педагоги «со стажем» утверждают, что эта модель ухудшает традиционный аспект образования из-за невозможности оперативно задать вопросы преподавателю. В этой связи следует заметить, что потребность в таких вопросах снижается за счет дополнительных возможностей, появляющихся при использовании видеофайлов. Для анализа сильных и слабых сторон модели перевернутого учебного занятия систематизируем его преимущества и недостатки.

Таблица – Преимущества и недостатки модели «перевернутого» учебного занятия

Преимущества	Недостатки
Учащийся может спокойно просматривать и прослушивать задание, делать паузу в любом месте или повторять нужный фрагмент в видеофайле	Учащийся не может непосредственно задавать вопрос преподавателю, если он у него возник
Видеозаписи доступны для отсутствующих учащихся	Некоторые учащийся не смогут найти нужный файл
Если учащийся что-то забыл, он всегда может вернуться к файлу	Должен быть свободный доступ в интернет, что, не всегда возможно

Таким образом, нетрадиционный формат домашнего задания будет способствовать привлечению внимания учащихся к дальнейшему изучению предмета, смене учебной деятельности в процессе выполнения обучающимися домашней работы, что является основой здоровьесберегающих технологий.

Литература

1. Перевернутый класс: технология обучения XXI века [Электронный ресурс] / Учительская газета – Режим доступа: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/> – Дата доступа: 21.09.2018.

2. «Перевернутый класс» - инновационная модель обучения [Электронный ресурс] / Учительская газета – Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/876 – Дата доступа: 23.09.2018.

Г.В. Лой

(Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Современные условия быстро меняющегося мира, лавинообразный поток информации, господство массовой культуры создают серьезные затруднения для формирования полноценной, самоактуализирующейся личности. «Важным условием выживания и работы человека в информационном мире будет овладение методом научного познания мира или так называемого исследовательского стиля мышления» [2]. Основными задачами современного образования являются развитие творческих способностей учащихся, подготовка их к различным формам деятельности, выработка адекватного отношения к окружающему миру.

Практический опыт и проведенные исследования среди учащихся колледжа свидетельствуют о их слабой готовности к самостоятельной познавательной деятельности. Они не умеют работать с книгой, выделять главное, правильно фиксировать прочитанное и т. д.

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что молодые педагоги часто оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и решать задачи требующие обращения к научному знанию.

Пути преодоления подобных пробелов мы видим в организации и самоорганизации учебно-исследовательской деятельности учащихся, развитие у них самостоятельности,

вовлечение в процесс поиска, формирование умений пользоваться наукой для осмысления и совершенствования практической деятельности. Если воспользоваться популярной метафорой, кратко определяющей суть дела, можно сказать так: пусть для учащегося главной будет не рыба, а удочка. Рыба от долгого хранения может испортиться, знание – устареть или оказаться неприменимым в изменившихся условиях, а возможность самому пополнить его запас останется.

Поэтому важно научить учащихся действиям, способам, приемам, которые сделают их продвижение к самостоятельному овладению материалом, а затем и к творчеству осозанным, успешным.

По мнению Р. Г. Ивановой и А. Г. Иодко – исследовательская деятельность учащихся – это совокупность действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных учащимся фактов, теоретических знаний и способов деятельности [3]. Под исследовательской деятельностью учащихся, которая моделирует процесс научного познания, можно понимать особый вид интеллектуально-творческой деятельности поискового характера, направленный на формирование адекватного представления об изучаемом объекте, осуществляемый в соответствии с требованиями научного исследования и сопровождающийся овладением необходимыми знаниями и умениями, а значит, и формированием компетенций. Именно в процессе исследовательской деятельности формируются многие, если не все, ключевые компетенции: 1) ценностно-смысловая, 2) общекультурная, 3) учебно-познавательная, 4) информационная, 5) коммуникативная, 6) социально-трудовая, 7) личностная компетенция самосовершенствования.

Исследовательская работа учащихся начинается с составления учебного реферата. В нем раскрывается суть исследуемой проблемы, приводятся различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее [3, с. 7].

Овладение умениями анализа и систематизации литературы по определенной теме позволяет учащимся подняться на более высокий уровень и выполнять сложные работы с исследовательскими компонентами – курсовые. Выполнение и оформление курсовых работ – один из важных и перспективных видов исследовательской деятельности в системе средних педагогических учебных заведений. Данные работы предусмотрены учебными планами педагогических колледжей и являются обязательными для всех учащихся. В связи с этим возникает необходимость углубленной подготовки всех учащихся к организации и проведению педагогических исследований.

В творческом взаимодействии учащегося и преподавателя формируется личность будущего педагога, развивается умение решать актуальные педагогические и методические проблемы, самостоятельно ориентироваться в научной педагогической и психологической литературе, успешно применять на практике теоретические знания.

По своему характеру курсовые работы, выполняемые учащимися, являются исследовательскими, потому что основное внимание в них уделяется собственно исследованию, самостоятельному аспектному изучению процесса обучения и воспитания учащихся, диагностике развития школьников, проведению опытно-экспериментальной работы по формированию тех качеств личности, обучению тому, что определено в теме исследования и его предмете. Главное назначение данной работы состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в обучении будущих учителей простейшим исследовательским умениям и навыкам, пробуждении у них интереса к исследовательской деятельности профессионального характера.

Учебно-исследовательская деятельность очень сложна, и овладеть ею, даже на элементарном уровне, достаточном для современной профессиональной деятельности, трудно. Однако смысл этой деятельности учащихся мы видим, во-первых, в том, чтобы в процессе ее выполнения каждый мог овладеть определенным перечнем исследовательских умений и навыков, чтобы на основе разработки конкретных проблем обучения и воспитания каждый научился самостоятельно подбирать литературу по интересующему вопросу, работать с каталогами, картотеками, летописями, информационными обзорами, составлять собственную картотеку; конспектировать литературу; выступать публично с научным сообщением; составлять анкеты и проводить наблюдения; анкетирование, различные виды опросов, тестирование; изучать документацию и продукты деятельности детей; проводить экспертную

оценку степени сформированности отдельных качеств личности, опытную работу, социометрические замеры.

Во-вторых, приобщение учащихся к учебно-исследовательской деятельности мы рассматриваем как эффективный способ ознакомления их с требованиями, предъявляемыми к оформлению научной документации. Такие умения и навыки необходимы учителю для обобщения своего опыта, представления в редакцию научных работ.

В-третьих, включение учащихся в учебно-исследовательскую работу мы рассматриваем как эффективное средство развития интереса к какой-то узкой области профессиональной деятельности.

В-четвертых, выполнение учебного исследования мы рассматриваем как незаменимую форму обучения учащихся, вовлечения их в инновационную деятельность. Изучая научную и методическую литературу по той или иной проблеме, учащийся получает представление о том, каким образом (в идеале) должен проходить процесс обучения и воспитания учащихся в данном аспекте деятельности; оценивает эффективность работы педагогов на основе проведения диагностики уровня развития школьников, их обучаемости и воспитанности; на основе анализа теоретической и методической литературы и изучения состояния учебно-воспитательной работы с детьми с помощью объективных методов исследования учащийся должен разработать комплекс методических рекомендаций, предложений, позволяющих усовершенствовать процесс воспитания и обучения учащихся в конкретной школе, классе.

В-пятых, включение учащихся в учебно-исследовательскую работу мы используем для пополнения информационного фонда, уникальных средств обучения и воспитания.

Защита учащимися курсовых работ и их анализ позволяет нам сделать вывод о том, что успешность подготовки будущих учителей непосредственно связана с качеством выполнения учащимися учебно-исследовательской работы в области образования.

Литература

1. Головизнина, Н. Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности / Н. Л. Головизнина // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 6–10.
2. Исследовательская деятельность школьников. URL: <http://researcher.ru/UTM/>
3. Педсовет. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_..._temid,118/

Е.В. Старушенко

(Речица, Речицкий государственный педагогический колледж)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из ключевых идей модернизации образования является идея развития компетентностей. Профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний и умений, а определяется эффективностью их применения в реальной образовательной практике. Быть компетентным педагогом – значит уметь мобилизовать имеющиеся профессиональные знания, опыт, свое настроение и волю для решения педагогической проблемы в конкретных обстоятельствах. Необходимо отметить, что основу педагогической профессии всегда составляло «живое» общение, без которого немислимы обучение и воспитание подрастающего поколения. Поэтому одной из ключевых компетенций педагога является коммуникативная компетенция. Как общекультурное явление коммуникативная компетенция представляет собой умение грамматически верно выстраивать процесс взаимодействия с различными реципиентами, умение понимать состояние партнеров по коммуникации, умение преодолевать коммуникативные барьеры и т. д. [2].

Как часть профессиональной подготовки коммуникативная компетенция педагога представляет собой умение организовывать специфическое коммуникативное пространство между собственной личностью и личностью воспитанника, в котором будет осуществляться процесс развития способностей и потенциалов ребенка. Иными словами, коммуникативная

компетенция является одним из факторов коммуникативной ситуации развития личности в педагогическом общении.

Выделяют следующие элементы эффективного общения:

- желание вступать в контакт с окружающими;
- умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Уровень коммуникативной компетенции педагога дошкольного учреждения образования проявляется в трех аспектах процесса общения – коммуникативном, перцептивном и интерактивном. Каждый из трех аспектов предполагает наличие коммуникативной компетенции в области:

- профессиональной культуры речи: владение фундаментальными знаниями в профессиональной сфере, умение строить монологичную речь, вести профессиональный диалог и управлять им;
- коммуникативной культуры: культуры речи, культуры мышления, эмоциональной культуры;
- коммуникативного поведения: владение коммуникативными тактиками, нормами, паралингвистическими средствами общения.

В общем виде структуру коммуникативной компетентности педагога можно представить следующим образом:

1. **Индивидуально-личностный компонент.** Включает в себя психофизиологические и психологические особенности личности.

2. **Общекультурный компонент** объективируется в нравственных качествах, ценностных ориентациях, взглядах, мировоззрении, особенностях менталитета, эрудиции личности.

3. **Знаниевый компонент** представляет собой совокупность представлений о коммуникативном процессе в целом.

4. **Поведенческий компонент** актуализируется в деятельностном аспекте коммуникативной компетенции.

5. **Мотивационно-рефлексивный компонент** включает в себя: внутренние и внешние предпосылки овладения педагогом коммуникативной компетенцией [2].

На базе Речицкого педагогического колледжа было проведено исследование, целью которого являлось определение коммуникативных компетенций учащихся, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Данное исследование показало, что наиболее трудными для учащихся колледжа оказались два блока ситуаций общения:

- **первый блок ситуаций** связан с неумением реагировать на критику и задевающее провокационное поведение. Неверное поведение в таких ситуациях – это результат присутствующего у учащегося запрета на выражение собственных чувств, незнание определенных прав личности и несформированность конкретных навыков реагирования таких, как детализация, истощение негативных реакций партнера, умение распознавать манипуляции, умение сопротивляться манипуляциям, навык отказа и другие.

- **второй блок ситуаций** – неумение свободно вступать в контакт с другими людьми, принимать на свой счет похвалу и комплименты. Мы наблюдаем проявление неуверенности, робкого стиля поведения учащихся, возможно, здесь представлен «стереотип скромного поведения девушки».

В образовательном процессе колледжа коммуникативная компетенция формируется посредством технологий, способствующих вовлечению учащихся в поиск и управление

знаниями, приобретению опыта самостоятельного решения разнообразных социально-коммуникативных задач. К таким технологиям относятся:

– **коммуникативные технологии** – мозговой штурм, дискуссия, пресс конференция, спор-диалог, учебные дебаты и другие активные формы и методы;

– **проекты**, которые носят прикладной, междисциплинарный характер, а их содержание и способы выполнения соответствуют содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности учащихся [1];

– **игровые технологии**, в рамках которых будущие педагоги участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, осуществляют роли и функции, адекватные социальному контексту будущей профессии;

– **кейс-технологии** – анализ ситуаций.

– **социально-психологический тренинг**.

Исходя из результатов исследования, мы составили один из вариантов социально-психологического тренинга для будущих педагогов по формированию у них коммуникативной компетенции. Программа тренинга включает в себя 12 занятий по следующим ключевым темам:

1. Коммуникация и ее виды.
2. Особенности личности, влияющие на коммуникацию.
3. Нормы и правила референтной группы.
4. Понимание другого (формирование навыков психологической проницательности во взаимоотношениях с другими людьми);
5. Умение строить взаимодействие на разных уровнях общения: уровень первый – поверхностное общение.
6. Умение строить взаимодействие на разных уровнях общения: уровень второй – глубокое общение.
7. Умение строить взаимодействие на разных уровнях общения: уровень третий – конфликтное общение.

Коммуникативная компетенция является важным инструментом для будущего педагога. Она позволяет педагогу добиваться успеха во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, что очень важно для его профессиональной деятельности.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Кашлев, С. С. Общение как педагогическое средство / С. С. Кашлев // Народная асвета. – 2007. – № 3. – С. 10–15.

ПСИХАЛАГІЧНЫЯ І САЦЫЯЛЬНА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ РАЗВІЦЦЯ ДАШКОЛЬНАЙ І ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

Е.С. Астрейко, Н.Н. Бончевская

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

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Успех зависит от скорости адаптации к новым обстоятельствам.

Джеффри Евгенидис

Переход с первой на вторую ступень получения общего среднего образования является переломным, кризисным периодом в жизни каждого школьника. Любой учитель-предметник скажет, что начало 5-го класса – сложный этап, и не только для ребенка, но и для учителей, и для родителей. Проблем много, и они не ограничиваются рамками учебного процесса, а связаны также с организацией жизни в школе в целом и с психологической атмосферой в семье.

Для пятиклассника, приходящего в школу 1 сентября, все оказывается новым. И поэтому возникает необходимость в адаптации – привыкании к новым условиям обучения. Каждый родитель радуется, когда его чадо переходит в 5 класс, ждут новых успехов и достижений, но порой получается совершенно наоборот, ребенок не может справиться с задачей, которую год назад он решал без подсказки.

Для того чтобы пройти период адаптации, необходимо учитывать ряд внешних и внутренних факторов (таблица 1).

Таблица 1. – Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся

Внутренние	Внешние
<p>1. Появляется у ребенка чувство взрослости, повышение самооценки, в этот период учащиеся уделяют больше внимания общению со сверстниками и становлению личности.</p> <p>2. Начинаются конфликты с родителями, т. к. ребенок ищет себя, свою роль в данной среде, в которой он находится, идет так называемое становление своего собственного «Я», они пытаются найти свою уникальность, они не только ищут эту уникальность, но и пытаются её доказать.</p> <p>3. Меняется авторитет, т. к. раньше он был один – это был классный руководитель, он был с ними всегда, это была вторая мама, этот человек был для них авторитетом, а теперь, перейдя в 5 класс, стало много преподавателей.</p> <p>4. Физиологические изменения. Переход в среднюю школу может совпасть с началом физиологических изменений в организме ребенка. Ребенок начинает расти, становится плаксивым, все время хочет спать. Следствием этих явлений являются рассеянность, ослабление памяти, внимания. Естественно, что для адаптации ребенку в такой ситуации требуется больше времени.</p>	<p>1. Появляются новые учителя, новые предметы, новые требования, новый режим, новые кабинеты. Например, перейдя в 5 класс, один учитель просит завести тетрадь на 48 листов, второй учитель по иностранному языку просит для словарных слов завести отдельную тетрадь.</p> <p>2. Появляются проблемы, касающиеся усвоения информации: возросшие темп и объем работы, как на уроке, так и дома работы; новые требования к оформлению работ; необходимость самостоятельно находить дополнительную информацию (литературу) и работать с ней.</p> <p>3. Меняется коллектив. Например, переходят в класс с математическим уклоном, и ко всем проблемам добавляется множество новых людей и знакомств.</p> <p>4. Страх наказания может порождать тревожность и неуверенность в себе.</p>

Если рассматривать временной интервал периода адаптации, то у каждого проходит индивидуально: в этот период дети могут быть как робкими, так и слишком развязанные. У большинства школьников этого возраста проходит примерно 2–4 недели, но так же есть и дети, у которых период адаптации может затянуться и до 2–3 месяцев.

Что необходимо сделать для того чтобы справиться с этим очень не легким периодом?

Семья и школа тесно взаимодействуют между собой. Приведем ряд мероприятий по адаптации детей:

1. Родителям можно раздать памятки, рекомендации, провести родительские собрания на тему по адаптации детей. В частности «Возрастные особенности и адаптация учащихся 5-х классов к новым учебным условиям» [1].

2. Необходимо обратить внимание родителей на поведение детей: нежелание делиться, как провел день в школе; нежелание идти в школу; нежелание выполнять домашнее задание; жалобы на те или иные события связанные со школой; негативные высказывания в адрес школы, одноклассников, учителей; постоянная вялость и др.

3. Провести с детьми ряд мероприятий: беседы, совместные поездки всем классом, совместные игры, анкетирование и др. Можно провести квест-игру для знакомства с новыми предметами и учителями.

В УО Гомельской области Хойникского района «Витьевская средняя школа» среди учащихся 5 класса было проведено анкетирование на выявление признаков свидетельствующих о трудностях адаптации.

Анкета состояла из следующих вопросов и ответов:

1. Тебе нравится в школе? (не очень, нравится, не нравится).
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью думаешь о том, что пойдешь в школу или тебе часто хочется остаться дома? (чаще хочется остаться дома, бывает по-разному, иду с радостью).
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома? (не знаю, остался бы дома, пошел бы в школу).
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки? (не нравится, бывает по-разному, нравится).
5. Хочешь ли ты, чтобы тебе не задавали домашних заданий? (хочу, не хочу, не знаю).
6. Хочешь ли ты, чтобы в школе остались одни перемены? (не знаю, не хочу, хочу).
7. Часто ли ты рассказываешь о школе родителям? (часто, редко, не рассказываю).
8. Хочешь ли ты, чтобы у тебя была менее строгая учительница? (точно не знаю, хочу, не хочу).
9. У тебя в классе много друзей? (мало, много, нет друзей).
10. Тебе нравятся твои одноклассники? (нравятся, не нравятся, не очень).

Интерпретация полученных ответов: ответы на 10 вопросов оцениваются от 0 до 3 баллов (отрицательный ответ – 0 баллов, нейтральный – 1, положительный – 3 балла) и суммируются. В зависимости от полученной суммы выявляется уровень школьной адаптации (таблица 2).

Таблица 2. – Уровень школьной адаптации

Баллы	Уровень школьной адаптации
25–30	высокий
20–24	средний
15–19	указывают на внешнюю мотивацию
10–14	низкий
ниже 10	негативное отношение к школе, школьная дезадаптация

В анкетировании участвовало 7 человек. По результатам анкетирования средний бал составил 13, что свидетельствует о низкой школьной мотивации. Не один из учащихся не характеризуется высоким уровнем адаптации. Родителям учащихся были предложены памятки:

«Как же помочь своему ребенку наладить взаимоотношения в классе?», «Как помочь своему ребенку стать увереннее?».

В заключение отметим, что если не проводить мероприятия по адаптации, то происходит дезадаптация учащегося. Помимо не проведения мероприятий по адаптации существует еще масса причин: отсутствие индивидуального подхода к ребёнку; отсутствие своевременной помощи ученику, проявление неуважения к нему; негативное влияние окружения; вседозволенность; тяжелые физические заболевания, различные нарушения психики и т. д.

Литература

1. Возрастные особенности и адаптация учащихся 5-х классов к новым учебным условиям. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2015/10/04/vozzrastnye-osobennosti-i-adaptatsiya-uchashchihsya-5>. – Дата доступа: 28.09.2018.

Е.С. Астрейко

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

Е.И. Крюковская

(Мозырь, ГУО «Средняя школа № 10 г. Мозыря»)

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Если вы хотите изменить что-то малое в своей жизни – измените отношение, но если вам нужны большие перемены – меняйте мышление.

Альберт Эйнштейн

Способность мыслить является предметом пристального внимания педагогов-исследователей на протяжении ряда столетий. Благодаря развитию мышления происходит перестройка психических процессов, умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений.

В отличие от традиционного, современное обучение характеризуется стремлением сделать развитие мышления младших школьников управляемым процессом, а основные приемы мышления – специальным предметом усвоения.

На первой ступени получения общего среднего образования в психике ребенка происходят существенные изменения, связанные с усвоением новых знаний, представлений об окружающей действительности, об окружающем мире.

Суть мышления состоит в выполнении познавательных операций с образами во внутренней картине мира. Эти операции позволяют строить и достраивать меняющуюся модель мира. Мышление включает ряд операций, таких, как сравнение, анализ, синтез, обобщение и абстракция. С их помощью осуществляется проникновение в глубь той или иной стоящей перед человеком проблемы, рассматриваются свойства составляющих эту проблему элементов, находится решение задачи. По мнению Б.С. Волкова [1, с. 71], каждая из этих операций в младшем школьном возрасте имеет свои особенности.

Комплексное развитие детского мышления в младшем школьном возрасте идет по следующим направлениям:

- усвоение и активное использование речи как средства мышления;
- соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического;
- выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе подготовительной и исполнительной фаз.

На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой.

Специалист по проблемам социальной психологии и психологии личности Немов Р.С. [2] ко всему выше сказанному добавляет *умение рассуждать логически и пользоваться понятиями*. Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат. Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это, в конечном счете, может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Средняя школа должна готовить ребенка к жизни, формировать активную жизненную позицию, умение формулировать свои идеи, оценки и убеждения, независимо от остальных. Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его не просто надо научить – не менее, если не более, важно научить его учиться.

Сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и развития. Эту готовность в нем необходимо выращивать. Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости жизни в обществе в целом.

У учащегося должны быть сформированы определенные личностные свойства, обеспечивающие его успешную социально-психологическую адаптацию в обществе, успешную социальную активность и успешное социально-личностное развитие. Эта задача обычно трактуется как содержание и цель воспитания и педагогической (психологической) поддержки. Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования у него установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности. Причем не так важно, с каким видом творчества школьнику придется столкнуться непосредственно: это может быть техническое, научное, художественное, наконец, педагогическое творчество. На любом материале задача остается одной и той же: расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестандартного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения за себя и за других людей, вообще сформировать у него принципиальную установку на творчество. Такую возможность предоставляет *критическое мышление*.

Критическое мышление – направленное мышление, процесс, ориентированный на решение проблемы, который требует особых навыков: способности анализировать, делать выводы, интерпретировать, оценивать и др. Критическое мышление – это совершенный, улучшенный вид мышления, которому нужно и можно научиться [3, с. 6].

Однако на сегодняшний день процесс формирования критического мышления учащихся освящен недостаточно. Методический аспект формирования критического мышления заключается в том, что данная технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности. Данная технология предполагает использование на уроке трех этапов (стадий), каждая из которых имеет свои задачи:

- 1) *стадия вызова;*
- 2) *смысловая стадия;*
- 3) *стадия рефлексии.*

На каждой стадии используются определенные приемы работы, которые помогают включить учащихся в совместную деятельность.

В заключении отметим, что технология развития критического мышления помогает выстроить совместную деятельность с учениками так, чтобы поиск и творчество давали возможность реализоваться каждому ученику. Открытия, сделанные на уроках в результате поиска, незаметно становятся привычкой для детей.

Литература

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.

2. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/02.php. – Дата доступа: 28.09.2018.

3. Развитие критического мышления младших школьников на уроках: из опыта работы / сост. Т. И. Третьякевич; А.И. Кулеш. – Лида», 2010. – 68 с.

Г.В. Болбас

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

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Актуализация проблемы формирования самостоятельности у ребенка обусловлена возникновением таких социально-психологических явлений, как кризис ответственности, конформное поведение, инвалидизация молодой семьи, инфантилизация личности и общества и др. Самостоятельность не является врожденным свойством человека, процесс ее становления длительный и сложный. При этом непременными атрибутами современного человека должны быть умение регулировать свои эмоции и поведение, способность определять и реализовывать цели, принимать решения, воспринимать и осмысливать события относительно независимо от группового давления, выстраивать конструктивные отношения с людьми в различных сферах жизнедеятельности. Формирование и развитие самостоятельности осуществляется на каждом возрастном этапе развития человека под влиянием различных социальных воздействий, однако основы закладываются в семье и с самых ранних лет.

Самостоятельность в каждом возрастном периоде имеет специфические особенности проявления и различна по объему и содержанию, поэтому ее развитием можно управлять, исходя из возрастных задач. На необходимость такого учета часто обращают внимание возрастные кризисы у детей, каждый из которых представляет собой своеобразный скачок к самостоятельности.

Кризис новорожденности сопровождает процесс отделения ребенка от матери, появление его физической автономности и необходимости адаптироваться к новым условиям жизни. В первые годы жизни дети еще в огромной степени слиты с матерью, зависимы от нее и оценивают все происходящее через ее эмоции и поведение. При этом они проявляют двигательную активность, учатся физически взаимодействовать с предметами окружающей мира, проявляя, таким образом, степень самостоятельности. Ограничение их физической активности, излишние предостережения от опасностей предметной среды рождают дефицит опыта самостоятельности и боязнь контакта с окружающим миром, недоверие и тревожность. Ситуация усугубляется в случае, если мать демонстрирует тревожное поведение, так как именно через нее у ребенка в первые годы жизни формируется чувство безопасности и базовое доверие к себе и окружающему миру.

Контакт со средой – это один из способов ее познания. Прерывания этого контакта посредством запретов и излишних предостережений со стороны родителей не дают возможности естественно развивать в себе опору и самостоятельность, доверять себе, что является неэкологичным для формирующейся личности. Как утверждает немецкий психотерапевт, основатель гештальт-терапии Ф. Перлз, «как любому другому животному, ребенку нужно исследовать свой мир, осваивать спектр своих возможностей, стараться расширить свои границы, выяснять, насколько далеко он может зайти. Но в то же время его нужно удерживать от того, что может серьезно повредить ему самому или другим» [4, с. 81].

Кризис трех лет характеризуется стремлением к личностной самостоятельности и ключевой фразой ребенка становится: «я сам!». Он активно отделяет себя от других людей, ощущает себя источником воли и требует уважения и признания. На этом возрастном этапе очень важным для родителей является обеспечить потребность ребенка в проявлении именно такой самостоятельности.

Кризис семи лет – переход ребенка к новой социальной ситуации, при которой он становится школьником, теряет непосредственность и приобретает самостоятельность в решении социальных задач. По мнению ученых, «развитие самостоятельности представляет собой аккумуляцию опыта самостоятельного разрешения жизненных ситуаций, который обобщается, накапливается и проецируется на стратегии поведения в различных условиях» [2]. Как только ребенок начинает быть способным проявлять такого рода самостоятельность, родителям необходимо поддерживать и развивать данную способность, постепенно и дозированно погружая его в ситуации выбора, ответственности и принятия решения. Психолог И.С. Кон пишет, что «оказавшись в условиях, требующих ответственных решений, человек резко повышает свою самостоятельность» [3, с. 43].

Самостоятельность в подростковый кризис проявляется через желание детей выйти за рамки семьи и «испытать все, пройти через все». Если в кризис трех лет, по словам российского психолога Л.В. Петрановской, ребенок «вылупляется из матери», то в подростковом – «из семьи» [1]. Эти два возрастных кризиса объединяет необходимость создания условий для успешной сепарации ребенка от родителей. Для современного подростка этот процесс осложнен боязнью взрослых за его выход во внешнюю среду, которая часто представляется им рискованной для ребенка, а общение со сверстниками, являющееся ведущим видом деятельности для подростка, опасным и нежелательным. Однако если сепарация не происходит с родителями, она часто происходит в их собственных семьях.

Самостоятельность в период юношеского возраста формируется в университете, армии, первой работе и др. На данном этапе молодому человеку важно накопить опыт самостоятельного проживания, самообеспечения, что более традиционно для молодежи западноевропейского и американского обществ. Для белорусской семьи физическая, психическая и финансовая самостоятельность юноши не всегда наступает даже после создания брака. Остаются частыми явления, когда молодая семья финансово поддерживается родителями и вступившие в брак остаются детьми своих родителей, зависимыми и несамостоятельными. Появление новой семьи предполагает создание ее границ, что связано, прежде всего, с психологической зрелостью, самостоятельностью пары в решении возникающих проблем, в том числе и с ее финансовой независимостью. Это, в свою очередь, вынуждает молодых супругов подчиняться правилам жизни родительской семьи, что делает границы их семьи размытыми и затрудняет процесс их формирования. С рождением ребенка в семьях с размытыми границами ситуация может усложняться, так как родители молодых людей начинают активно включаться в процесс воспитания внуков, аргументируя это наличием опыта и отсутствием такового у пары. В итоге, иногда функциональной матерью начинает выступать бабушка, а биологического отца подменяет дедушка как социальный отец. Такого рода слитная, спутанная семья приводит к инвалидизации молодой семьи.

Ввиду частого представления о ребенке как о беспомощном существе, современные родители проявляют по отношению к нему излишнюю заботу и опеку, что приводит к трудностям формирования у ребенка способности опираться на себя, оттягивая процесс его становления и взросления. В таком случае дети становятся зависимыми от родителей, а в дальнейшем находятся в постоянном поиске значимого взрослого, который будет выступать для них опорой и поддержкой. В конечном итоге такой процесс может приводить к незрелости и инфантилизации личности человека.

Таким образом, формирование чувства ответственности у детей сопряжено с рядом проблем, осмысление которых является первоначальным и необходимым этапом в их решении. Становление и развитие самодостаточности и ответственности личности происходит преимущественно в семье и имеет ряд специфических особенностей, что нацеливает на просвещение родителей со стороны педагогов и психологов.

Литература

1. Петрановская, Л.В. Тайная опора : привязанность в жизни ребенка / Л. В. Петрановская – М : АСТ, 2015 – 288 с.
2. Практикум по возрастной психологии : учебное пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2006. – 688 с.
3. Кон, И. С. Психология самостоятельности / И. С. Кон // Знание – сила. – 1985. – № 7. – С. 42–44.
4. Перлз, Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Пер. с нем. М. Папуша. – М. : Академический проект. – 2017. – 207 с.

С.И. Журавлёва, Н.И. Новик-Щербенко

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Правонарушение – это поведение, праводеспособного лица, противоречащее предписаниям норм права, причиняющее вред другим лицам. Профилактика правонарушений – социально-экономические, идеологические, культурно-воспитательные, организационно-управленческие меры, направленные на выявление и устранение причин правонарушений, условий и обстоятельств, способствующих их совершению, на исправление и перевоспитание лиц, имеющих отклонения в поведении, на предостережение членов общества от противоправных деяний.

Как правило, для учащихся начальных классов не характерно совершение правонарушений, однако в силу ряда причин у отдельных учащихся проявляются такие отклонения в поведении, как непослушание, упрямство, драчливость, грубость, дерзость, лживость, конфликтность, воровство, жестокое отношение к животным, которые являются предпосылками для приобретения учащимися антисоциального опыта, что в неблагоприятных условиях может привести к трудновоспитуемости.

Основными причинами отклонений в поведении детей являются неблагоприятная обстановка в семье, чрезмерная требовательность, проявляющаяся во всевозможных запретах, наказаниях, унижающих человеческое достоинство, недостаточность любви и внимания со стороны родителей, повышенная родительская опека, излишнее удовлетворение потребностей ребенка. Поэтому большое значение в предупреждении и искоренении отклонений в поведении детей имеет тесное сотрудничество учителя с родителями, которые воспитывают ребят не только словом, но и делом, примером собственного поведения и деятельности, укладом жизни в семье. Большинство же родителей, не имея педагогического образования, оказывают воспитательное воздействие на детей на основе интуиции или опыта своих отцов и матерей. Отдельные родители вообще не желают заниматься воспитанием детей. Часто такие родители служат образцом отрицательного поведения.

Профилактика противоправного поведения несовершеннолетних состоит из нескольких этапов:

- 1) ранняя профилактика;
- 2) непосредственная профилактика;
- 3) профилактика преступного поведения;
- 4) профилактика рецидива [1, с. 32].

На этапе ранней профилактики противоправного поведения учащихся младшего школьного возраста возможно применение педагогом различных форм профилактических занятий.

Профилактические занятия – система заданий в урочной и внеурочной деятельности (на уроках, классных часах, факультативах, родительских собраниях), которые формируют мотивацию на полный отказ от правонарушений. Цель занятий – повышение правовой культуры и уровня правосознания учащихся. Классные руководители, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-предметники могут изменять содержание заданий с учетом специфики конкретного класса.

Упражнение «Работа по вопросам»

Учитель предлагает учащимся ответить на вопросы из содержания следующего афоризма:

Цель наказания – не лишение, а исправление (А.Н. Радищев).

- Что такое наказание?
- Что означает лишение?
- В чем сущность понятия «исправление»?
- Почему наказание – это исправление?

Сформулировать из ответов основную мысль, идею автора.

Упражнение «Лабиринт»

В предложенном лабиринте зашифровано высказывание *Пьера де Бомарше*. Начиная с буквы *T* в центре лабиринта, соедините все другие буквы одной линией, ни разу не пересекая ее.

З		К	Б	Е	П	О
А		О	Л	Л	О	Г
П		Н	О	С	П	О
Р		О	Т	Б	И	В
А		В	А	Т	Н	О
В		Я	И	Н	Е	В
Е						

Ответ: *Только закон вправе требовать слепого повиновения*

Упражнение «Ассоциации»

В течение 10 минут учащиеся пишут свои ассоциации к словам: *преступление, правонарушение, закон*.

Обсуждение.

Упражнение «Права и обязанности»

Учитель предлагает учащимся определить, какие права они имеют как учащиеся образовательного учреждения. Какие из них, на ваш взгляд, нарушаются? Какие меры по их восстановлению вы могли бы предпринять?

Упражнение «Символ»

Учитель предлагает группам учащихся придумать символ для обозначения понятия «проступок».

Совершая правонарушение, человек чаще знает о последствиях, но рискует, усматривая в проступке какой-то плюс для себя. Для выявления мотивации возможных проступков, и анализа предполагаемых последствий можно провести **упражнение «Что я выиграю и что я потеряю»**.

Учитель предлагает разделить участникам на группы.

Каждой группе предстоит ответить на два вопроса: «Что я выиграю от совершения оскорбления?», «Что я потеряю от совершения оскорбления?». Варианты ответа записываются на отдельных листах. Для рассмотрения дается конкретная ситуация неправомерного поведения на усмотрение педагога, например, «оскорбление в общественном транспорте», «оскорбление в магазине» и др.

На выполнение упражнения дается 5–7 минут. Затем результаты работы групп обсуждаются в рамках вопроса «Если правонарушение совершается, какие последствия это влечет для совершившего правонарушение?». Выслушиваются все возможные варианты ответов. Создаются свои групповые определения последствий.

При использовании различных видов работы у учащихся развивается способность анализировать, делать заключения, обобщения, воспитываются личностные качества, формируются гражданская позиция, чувство ответственности, повышаются правовая культура и уровень правосознания.

Учителю важно в каждом маленьком человеке видеть личность, ни в коем случае не допускать сомнений в его способностях, замечать и поддерживать малейшие положительные

проявления в учебной, трудовой деятельности, укреплять веру ребенка в свои силы. Это поможет педагогу стать для детей человеком, перед которым они смогут раскрыться, завоевать их симпатию и уважение, преодолевать отрицательные воздействия на ребенка и давать простор положительным, учить жить по законам и принятым нормам.

Литература

1. Бедулина, Г. Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.

Л. А. Калач

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования гендерных стереотипов поведения у детей дошкольного возраста особо актуальна и сегодня. Интерес обусловлен тем, что индивидуальный подход к формированию личности ребенка определяется прежде всего его гендерными особенностями, поскольку это биосоциокультурные характеристики. Воспитание мальчиков и девочек заключаются в их знакомстве, изучении и присвоении партнерских взаимоотношений, воспитании человеческого в женщине и мужчине, в искренности, взаимопонимании, взаимодополняемости.

Формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребенку, характера родительских установок и привязанности матери к ребенку, ребенка к матери, от особенностей воспитания ребенка в учреждении дошкольного образования. Однако содержание работы с дошкольниками с учетом их гендерных особенностей разработано недостаточно. С.А. Марутян, П.В. Плисенко, Т.А. Репина, Л.Г. Таранникова, С.В. Шаповалова не выявили у детей дошкольного возраста специфических черт, характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании и выявлении психолого-педагогических условий гендерной социализации детей дошкольного возраста в сельском учреждении дошкольного образования.

Мы изучили соответствующую научной литературу, обобщили передовой педагогический опыт, использовали ряд методик.

Объектом нашего исследования явились гендерные стереотипы поведения детей дошкольного возраста.

Предметом исследования – психолого-педагогические условия формирования гендерных стереотипов поведения.

Мы предположили, что оптимальному процессу формирования гендерных стереотипов поведения детей дошкольного возраста в сельском учреждении дошкольного образования будут способствовать такие психолого-педагогические условия, как создание ситуаций, в которых предполагается выполнение гендерных ролей; организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей; подготовка воспитателей к решению задач гендерной социализации детей.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теории гендерной социализации личности К. Гиллиган, К. Гэри, К. Джеклин, Ф.Л. Джес, И.С. Кона, А.В. Мудрика и др.

База исследования УО «Дворецкая ясли-сад-средняя школа» Лунинецкого р-на, Брестской области. Контингент: дети 4–5 лет (20 человек, из них – 9 девочек, 11 мальчиков).

Э. Гидденс рассматривает ресоциализацию как процесс, в результате которого происходит разрушение ранее усвоенных норм и образцов поведения, выработки иных [1, с. 9–33].

В процессе социализации и ресоциализации происходит воспроизводство и развитие гендерной культуры сообщества [2, с. 12].

Педагогическому коллективу сельского учреждения дошкольного образования для правильного построения процесса гендерной социализации ребенка необходимо учитывать наиболее типичные его особенности: пространственная ограниченность сельской среды, узость и однообразие поведенческих, нравственных и культурных образцов.

Диагностика гендерной социализации детей дошкольного возраста потребовала составления основных показателей – это способность идентифицировать себя с представителями своего пола (выраженности половой идентичности); умение соотносить свое гендерное поведение с поведением других, адекватно оценивать гендерное поведение сверстников и свое собственное; умение заботиться о своем здоровье, организме (на доступном возрасту уровне), чистоте, внешнем виде; знание о «женских» и «мужских» видах деятельности, профессиях; как внешних, так и внутренних аспектах мужественности и женственности; представления о партнерском характере жизни в семье и дошкольном образовательном учреждении; гуманное отношение к взрослым, сверстникам своего и противоположного пола.

На основании вышеизложенных показателей осуществлен выбор следующих методик и методов исследования:

1. Диагностическая методика «Проективный рисунок человека»;
2. Индивидуальная беседа с детьми с целью выявления представлений о роли занятости мужчины и женщины в семье, определения знаний о различиях девочек и мальчиков, культуре их общения, в беседу включены вопросы из полустандартизированного интервью В.Е Кагана «Изучение гендерных установок у детей» [3, с. 9];
3. Составление рассказов – мальчики составляют рассказ о девочках для выяснения мальчиками фемининных черт девочек, а у девочек – понимание маскулинных черт мальчиков.
4. Наблюдение за игровой деятельностью детей, с целью выявления особенностей взаимодействия мальчиков и девочек в игре, предпочтения в выборе партнера по игре, особенностей гендерного поведения детей.
5. Анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования и родителей.

Воспитанники показали следующие результаты: из 20 (100 %) опрошенных у 6 детей (30 %) – высокий уровень гендерной социализации, у 10 (50 %) – средний, 4 (20 %) – низкий уровень.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о том, что не у всех детей дошкольного возраста правильно развиты формы поведения в соответствии с половой принадлежностью, желает лучшего культура общения между мальчиками и девочками, недостаточно развиты представления воспитанников о роли и занятости, социальном статусе мужчины и женщины в семье и обществе, о поведенческих, внешних, анатомических различиях мальчиков и девочек. У воспитанников наблюдаются агрессивные реакции при взаимодействии с представителями противоположного пола, что сильно влияет на гендерную социализацию детей.

На основании констатирующего этапа эксперимента мы сделали вывод о том, что в практике сельского учреждения дошкольного образования процесс гендерной социализации у воспитанников происходит стихийно.

Формирующий этап экспериментальной работы проходил в естественных условиях образовательного процесса.

Программа реализации экспериментальной работы по гендерной социализации проводилась по следующим направлениям: работа с детьми; с родителями; с воспитателями; с другими социальными институтами.

В основу работы воспитателя с детьми дошкольного возраста была положена программа М.А. Ускембаевой «Я-девочка и Я-мальчик» [4, с. 20].

Контрольный этап эксперимента выявил, что количество детей с показателями высокого уровня гендерной социализации увеличилось с 7 (35 %) до 10 (50 %) человек. Средний уровень – 11 (55 %) человек (на этапе констатирующего эксперимента – 14 (70 %)). Результатом гендерной социализации детей дошкольного возраста является гендерная

воспитанность, которая понимается как интегративное качество, отражающее систему личностных, социальных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей.

Литература

1. Здравомыслова, Е. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография Е.Здравомыслова, А. Темкина / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во Европейского университета СПб., 2007. – С. 9–33.

2. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб: Алетейя, 2004. – 403 с.

3. Бендас, Т. В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с.

4. Ускембаева, М. А. Гендерные индикаторы и социальная ситуация развития дошкольника / М.А. Ускембаева // Казахстанское общество и социология: новые реалии и новые идеи: материалы Первого Международного Конгресса социологов Казахстана «». – Алматы, 2002. – 228 с.

И.А. Карпович

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

ДЕЗАДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В последние годы значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Начало обучения в школе знаменует смену ведущей деятельности ребенка, он попадает в новую ситуацию развития. Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждений к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающийся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. Распознавание проявлений психической дезадаптации младших школьников, проведение психопрофилактики и психокоррекции учителем начальных классов затруднены из-за недостаточной изученности этих проявлений, неразработанности систематики, а также отсутствия достаточно эффективных скрининговых методов выявления психической дезадаптации в начальной школе.

Сложность анализа теоретических источников по проблемам дезадаптации для педагога заключается в том, что с одной стороны, накоплен значительный объем информации, имеющей значение при изучении проблемы, с другой стороны, недостаточно исследований, в которых были бы освещены вопросы организации практической работы учебных заведений по профилактике дезадаптации и оказанию помощи детям-дезадаптантам младшего школьного возраста. Для повышения качества взаимодействия с дезадаптированными учащимися и оказания таким детям необходимой психолого-педагогической помощи, педагогам необходимо понять суть данного явления не только с практико-ориентированной, но и с научной стороны.

Первоначально проблема дезадаптации рассматривалась в терминах медико-биологического и психиатрического характера. В настоящее время намечена тенденция на перенос акцента с медикализации на разработку социально-психологических и психолого-педагогических аспектов дезадаптации личности.

С.А. Беличева выделяет три типа дезадаптации: патогенную, психосоциальную и социальную [1]. Патогенная дезадаптация вызывается у младших школьников патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. Психосоциальная дезадаптация включает в себя акцентуации характера, различные неблагоприятные индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферы, включая такие дефекты, как снижение эмпатийности, индифферентность интересов. Причины психосоциальной дезадаптации связаны с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями личности ребенка, а также с отдельными психическими состояниями, спровоцированными различными психотравмирующими обстоятельствами. Социальная дезадаптация младших школьников проявляется в деформации системы

внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок, в асоциальных формах поведения и нарушениях норм морали и права [2].

Начальной форме дезадаптации у учащихся начальных классов соответствует временная ситуативная дезадаптированность, которая устраняется с помощью адекватных механизмов психологической защиты. Промежуточное значение занимает устойчивая ситуативная дезадаптация ребенка, особенностью которой является ее проявление только в определенных социальных группах и ситуациях. Она сама по себе, без психолого-педагогической поддержки не преодолевается, поэтому ребенок, не получающий коррекционной помощи, бессознательно ставит цель – избегать такие группы и ситуации.

Наше исследование личности учащихся-дезадаптантов продемонстрировало значительную полиморфность проявлений дезадаптации у младших школьников. Анализ результатов показал, что дезадаптация охватывает широкий спектр состояний ребенка: от психического здоровья до патологических нарушений нервно-психической сферы. Субъективным выражением дезадаптации ученика младших классов является широкая гамма психоэмоциональных сдвигов: от негативно окрашенных переживаний и вегетативных расстройств до клинически выраженных психопатологических симптомов.

Результаты исследования позволили нам в качестве симптомов проявления дезадаптации в начальной школе выделить следующие: неуспеваемость, как результат несформированности навыков и приемов учебной работы, низкая мотивация учения, сохранение дошкольной ориентации на внешние атрибуты школы, низкое развитие произвольности. Беседы с детьми-дезадаптантами констатируют следующие жалобы: на похолодание конечностей, чувство физической слабости, головокружение и головные боли, ощущения удушья и тошноты, сухость во рту, тревожный сон, ощущения онемения и ползания мурашек по телу, дисфункцию желудка и кишечника (задержку стула или его неустойчивость, метеоризм и т. д.), боль в грудной клетке и мышцах.

Опрос учителей свидетельствует о том, что у данной категории детей они в первую очередь отмечают следующие признаки эмоционального неблагополучия: повышенную тревожность, плаксивость, конфликтные отношения с родителями и сверстниками, искажения в личностном развитии.

Проведение методики «Социометрия» выявило, что у детей-дезадаптантов младшего школьного возраста наблюдается дезорганизация социальных контактов, снижается возможность прогнозирования результатов своих поступков, усиливаются эгоцентрические устремления, появляется чувство неадекватности себя в социальном окружении.

Психологическая диагностика когнитивной и эмоционально-волевой сферы младших школьников-дезадаптантов показала, что в структуре их личности наблюдаются такие выраженные характеристики, как: слабость эмоционального контроля, недостаточная эмоциональная зрелость, робость, инактивность, комформность, зависимость и внушаемость.

Результаты нашего исследования позволили выделить следующие факторы, влияющие на формирование у младшего школьника состояния дезадаптации: недостатки подготовки ребенка к школе, социальная и педагогическая запущенность, длительная и массивная психическая депривация, соматическая ослабленность, нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, эмоциональные нарушения, личностные особенности детей (отсутствие или несформированность навыков общения, негативные характерологические образования, нервно-психические заболевания и т. д.).

Наше исследование показало, что существенное влияние на формирование неадекватных стереотипов поведения у дезадаптированных младших школьников также оказывало неблагополучие семейных условий: в 94 % случаев отмечалась алкоголизация родителей, в 78 % – конфликтные взаимоотношения в семье. Исследование продемонстрировало, что дети, находящиеся в ситуациях семейного неблагополучия, в которых биологические и социальные потребности полностью не удовлетворяются, отличаются предрасположенностью к дисгармоничному развитию, склонностью к социальной дезадаптации.

Таким образом, дезадаптация у учащихся младших классов имеет как физиологические, так и социально-психологические признаки. В целом, она проявляется в ограничении способности справляться с социальными функциями школьника, в снижении социального

статуса, в изменении поведения в среде социального окружения или его патологической трансформации. Поэтому учителям, работающим с дезадаптированными учащимися, чтобы оказать профессиональную коррекционную помощь каждому такому ребенку с учетом его индивидуальности, необходимо не только владеть навыками психолого-педагогической диагностики, знать причины и понимать особенности личности школьника, но и оказывать необходимую комплексную психолого-педагогическую помощь семье ребенка-дезадаптанга.

Литература

1. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 380 с.

2. Гольцов, А.Ю. Социально-педагогическая диагностика школьной дезадаптации личности в период школьного детства / А.Ю. Гольцов // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2004. – № 3. – С. 27–30.

А.А. Ковалевская

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

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ГЕНДЕРНО-РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современный этап социально-экономического и научно-технического развития общества выдвинул в качестве одной из важнейших задач – создание единой системы непрерывного образования, представляющей сложный комплекс воспитательно-образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, взаимосвязь всех звеньев образования. Анализ педагогических исследований (Т.И. Алиева, А.Г. Арушанова, А.Г. Асмолов, Н.Ф. Виноградова, Л.А. Парамонова и др.) свидетельствует о преемственности как о безусловно двустороннем процессе. В данном случае на дошкольной ступени образования сохраняется самоценность дошкольного детства и воспитание фундаментальных личностных качеств ребенка, которые служат основой успешности школьного обучения [1]. В то же время школа как преемник дошкольной ступени не начинает свою работу «с нуля», а «подхватывает» достижения ребенка дошкольного возраста и развивает накопленный им потенциал. Такое понимание преемственности позволяет реализовать непрерывность в развитии и образовании как системе [2]. Преемственность и непрерывность выступают насущными и важными проблемами в образовании. Длительное время социальная готовность к школе рассматривалась лишь как определенный объем полученных знаний и умений, недостаточно внимания уделяя формированию фундаментальных личностных качеств, служащих основой успешности школьного образования. Комплексная программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. в Республике Беларусь, направленная на повышение качества и доступности образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, выдвигает современные требования к информационному обществу, его образовательным запросам, развитию потенциала обучающихся и вовлечению их в общественно полезную деятельность, а также необходимости гендерного воспитания личности, состоящего в целенаправленном создании условий, способствующих идентификации личности как представителя определенного пола, воспроизводству соответствующего социального опыта, формированию гендерной культуры личности. Результатом реализации программы выступит высокий индекс человеческого развития (интегральный показатель, рассчитываемый для межстранового сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия) [3]. Л.А. Арутюнова отмечает, что социализация включает в себя три компонента: развитие представлений о себе, как о представителе определенного пола, возникновение полоролевых предпочтений и ценностных ориентации, а также форм поведения, соответствующего полу. Ведущими механизмами полоролевой социализации можно считать родовую идентификацию и половую дифференциацию [4]. По мнению М.В. Лаврентьевой, социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам

общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, с учетом гендерных различий, обусловленным ситуацией школьного обучения. Цель гендерного воспитания – формирование у детей дошкольного и школьного возраста представлений личности о жизненном предназначении мужчин и женщин, присущих им положительных качеств и черт характера, критериями сформированности которых является установление правильных взаимоотношений между полами, стремление к взаимопониманию.

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» Республики Беларусь нами проведено изучение качеств женственности у девочек и маскулинности критичности, доказательности, самостоятельности мышления мальчиков дошкольного возраста. Участниками эксперимента выступили дети дошкольного возраста. Исследования проводили студенты специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в количестве 31 респондента. Целью эксперимента являлось создание студентами электронного портфолио материалов для педагогов по гендерно-ролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного и школьного возраста.

Задачи исследования: 1) развитие у девочек качеств женственности средствами изучения истории создания куклы Барби, кукол в белорусских национальных костюмах, кухонной детской посуды и детских конкурсов красоты; 2) воспитание ответственности и логического мышления у мальчиков дошкольного возраста средствами радиоуправляемых машинок, конструкторов и их разновидностей (Lego), пазлов, игр «Солдатики», «Танки», «Железная дорога» «Футбол», «Хоккей»; 3) апробация электронного портфолио материалов для педагогов по гендерно-ролевой социализации мальчиков и девочек. В ходе эксперимента студенты выполняли курсовые работы по следующим темам: «Развитие музыкального этикета детей дошкольного возраста средствами различных видов деятельности», «Развитие чувства ритма детей дошкольного возраста средствами дефиле под музыку», апробировали их в ГУО «Ясли-сад № 23, 29, 33 г. Мозыря» и дипломную работу на тему: «Значимость родителей в половом воспитании детей дошкольного возраста», апробированную в ГУО «Ясли-сад № 42 г. Гомеля». Студентами созданы презентации по различной тематике: 1) стиль одежды (деловой мужской и женский, детский, школьная форма и ее разновидности и др.); 2) этикет (музыкальный, речевой, столовый и др.) в различных странах (Япония, Польша, Россия, Италия, Англия и др.); 3) радиоуправляемые машинки; 4) складывание салфеток; 5) пазлы и их разновидности; 6) столовый этикет и посуда; 7) дефиле; 8) поведение «джентельмена» по отношению к леди; 9) детские конкурсы красоты и др.

В ходе эксперимента воспитателями поделились шестью простыми и умными советами по воспитанию детей от ученых из Гарварда: 1) проблемы необходимо решать, а не убегать от них; 2) справляться с негативными эмоциями; 3) помогать другим, а также быть благодарным за помощь; 4) проводить больше времени с детьми; 5) говорите ребенку, что он для вас значит; 6) показать многогранность мира. Девочек и мальчиков познакомили с девятью принципами дворянского воспитания, которые актуальны в XXI веке (чувство собственного достоинства, храбрость, физическая сила и ловкость, самообладание, забота о внешнем виде, умение «нравиться», скромность, уместная вежливая речь, уроки прощения). Искусство красиво и грациозно двигаться, спокойно и непринужденно ходить по подиуму позволит девочкам в школе выступать на праздниках и развлечениях. Знакомство мальчиков с классами радиоуправляемых автомоделей (Монстры, Багги, Трагги, Ралли и др.), конструкторами («Пифагор», Slics (Кликс), винтовые, болтовые, магнитные и др.), на наш взгляд, позволит мальчикам в школьном возрасте применить творческие навыки на уроках математики, окружающего мира и др.

Таким образом, необходим принципиально новый взгляд на решение проблемы преемственности, при котором дошкольное образование обеспечивает базисное развитие способностей ребенка, а начальная школа, используя опыт дошкольного учреждения, способствует его дальнейшему личностному становлению: учет педагогами гендерных особенностей детей в процессе обучения, воспитания и развития; включение гендерного компонента в содержание учебных занятий; проведение воспитательной работы по гендерным аспектам; повышение гендерной культуры педагогов, родителей, ориентируясь на демократичные и гуманистические методы взаимодействия с воспитанниками.

Литература

1. Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина. – 1988. – 233 с.
2. Коновальчик, Е.А. Воспитание гендерной культуры учащихся / Е.А. Коновальчик, Г.Е. Смотрицкая. – Минск: Нац. ин-тут образования, 2008. – 97 с.
3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: [https://www. Adu.by](https://www.Adu.by). – Дата доступа: 05.08.2018.
4. Арутюнова Л.А. Пути и средства воспитания мальчиков и девочек в семье (на материале Армянской ССР): автореф. дисс... канд. пед. наук.– М.– 1998.– 22 с.

Е.А. Колесниченко

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

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ И ПОСЛЕДСТВИЯХ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Школьный буллинг – это относительно новый термин в психолого-педагогической литературе, обозначающий старое, можно сказать, вековое явление – детскую жестокость. Психологи отмечают резкий рост детской агрессии и жестокости в современном обществе. Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьезная социально-педагогическая проблема. В странах Евросоюза систематически проводятся совещания на уровне министров образования и вырабатываются законодательные меры по его профилактике. И если еще несколько десятилетий тому назад данная психолого-педагогическая проблема свое заметное звучание приобретала преимущественно в подростковом возрасте, в силу сложности и противоречивости особенностей растущих детей, их внутренних и внешних условий развития, то в настоящий момент школьный буллинг все чаще встречается у детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Именно в этот возрастной период, усвоив определенные паттерны поведения, например поведение «жертвы», ребенок может следовать им всю последующую жизнь. При этом ситуация школьного буллинга негативно влияет не только на «жертв», но и на «агрессоров», так как если проявление агрессии оказывается эффективным, то это может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем.

Проведение систематической профилактической работы по предупреждению буллинга в учреждениях образования позволяет снизить масштабы данного негативного явления и сократить количество вовлеченных в него «агрессоров» и «жертв». Поэтому одним из направлений профилактики школьного буллинга является работа с педагогами, учащимися и их родителями путем информирования о сущности, структуре буллинга и способах решения данной проблемы.

Травля или буллинг (в переводе с [англ. bullying](#)) – это агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников) со стороны остальных членов коллектива или его части. При травле жертва оказывается не в состоянии защитить себя от нападков, таким образом, травля отличается от конфликта, где силы сторон примерно равны. Травля может быть физической и (или) психологической, проявляется во всех возрастных и социальных группах. В сложных случаях может принять некоторые черты [групповой преступности](#). Примерами проявления школьного буллинга являются – оскорбления, угрозы, физическая агрессия, постоянная негативная оценка жертвы и ее деятельности, отказ в доверии и [делегировании полномочий](#) и т.д. Таким образом, неравенство сил, повторяемость, умышленность и неадекватно высокая чувствительность жертвы – основные существенные признаки буллинга [1, с. 68].

За рубежом данная научная проблема является одной из приоритетных. Серьезный вклад в решение проблемы школьного буллинга внесли скандинавские исследователи – это шведский школьный врач Петер-Пауль Хайнеманн, норвежский психолог Дан Ольвеус, педагог и социолог Эрлинг Георг Руланн, эстонско-шведский когнитивный психолог Анатолий Пикас, финский психолог Кристина Салмивалли и др.

Серьезное научное исследование данной научной проблемы провел норвежский психолог Дан Ольвеус. Его результаты психолог изложил в книге «[Буллинг](#) в школе: что мы знаем и что мы можем сделать?» [2]. В 1993 году он разработал и внедрил в городе Берген первую антибуллинговую программу. Данная программа показала великолепные результаты, что послужило основанием того, что с 2001 года в Норвегии данной программе был придан статус приоритетной и общенациональной. Антибуллинговая программа Д. Ольвеуса основана на 4-х базовых принципах, предполагающих создание школьной (а в идеале – и домашней) среды, характеризующейся; теплом, положительным интересом и вовлеченностью взрослых; твердыми рамками и ограничениями неприемлемого поведения; последовательным применением некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил, наличием взрослых, выступающих в качестве авторитетов и ролевых моделей. Программа действует как на школьном и классном, так и на индивидуальном уровнях, ее главная цель – изменить «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, результатом чего является уменьшение возможностей и наград за [буллинг](#). Программа представляет собой тщательно разработанную систему психодиагностики, методы социально-педагогического вмешательства и подготовки педагогических кадров.

В России и Беларуси тема школьного буллинга лишь недавно приобрела статус предмета обсуждения и научных исследований. Тем не менее, темой школьной травли и буллинга в разное время занимались И.С. Кон, Е.С. Ениколопов, В.С. Собкин, С.В. Кривцова, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и др. Феномен травли как предмет психологической науки обозначен на стыке психологии личности, социальной и клинической психологии.

Школьный буллинг проявляется в 2-х основных формах: физический школьный буллинг (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, действия сексуального характера); психологический школьный буллинг (словесные оскорбления или угрозы, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность).

Новой разновидностью школьного буллинга стал – кибербуллинг (cyber-bullying), это ситуация когда жертва получает оскорбления на свой электронный адрес, унижения с помощью мобильных телефонов или через другие электронные устройства (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.). Различия кибербуллинга от традиционного буллинга обусловлены особенностями интернет-среды: анонимностью, возможностью фальсификации, наличием огромной аудитории, возможностью достать жертву в любом месте и в любое время.

Школьный буллинг имеет свои возрастные, половые (гендерные) и иные психологические закономерности. Жертвами травли в школе чаще всего становятся «двоечники», «круглые отличники», «любимчики учителей», физически слабые дети, гиперопекаемые родителями дети, «ябеды», дети учителей, страдающие заболеваниями, выделяющими их из коллектива, не имеющие современных электронных новинок или же имеющие самые дорогие из них, недоступные другим детям, «вундеркинды», дети с нетривиальным, отличающимся от стандартного, мировоззрением («белые вороны»), дети плохо обеспеченных (бедных) родителей, представители национальных меньшинств, представители сексуальных меньшинств и др. Есть случаи, когда жертвами травли становились учителя. Объединяет всех жертв одна черта: чаще всего объектами издевательств становятся дети и подростки, обладающие повышенной чувствительностью, показывающие свою «слабость» (страх, обиду или злость). Их реакция соответствует ожиданиям агрессоров, рождая искомое ощущение превосходства. Следует отметить, что причина травли – не в особенностях жертвы, а в особенностях группы. Один и тот же ребенок может быть «изгоем» в одной группе и своим в другой. Или перестать быть «изгоем» в той же самой группе после смены классного руководителя.

Мальчики чаще являются жертвами и инициаторами школьной травли. Методы травли отличаются в зависимости от пола жертвы. Мальчиков чаще бьют, про девочек одноклассницы, как правило, распускают порочащие слухи.

В травле есть три роли: жертва, агрессор и свидетель. Негативные последствия травли, как отмечают психологи, возникают у всех трех групп участников травли [3, с. 327]. Самые тяжёлые последствия травли проявляются у жертвы. Чаще всего травля приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе. Также это явление может приводить к разной тяжести психическим отклонениям, а также психосоматическим заболеваниям, и может явиться причиной самоубийства. В этом случае важно объяснить ребенку, что его травят, и показать, как действовать в сложившейся ситуации. Страдают свидетели, получая опыт бессилия перед властью толпы и стыда за своё слабодушие, поскольку не решился вступить и поддерживал травлю из страха самому оказаться жертвой. Опыт насилия деструктивен и для личности агрессора. Этот опыт приводит к «огрублению чувств», отсутствию доверительных и близких отношений, в конечном итоге – к деструктивным, асоциальным чертам личности. У агрессора разрушаются механизмы формирования близости с другими людьми, ему труднее создать доверительные и теплые отношения с партнерами и родственниками, в том числе собственными детьми. В отдельных случаях доведенная до отчаяния жертва может попытаться отомстить обидчику путём нанесения тяжких травм.

Как всякое сложное явление, школьный буллинг не имеет ни однозначного объяснения, ни универсальных способов преодоления и предотвращения. Однако педагогам и родителям необходимо учитывать, что школьный буллинг имеет опасные долгосрочные психологические последствия. Школьный буллинг и виктимизация порождают такие серьезные личностные проблемы, как тревожность и депрессию, расстройства питания, низкое самоуважение и неудовлетворенность школой. Виктимизация ребенка в школьные годы часто сопровождается повышенной застенчивостью и пониженным доверием к людям в зрелом возрасте.

Литература

1. Зиновьева, Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2005. – 248 с.
2. Ольвеус, Дан. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Ольвеус. – М., 1993.
3. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

Е.А. Корженевич

(Пинск, Государственное учреждение образования «Средняя школа № 16»)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каждый человек индивидуален и неповторим. Личность представляет собой уникам. Неодаренных людей нет, есть личности, не раскрывшие своих способностей. Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1, с. 15].

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [2, с. 79].

Признаки, помогающие педагогу «разглядеть» одаренных детей:

- имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления;
- имеют доминирующую активную познавательную потребность;
- испытывают радость от добывания знаний, от умственного труда.

Детский возраст – период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта

интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Виды работы с одаренными и высокомотивированными детьми на учебных занятиях:

- обучение постановке вопросов: «Задай вопрос учителю (однокласснику)»;
- проблемное обучение;
- вовлечение учащихся в ролевые игры;
- тренировка способности «действовать в уме» по принципу «расскажи, как будешь делать, а потом делай»;
- подбор логических задач разных видов, которые являются прекрасной гимнастикой для ума и требуют смекалки;
- подбор заданий, направленных на развитие умения выделять существенные и второстепенные признаки, классифицировать, творческого воображения, навыков смыслового и логического запоминания, умения грамотно пользоваться словарным запасом, сочинять рассказы, истории, сказки;
- организация работы в малых группах, где одаренный ребенок исполняет роль учителя;
- включение детей в проектную и исследовательскую работы [3, с. 134].

Формы и приемы в рамках отдельного учебного занятия должны отличаться значительным разнообразием и направленностью на дифференциацию и индивидуализацию работы.

Способным детям, наряду с репродуктивными, необходимо предлагать продуктивные (творческие) задания, так как именно в них учащиеся приобретают опыт творческой деятельности.

Чтобы выполнить творческое задание, учащийся должен не столько хорошо знать программный материал, сколько, и это главное, – уметь делать выводы на основе сравнений, обобщений, выявлять закономерности, уметь фантазировать.

Особое место в начальной школе следует уделить театрализации. Являясь распространённым видом детского творчества, именно драматизация наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. На учебных занятиях можно инсценировать фрагменты сказок, разыгрывать диалоги, составлять задачи.

Важно, чтобы задания на всех учебных занятиях не были однотипными, давали возможность учащимся попробовать себя в разных видах деятельности.

Одной из форм работы с одаренными детьми в начальной школе является их участие в олимпиадах, которые дают возможность как можно большему количеству детей раскрыть свои творческие и интеллектуальные способности, развивают интерес к учебе и уверенность в своих силах, привлекают внимание детей к различным учебным предметам, создают для одаренных детей атмосферу радости и праздника.

Склонность к исследованиям свойственна всем детям без исключения, но особенно характерна она для одаренных детей. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину, традиционно рассматриваются как важнейшие индикаторы детской одаренности.

Как же организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся начальной школы?

Начиная с первого класса, в работе следует использовать специальные игры и занятия, позволяющие активизировать исследовательскую деятельность ребёнка, помогающие осваивать первичные навыки проведения самостоятельных исследований. Следует познакомить детей с различными методами исследования. Первоклассники должны усвоить, что получить информацию можно разными способами, например, задать вопросы самому себе, своим одноклассникам, спросить у взрослого человека, посмотреть в книгах, понаблюдать, провести эксперимент, посмотреть в интернете.

Начиная со второго класса, следует работать над формированием умений видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям,

классифицировать наблюдения и навыки проведения эксперимента, делать выводы и умозаключения, структурировать материал.

Одним из условий работы с талантливыми детьми является организация проектной деятельности. Основной целью проектного обучения является создание условий для развития умения школьников учиться на собственном опыте и на опыте других в процессе разработки учебного проекта.

Конечно, при организации проектной деятельности с младшими школьниками необходимо учитывать возрастные и психолого-физиологические особенности. Проблема проекта или исследования должна быть в области познавательных интересов младших школьников и находиться в зоне их ближайшего развития. Организовывать процесс обучения следует на основе таких продуктивных методов, как частично-поисковый и исследовательский.

На всех этапах работы с одаренными учащимися необходимо иметь в виду, что в данном случае мы имеем дело не с одним результатом, а, по крайней мере, с двумя. Первым можно считать то, что создает ребенок своей головой и руками— макет, проект, отчет и тому подобное. Второй, самый важный – педагогический: бесценный в воспитательном отношении опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы, новые знания и умения, составляющие целый спектр психических новообразований, отличающих истинного творца от простого исполнителя.

Многие дети проявляют высокую степень одаренности не в одной какой-либо сфере, а в нескольких. Психологи утверждают, что каждый талантлив как минимум в одной области. А способности в любой другой сфере можно и нужно развивать, не ожидая при этом оценок и веря в себя.

Детское творчество неисчерпаемо. Успех в нем достигается на основе увлеченности. Главный стимул творчества – огромная радость, которую оно даёт и ученику, и учителю.

Литература

1. Выготский, Л. С. О признаках детской одарённости / Л. С. Выготский. – М. : Прогресс, 2003. – 34 с.
2. Бахтин, М. М. Одарённые дети / М. М. Бахтин. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей / Н. Б. Шумакова. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

Т. Ю. Мельникова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ЭТАПЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Социально-психологическая адаптация ребенка к школе является сложным и в тоже время жизненно необходимым психологическим свойством личности на каждом этапе ее развития. Поэтому очень важно уделить достаточное внимание данному процессу, исходя из этого, мы предлагаем рассматривать процесс формирования социально-психологического адаптационного потенциала в рамках преемственности дошкольного учреждения и школы, то есть, предваряя и подготавливая ребенка к кризисному этапу в его социализации.

Социально-психологическая адаптация ребенка к школе является междисциплинарной проблемой. Рассматривая адаптацию как продолжительный процесс, вызывающий существенные изменения во всех системах детского организма – физиологи, биологи, социологи, психологи и педагоги выделяют различные этапы протекания процесса адаптации. Однако, становится очевидным, что чаще всего периодом социально-психологической адаптации называют острую фазу общего процесса адаптации, не акцентируя внимание на физиологических, психологических способностях человеческого организма аккумулировать опыт прошлых этапов. Однако прослеживается предположение, что значительная роль в успешном прохождении периода социально-психологической адаптации отводится личностным особенностям детей, сформированным на предшествующих этапах онтогенеза (коммуникативные навыки и способности; адекватная самоидентификация; произвольная

саморегуляция поведения; актуальный уровень образовательного и интеллектуального развития и др.) [1].

Так как, изучение адаптации личности в возрастном аспекте неминуемо ставит вопрос об особенностях этого феномена и специфике в трех основных плоскостях: адаптационном опыте, гибкости и чувствительности к изменениям, поэтому в своем исследовании мы видим необходимость в выделении *доадаптационного периода*, который ранее не описан в психолого-педагогической литературе, а лишь предполагается и сводится к формулировке «готовность к школе» как итоговому результату, но не активному процессу.

Исходя из выше изложенных аргументов, а также основываясь на *принципе преемственности* между дошкольным образованием и первой ступенью общего среднего образования, *сензитивность* старшего дошкольного возраста к новообразованиям, способствующим готовности к формированию и совершенствованию адаптационных резервов детского организма, мы выделяем два основных периода социально-психологической адаптации ребенка к школе:

Доадаптационный период (*последний год перед школой*), представляет собой специальным образом организованный процесс (психолого-педагогическое сопровождение), направленный на создание «комфортной переходной среды» от игровой к учебной и творческой деятельности путем создания определенных условий, в которых становится возможным:

1. Формирование личностных умений и навыков ребенка.
2. Формирование коммуникативных умений и навыков ребенка.
3. Формирование регулятивных умений и навыков ребенка.
4. Оптимизация эмоционального состояния ребенка.

Адаптационный период (*первая и вторая четверть в школе*) представляет собой естественный процесс социализации ребёнка, проходящий на основе ранее сформированных адаптационных способностей. Данный период делится на несколько этапов, которые имеют свою специфику:

– *Ознакомительный этап* (первые две недели в школе), характеризуется минимальной степенью включенности ребенка в процесс адаптации к новой социальной среде, в ходе которой происходит ознакомление ребенка с нормами, установками, режимом новой социальной среды и соотнесение своих представлений, стереотипов на когнитивном и эмоциональном уровне.

Истинно адаптационный этап характеризуется активным усвоением и принятием норм, правил, требований учебной деятельности; формированием новых социальных отношений в рамках ребенок-ребенок, ребёнок-педагог, ребёнок-коллектив, обретением статусности в группе; утверждением самооценки ребёнка в различных ситуациях, что происходит на основе приобретенного опыта в доадаптационном периоде (первая четверть в школе).

– *Постадаптационный (коррекционный) этап* (вторая четверть в школе) имеет два пути развития:

- *Первый (благоприятный)* связан с относительно устойчивым эмоциональным благополучием, стабильными показателями в учебной деятельности, включенностью в основные сферы социокультурной школьной жизни, сформированной адекватной самооценкой и благоприятным социальным статусом в коллективе. Благоприятный период является предпосылкой к дальнейшему этапу социально-психологического развития ребенка.

- *Второй (неблагоприятный)* определяется нарушением приспособительных реакций в личности первоклассника к новым условиям при обучении в школе, которые выступают как индивидуальные эмоциональные проявления, связанные с какими-либо патологическими факторами конкретного ребенка, что поддается корректровке в той или иной степени (рисунок 1) [2, с. 63–64].

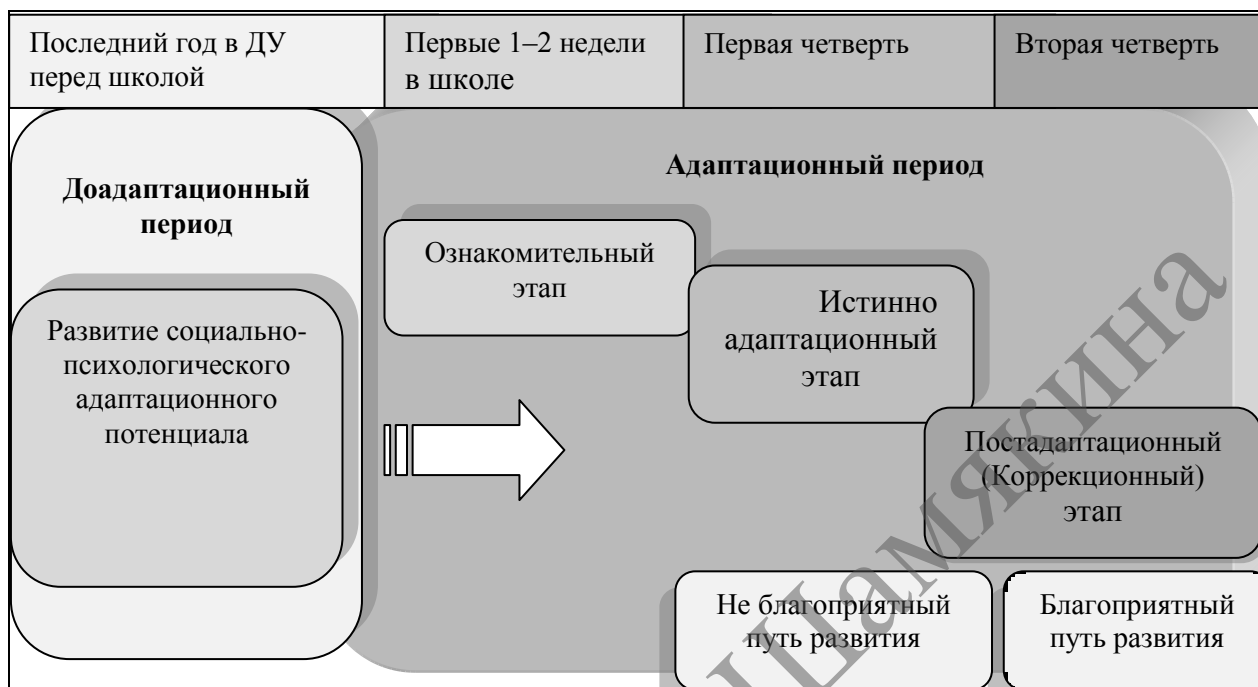


Рисунок – Этапы социально-психологической адаптации в рамках преемственности дошкольного образования и первой ступени общего школьного образования

Таким образом, если в старшем дошкольном возрасте ребенок не прочувствует радость познания, не обретет желания учиться, не научится устанавливать дружеские и партнерские отношения, не обретет самоуверенности, уверенности в своих способностях и возможностях, сделать это в будущем, за рамками сензитивного периода, будет гораздо труднее и потребует значительных физиологических и психологических затрат. В течение дошкольного периода даётся возможность на качественно новом уровне реализовать весь потенциал развития ребёнка как активного творческого субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, а самое главное – приобретающего *собственный опыт* социализации в этом мире. Что является самым ценным приобретением.

Литература

1. Милославова, И. А. Адаптация как социально-психологическое явление / И. А. Милославова // Социальная психология и философия; под ред. Б.Д. Прыгина. – Л.:ЛГПИ, 1973. – Вып.2. – С.13–21.
2. Мельникова, Т. Ю. Концепция развития социально-психологического адаптационного потенциала ребенка средствами музыкальной среды / Т. Ю. Мельникова: монография. – Минск: ИВЦ Минфина, 2018. – 218 с.

Н.Г. Попрядухина

(Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал Оренбургского государственного университета)

Н.В. Бубчикова

(Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал Оренбургского государственного университета)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕНИИ СО ВЗРОСЛЫМИ

Признание важности периода дошкольного детства и отношение к нему как уникальному периоду развития личности в целом определяет задачу расширения возможностей каждого ребенка с целью компетентного выбора собственного жизненного пути. Этот выбор и будет определяться личностной ориентированностью на другого человека, осведомленностью в процессе осуществления общения, а также активностью в различных видах деятельности [1].

Дошкольный возраст являясь сензитивным периодом для формирования большинства способностей и качеств ребенка, способствует выработке основных предпосылок для формирования успешной учебной деятельности.

Общение детей дошкольного возраста – это сложная деятельность, требующая специфических знаний и умений ребенка, который овладевает ими в процессе освоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства [2].

Развитие коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте, является одним из ведущих компонентов психологической готовности ребенка к школе. И в свою очередь, представляет собой многогранное образование, характеризующееся соответствующим уровнем психического, а конкретно коммуникативного развития ребенка, степенью его коммуникативной, а именно языковой и речевой компетенции, умением ставить и решать речевые задачи в процессе общения [3].

Ребенок, научившийся сопереживанию и принятию позиций той или иной группы, в будущем сможет успешно адаптироваться в коллективе школьников и иметь все предпосылки к успешной самореализации. Развитие коммуникативных умений проявляется в гармоничном взаимодействии ребенка с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Учитывая возрастные возможности дошкольников, здесь уместно отметить элементарные навыки и знания в области общения, методах, приемах и средствах коммуникации [8].

Таким образом, сформированность коммуникативных умений влияет не только на свободное общение старшего дошкольника с взрослыми и сверстниками, но и ведет к успешному обучению его в школе, успешной адаптации в новом коллективе при переходе от дошкольного в младший школьный возраст.

Данное исследование, было проведено нами с целью экспериментального подтверждения содержания, средств и приемов формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе общения со взрослыми.

Проведя обзор теоретических подходов к проблеме развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в процессе общения со взрослыми, мы обратились непосредственно к практическому изучению коммуникативных умений дошкольников.

Целью всей нашей работы являлась диагностика сформированности коммуникативных умений детей 6–7 лет в общении со взрослыми. Осуществив индивидуальный анализ деятельности каждого ребенка по четырем методикам (методика «Колдун», «Рене Жилия», «Методика изучения типа общения ребенка со взрослым», анкета для родителей «Оценка уровня коммуникативного развития ребенка») а также, исходя из анализа анкет для родителей, мы можем сказать, что практически у всех детей исследуемой нами группы развиты коммуникативные умения в общении со взрослыми. На основе результатов методик, мы можем сказать, что у 27 % исследуемых нами детей коммуникативные умения сформированы на

высоком уровне; у 46 % частично сформированы, т. е. можно говорить о среднем уровне развития коммуникативных умений; и у 27 % детей выявлен низкий показатель развития коммуникативных умений [4].

По итогам полученных данных нами был разработан комплекс занятий по трем направлениям: «Ребенок – Психолог», «Ребенок – Педагог», «Ребенок – Родитель». Данная работа была организована для дошкольников, показавших низкий уровень развития коммуникативных умений в процессе общения со взрослыми. По итогам контрольного эксперимента мы получили данные, которые полностью подтвердили наше предположение:

– технология формирования коммуникативных умений целесообразно выстраивать по этапам, включающим: во-первых, создание мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений; во-вторых, ознакомление со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности; в-третьих, творческое применение коммуникативных умений;

– основным средством формирования коммуникативных умений должны выступать специальные организованные кружковые занятия и специфически подобранные игры определенного коммуникативного содержания, сходство которых позволяет использовать единые приемы руководства, делающие основные акценты на компонентах коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : НПО «МОДЭК», 2006. – 256 с.
2. Гиппентрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппентрейтер. – М. : «Масс Медиа», 2005. – 240 с.
3. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000.
5. Ермолаева, М. В. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста / М. В. Ермолаева, Л. Г. Миланович. – М. : «Академия» 2006. – 104 с.
6. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина. – М., 1989.
7. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. Изд. Центр «Владос», 2001.
8. Смирнова, Е. О. Психология ребенка: учебник для педучилищ и вузов / Е. О. Смирнова. – М. : Школа – Пресс, 2007. – 384 с.

И.П. Приходько

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

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В течение последних десятилетий проблема сохранения психического здоровья воспитателя в учреждении дошкольного образования стала особенно острой. Профессия педагога – одна из тех, где синдром эмоционального выгорания достаточно распространенное явление. Создавая для детей условия эмоционального комфорта, заботясь об их здоровье, развитии и безопасности, педагоги буквально «сгорают» на работе, чаще всего забывая о своих эмоциях, которые «тлеют» и со временем постепенно превращаются в «пламя».

Под «эмоциональным выгоранием» мы понимаем синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов воспитателя, возникших в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [1, с. 86]. У педагогов,

которым характерно такое состояние заметно снижается энтузиазм в работе, нарастает негативизм и усталость. Синдром эмоционального выгорания – это долговременная стрессовая реакция, возникающая в связи со спецификой профессиональной деятельности. На развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают многие факторы. К ним можно отнести специфику профессиональной педагогической деятельности, характеризующей высокой эмоциональной загруженностью и наличием большого числа эмоциональных факторов, которые воздействуют на труд воспитателя и могут вызывать сильное напряжение и стресс. Необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная и моральная ответственность за жизнь и здоровье вверенных воспитателю детей способствуют возникновению неблагоприятных эмоциональных состояний и формированию защитного поведения.

Организация профилактической работы по предупреждению профессионального выгорания педагогов системы дошкольного образования осуществляется по двум направлениям:

- обучение социальным и коммуникативным умениям, навыкам самоуправления и самообладания, освоение конструктивных моделей преодолевающего поведения;

- реабилитация и восстановление психоэнергетического потенциала, актуализация личностных ресурсов, обретение смысла профессиональной деятельности и жизни, укрепление веры в собственные силы.

В ходе исследования нами была разработана модель организации профилактической работы по предупреждению профессионального выгорания у педагогов учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 17 г. Речица». Предложенная модель состоит из 5-ти взаимосвязанных блоков, определяющих основные направления деятельности руководителя учреждения дошкольного образования, специалистов и педагогов по предупреждению профессионального выгорания.

В целевом блоке определяется цель работы, выделяются задачи и ожидаемые результаты. В данном ГУО «Ясли-сад № 17 г. Речица» цель реализации модели – предупреждение профессионального выгорания у педагогов учреждения дошкольного образования. Задачами же выступают: мониторинг профессионального выгорания педагогов; создание условий, необходимых для профессионального развития и самосовершенствования педагогов; формирование у педагогов психологических компетенций, необходимых для профилактики профессионального выгорания; создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе; оказание психологической помощи при проявлении симптомов профессионального выгорания. Предполагаемый результат: создание системы мониторинга профессионального выгорания педагогов и уменьшение числа сотрудников, подверженных СЭВ; создание благоприятных условий для профессиональной деятельности педагогов.

Диагностический блок предполагает разработку пакета психологических методик, направленных на выявление и профилактику СЭВ у педагогов учреждения дошкольного образования. Содержательный блок раскрывает методологическую основу профилактической работы с педагогами учреждений дошкольного образования. Технологический блок включает в себя формы (индивидуальные и групповые консультации; педагогические советы), методы (тренинги, семинары, консультирование, анкетирование) и средства (подбор и расстановка кадров, разработка локальных и нормативных актов) организации профилактической работы. Результативный блок предполагает разработку критериев оценки эффективности разработанной модели. Критерии оценки: квалифицированность педагогов; социально-психологический климат в педагогическом коллективе; деперсонализация; редукция личных достижений; эмоциональное состояние; профессиональные личностные достижения, показатели.

Решающую роль в предотвращении синдрома профессионального выгорания является социальная поддержка педагога со стороны его коллег, руководителей, семьи, друзей. Особенно значимой для педагога учреждения дошкольного образования является поддержка администрации. При стимулировании педагогического труда важно не абсолютное количество вознаграждения, а его соотношение с собственным затраченным трудом и трудом своих коллег, что обозначается как справедливость. Кроме того, следует подчеркнуть важность такого фактора, как обратная связь. Для профилактики синдрома выгорания в педагогической

деятельности следует уделять больше внимания организации рабочего места и времени педагога, созданию психологического комфорта в профессиональной группе, с целью создания педагогического коллектива существующего как единое целое, как группы людей поддерживающих друг друга. Одним из направлений профилактической работы является снятие у педагогов дошкольного образования стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости.

Литература

1. Бойко, В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб, 2009. – 278 с.
2. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования: учебное пособие / В. Е. Орел. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 221 с.

Е.И. Скрипачёва

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младший школьный возраст предполагает изменение социальной ситуации развития ребенка. Учебная деятельность, являясь ведущей, приобщает ребенка к общественной жизни и активному социальному взаимодействию. Такие возрастные новообразования как: способность к произвольной регуляции поведения и саморегуляции, мотивация достижения, адекватная самооценка стоит рассматривать как составляющие социальной компетенции, влияющей на формирование просоциальности младшего школьника [1].

В научной литературе можно обнаружить множество дефиниций понятия «компетенция»:

– объединение знаний, умений и навыков обучаемого в некое интегративное единство, которое будет включать и мировоззренческий, ценностный результат обучения (Л.И. Новикова) [2];

– совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним

(А.В. Хуторской) [3];

– общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Н.А. Рототаева) [4];

– умение вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, которое требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею (Е.И. Власова) [5].

Из предложенных определений можно выделить содержательные компоненты социальной компетенции:

- социальные и языковые знания (знаю, как действовать и что при этом говорить);
- социальные и речевые умения (умею действовать и при необходимости оформлять свои действия вербально);
- коммуникативные способности (общение и взаимодействие).

Поступивший в школу ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений, взаимодействуя со сверстниками и взрослыми, усваивая социальные нормы. В межличностных отношениях появляется категории «плохо – хорошо». В этом плане для социальной адаптации востребованными оказываются навыки конструктивного взаимодействия (умение контролировать и оценивать себя, свою деятельность, поведение, формирование межличностных отношений).

В свою очередь, просоциальность в обобщенном виде следует рассматривать как социально-положительные действия, которые выражаются в умении сопереживать,

сочувствовать, заботиться о других, а также в стремлении помочь, принести пользу другим людям.

Исходя из вышеизложенного, под просоциальной компетенцией понимается способность ребенка к социальной деятельности в современном социуме, к продуктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, успешному выполнению социальной роли учащегося, усвоению прочных дружеских контактов, сформированности навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях.

Для развития просоциальной компетенции важен опыт активного социального взаимодействия, мотивированность ребенка на деятельность и наиболее полно проявляется в игровом обучении, которое предполагает: вступление в контакт, совместную работу, распределение обязанностей, разрешение конфликтов, связанных с человеческими взаимоотношениями, ценностными ориентациями, со способностью принимать на себя ответственность и ставить цели; с умением слушать и понимать, просить о помощи. Эти компетенции формируются в процессе групповой работы и имеют право быть значимыми в урочной и внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста [6].

На смену урокам, где доминирует учитель, необходимо применять активные формы взаимодействия: работа в парах, группах, дискуссии, доверительные беседы, коллективные обсуждения, ролевые игры. Педагогу следует отказаться от монолога и занять позицию сотрудничества во взаимодействии с детьми. Для повышения эффективности формирования просоциальных компетенций следует использовать также игры-драматизации с разыгрыванием ситуаций взаимодействия, которые касаются демонстрации «ситуаций» помощи [7].

Необходимыми условиями формирования и развития просоциальной компетенции являются:

- позитивный коммуникационный климат (создание обстановки доверия, доброжелательности, принятия, положительного настроения на общение, при которых учащийся чувствует себя в безопасности, ощущает интерес к себе как к личности и оптимистичную веру в себя);

- включение учащегося в общественно-полезные виды деятельности;
- успешность в учебной деятельности, позволяющая выстроить определенную систему отношений с одноклассниками;
- умение договариваться, находить общее решение;
- эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентацию на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к иной точке зрения [8].

Сформированность просоциальной компетенции учащегося начальной школы означает умение ребенка максимально эффективно взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях общения, с учетом своих личностных особенностей и особенностей партнера по общению, сформировать и укрепить желание и умение взаимодействовать и помогать [9].

Таким образом, младший школьный возраст – это период приобщения ребенка к общественной жизни в социально значимой деятельности. В этот временной промежуток закладывается то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом. Задача педагога – создать условия для овладения комплексом просоциальных компетенций воспитанников, направленных на формирование личности, способной адаптироваться в условиях информационно насыщенного пространства. Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию, умение дать адекватную самооценку и эмоциональную реакцию, быть ответственным, самостоятельным, чувствовать, понимать себя и другого человека; уметь помогать и сотрудничать – вот с чем ребёнку необходимо войти в этот мир. И надо построить процесс воспитания и обучения так, чтобы помочь раскрыться духовным силам ребёнка.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 38 с.
2. Новикова, Л.И. Профессиональный словарь: компетенция и компетентность одно и то же? / Л.И.Новикова // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 49–51.
3. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – С.117–137.
4. Рототаева, Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Н. А. Рототаева. – М., 2002. – 23 с.
5. Власова, Е.И. Актуальные проблемы построения компетенции социальной одарённости / Е. И. Власова // Обрадована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. – С. 85–91.
6. Мусакаева, З.З. Игра как средство развития социальной компетенции / З. З. Мусакаева, Л. И. Саиева // Психология и педагогика: методология, теория и практика. – Челябинск. – Ч.2. – 2015. – С.47–49.
7. Макаренко, Е.В. Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном пространстве школы на основе системы проектных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01/ Е. В.Макаренко. – Пермь. – 2015. – С. 10– 37.
8. Байденко, В.И. Базовые навыки, ключевые компетенции как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14–32.
9. Никотина, Е.В. Социальная компетентность как интегративная личностная характеристика младшего школьника / Е.В.Никотина // Обучение и воспитание: методики и практики 2016/2017 учебного года. – 2017. – С.109–114.

Т.Ф. Томашевич

(Сморгонь, ГУО «Сморгонский дошкольный центр развития ребенка»)

ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ

Одним из важных компонентов готовности ребенка к школе является психологическая готовность. Если общее психическое развитие не достигло определенного уровня, учеба будет даваться ребенку с большим трудом. Дети, которые психологически не готовы к школе, могут прекрасно читать, считать и радовать взрослых различными школьными навыками, но в первом классе у них возникают проблемы со здоровьем, поведением, изучением нового материала.

В учреждениях дошкольного образования уделяется большое внимание формированию психологической готовности воспитанников к школе. Усилия педагогов направлены на развитие таких основных элементов психологической готовности, как интеллектуальный, мотивационный, личностный и волевой. Но без участия родителей усилия педагогического коллектива могут оказаться незначительными. Именно поэтому педагоги уделяют большое внимание взаимодействию с родителями будущих первоклассников. Для педагогов важным является настроить родителей на помощь, вызвать у них интерес в воспитании и обучении детей [1].

Корни неготовности к систематическому обучению (недостаточный уровень развития речи, отставание моторного развития, несформированность основных психических процессов, отклонения в состоянии здоровья, понижение работоспособности, повышение утомляемости, отсутствие четкого понимания требований, предпочтение игровой деятельности учебной, трудности в общении со сверстниками и взрослыми) уходят в стиль семейного воспитания. Даже хорошо подготовленные дети нуждаются в помощи родителей. И эта помощь заключается не только в том, чтобы вместе готовить уроки, но и в том, чтобы сохранить,

насколько это возможно, привычный, доступный, удобный и радостный мир детства и тем самым облегчить, смягчить трудности перехода к новой жизни [2, 3 с.].

Анализируя многочисленные беседы с родителями по поводу подготовки детей к школе, мы пришли к выводу, что многие из них считают, что главное условие готовности к школе – объем знаний, которые должен иметь ребенок. Старания родителей при этом не знают меры, а возможности детей и особенности их развития в расчет не принимаются. Не учитывать этого – значит привести малыша к срыву. Здесь особенно велика ответственность родителей.

В некоторых семьях родители заботятся о материальном обеспечении детей, но не готовят их к школе. У таких детей нет интереса к чтению книг, родители не развивают речь ребенка, не работают над произношением, не прививают интереса, не воспитывают у детей психологическую готовность к труду, трудолюбие.

В наше время сложилась такая ситуация, что для нормального развития детей дошкольного возраста педагогическое просвещение родителей – жизненная необходимость. Не всегда традиционные методы работы с семьей оказываются эффективными.

В государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» (далее – Сморгонском ДЦРР) практикуется такая форма работы с семьей, как постоянно действующая семейная гостиная «Наш будущий первоклассник». Проводимая работа дает следующие возможности:

- предоставлять родителям информацию психолого-педагогического содержания;
- повышать педагогическую компетентность родителей;
- наглядно продемонстрировать родителям способности их детей;
- показывать примеры и методы работы с детьми;
- обсуждать вопросы, которые волнуют родителей.

Планируя такую деятельность с родителями, педагоги ставили перед собой следующие задачи:

- 1) повысить интерес и внимание родителей к внутреннему миру ребенка;
- 2) способствовать принятию родителями типологических особенностей характера их детей;
- 3) содействовать повышению психологической компетентности родителей в вопросах подготовки ребенка к школе;
- 4) научить родителей играм, развивающим у детей произвольные когнитивные процессы и волю;
- 5) показать важность этих процессов для успешного обучения в школе.

В течение года в рамках семейной гостиной в Сморгонском ДЦРР запланированы три встречи: два круглых стола на тему «Знаем ли мы своего будущего ученика» и «Готовность детей к обучению в школе», а также занятие – тренинг «Готовимся к школе».

Длительность каждой встречи – 1–1,5 часа. Количество участников – 20 человек. Каждой встрече предшествует предварительная работа с воспитанниками, родителями, педагогами: опрос детей, обследование личностной сферы детей, анкетирование педагогов, тестирование и опрос родителей.

Такая форма работы с родителями, как круглый стол, дала возможность раскрепостить родителей, настроить их на дружественную, открытую беседу, отвлечься от бытовых проблем.

Первая встреча была нацелена на то, чтобы дать родителям понятие об индивидуально-типологических свойствах личности; определить влияние черт темперамента при подготовке ребенка к школе. Знание индивидуально-типологических особенностей детей помогает родителю найти подход к ребенку, понять его внутренний мир, который порой скрыт от взрослых, особенно тогда, когда впереди возрастная кризис и поступление в школу. Используя игровые моменты, педагоги привлекают внимание родителей к тем сторонам личности ребенка, о которых они часто забывают, а иногда даже и не знают.

Целью второй встречи являлось повышение психологической компетентности родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе. У большинства родителей есть поверхностные знания о том, что такое психологическая подготовка ребенка к школе. Многие из них ориентированы только на развитие интеллектуальной сферы будущего школьника, а об остальных составляющих психологической готовности не догадываются. Это показал опрос

родителей, в котором они должны были проранжировать разные стороны готовности ребенка к школе по степени значимости. Главное для родителей – научить ребенка считать и читать.

Третья встреча нацелена на обучение родителей играм, развивающим познавательные процессы, волю детей. Поэтому запланирована такая форма работы с родителями как занятие-тренинг, которая позволила обыграть с родителями тот практический материал, который необходим для развития познавательной сферы старшего дошкольника.

Кроме этого, с целью психологического просвещения родителей по вопросам подготовки старших дошкольников к школе им были предложены консультации, письменные рекомендации, советы, которые постоянно обновляются в уголке педагога-психолога на следующую тематику: «Создание у ребенка положительного отношения к школе и формирование направленности на обучение», «Как нужно готовиться к школе», «Рецепты победного учения», «Рекомендации для формирования психологической готовности к школе».

Таким образом, проводимые мероприятия помогают наладить эмоциональный контакт с родителями, улучшают детско-родительские отношения, позволяют сотрудничать с родителями, которые не имеют выраженной образовательной заинтересованности и полагают, что для воспитания собственных детей им достаточно знаний и опыта.

Литература

1. Дошкольное учреждение – семья: вместе развиваем способности и одаренность ребенка: примерная программа самообразования для педагогов и родителей и метод. рекомендации / Е. А. Панько, Т. В. Поздеева. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004. – 116 с.
2. Панько, Е.А. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е. А. Панько [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – 184 с.
3. Рылеева, Е. В. Готова ли семья к поступлению ребенка в первый класс / Е. В. Рылеева // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2005. – № 4. – С.104–111.

Н.К. Ясюкевич

(Мозырь, (ГУО «Ясли-сад №9. г. Мозыря»)

ПРОБЛЕМЫ, ОСОБЕННОСТИ И ОПЫТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

«В душе каждого ребенка есть невидимые струны, если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат»

В. А. Сухомлинский

В. А. Сухомлинский сравнивает одаренность ребенка с маленьким росточком, едва проклюнувшимся из земли и требующего огромного внимания, о необходимости холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать все, чтобы он вырос и дал обильный плод. И это действительно так, учеными доказано, что интеллект одаренного ребенка развивается быстрее эмоциональной сферы и одаренные дети часто теряются, занижают самооценку. Если обыкновенных детей хвалят за малейший успех, то одаренных или захваливают или забывают одобрять вообще, привыкая к его одаренности. Но дети очень чувствительны в дошкольном возрасте, психические процессы неустойчивы и поэтому одаренные дети очень нуждаются в грамотном, эрудированном и духовно развитом педагоге, который корректно будет направлять развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы ребенка. В этой связи, на наш взгляд, для педагогов, работающих с одаренными детьми нужны семинары, курсы позволяющие педагогу овладеть новейшими знаниями и методиками работы с одаренными детьми.

В дошкольном возрасте часто происходит раскрытие признаков одаренности ребенка. Становится понятно, что ребенок обладает явными или скрытыми способностями.

В учреждении дошкольного образования можно определить такие направленности одаренности как творческая (музыкальная, художественная), физическая (развитие пластики) и интеллектуальная.

Для организации работы с одаренными детьми, прежде всего, должны быть созданы соответствующие условия:

- материально-техническая база (познавательные игры, конструкторы, материалы для творчества);

- педагогический коллектив (воспитатели дошкольного образования должны знать особенности работы с одаренными детьми, уметь найти к ним подход и создать творческую благоприятную атмосферу).

Обязательно для развития музыкальных и творческих способностей должны быть организованы кружки, театры песни и танца, в которых одаренные дети будут получать соответствующую информацию, опыт и нагрузку.

Программа работы с одаренными детьми может быть наполнена разнообразными видами и формами деятельности, однако, как правило включает несколько последовательных этапов развития.

На первом этапе (2–3 года) происходит накопление детьми чувственного опыта посредством эмоционального воздействия искусства, знакомства с разнообразием окружающего мира.

Главной задачей второго этапа (4–5 лет) является погружение ребенка в деятельность, предоставление ему возможности действовать в интересном для него направлении.

На следующем этапе к шести годам уже можно определить направления развития одаренности. В это время необходимо расширить горизонты деятельности, показать новые возможности.

Особенности одаренных детей (хорошая память, индивидуальный стиль мышления и т. д.) определяют выбор различных методов работы педагогов, воспитателей дошкольного образования. Психологами разрабатываются специальные программы, направленные на развитие одаренности [1; 2].

Основу системы работы с одаренными детьми составляют следующие направления:

- системное и глубокое изучение тем;
- развитие продуктивного мышления, позволяющего детям самим формулировать новые знания;
- развитие творческого мышления, которое способствует принятию нестандартных решений;
- развитие стремления получать новые знания различными способами;
- предоставление возможности получения информации;
- поощрение инициативы и самостоятельности в обучении;
- возможность вариативности обучающей программы в соответствии с достигнутыми результатами;
- создание условий для анализа собственных результатов, действий при достижении таких результатов, поведения.

Не следует забывать о том, что темпы развития ребенка индивидуальны, особенно обладающего неординарными способностями. При создании соответствующих условий на каждом этапе у некоторых детей ярко проявляются признаки одаренности, особенно в творчестве. Необходимо давать возможность этим способностям проявляться на детских праздниках, концертах и других мероприятиях, в которых одаренный ребенок будет участвовать.

Литература

1. Поддержка и сопровождение одаренных, талантливых детей и педагогов в условиях современной модели образования: материалы международной науч.-практ. конф. Смоленск. СИРИО. 2011. – 332 с.

2. Чурсина, В.В. Одаренные дети в детском саду и в семье / В. В. Чурсина. – М.: Изд-во «Прент», 2006. – 176 с.

АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ НАВУЧАННЯ І ВЫХАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ З АСАБЛІВАСЦЯМІ ПСІХАФІЗІЯЛАГІЧНАГА РАЗВІЦЦЯ

Н.В. Андрейчук

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Законодательство Республики Беларусь в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) как взрослых, так и детей [1].

В современных условиях процесс внедрения инклюзивного образования является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей. Основа идеи инклюзивного образования состоит в том, что совместное обучение обеспечивает в дальнейшем гуманизацию образования, дает многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии [1].

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Это не только часто болеющие дети, но и дети с повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с более выраженными проблемами в психофизическом развитии (трудности в обучении, аутизм, эпилепсия, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с особенностями психофизического развития обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Основным критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОПФР наряду с освоением им академических знаний.

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ОПФР в общеобразовательном учреждении – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии. Главная задача образовательного учреждения – дать ученику необходимый минимум знаний, выработать у него умения и навыки, которые обеспечат его готовность к следующему уровню образования или к практической деятельности, а также воспитать те качества личности, которые необходимы для его социальной адаптации.

В связи с новыми тенденциями в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития и в систему образования в целом существует ряд актуальных проблем обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в рамках инклюзивного образования.

Одной из острых проблем является разработка современных методов и приемов работы. При обучении различных групп детей с ОПФР необходимо пересмотреть уже существующие методы и приемы специального образования, модифицировать их под систему общей программы для всех детей с особенностями, так как не все существующие приемы и методы эффективны в новых условиях образования.

Организация адаптивной образовательной среды для обучения и воспитания различных групп детей является одной из актуальных проблем инклюзивного образования. Например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего и обеспечивающего

возможность предсказать ход событий, планировать свое поведение. Детям с нарушением зрения необходима особым образом организованная образовательная среда с яркими определениями границ предметов, объемными поверхностями, четкая система расположения мебели для более свободного передвижения ребенка в помещении и за его пределами. Все это необходимо будет учитывать при организации инклюзивного образования [3, с. 2, 15].

Немаловажное значение имеет и формирование профессионального педагогического сообщества нового типа, готового к работе в условиях инклюзивного образования. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзии рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [2, с. 15, 24].

Структура профессиональной готовности в данном случае выглядит следующим образом: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает следующие компоненты: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция).

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
3. Малеванов, Е.Ю. Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. канд. пед. наук / Е. Ю. Малеванов. – М., 2009.

Н.Н. Артюшенко

(Мозырь, ГУО «Специальный ясли-сад для детей с нарушением зрения № 30 г. Мозыря»)

Е.С. Кураленя

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Центральной задачей речевого воспитания детей старшего дошкольного возраста является развитие их связной речи. Это обусловлено ее социальной значимостью и ролью в формировании личности ребенка: в связной речи реализуется коммуникативная функция языка и речи, связная речь определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, Ф.А. Сохин и др.). Овладение связной устной речью выступает одним из важнейших условий успешной подготовки к обучению в школе.

Тифлопедагоги и тифлопсихологи отмечают замедленность формирования речи у детей с нарушениями зрения в первоначальный период ее развития. Также результаты исследований указывают на бедность словарного запаса, специфичность лексической стороны речи, понимания смысловой стороны слов, вербализм, нарушения звуковой стороны речи. У детей с нарушениями зрения отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их пересказа, разных видов рассказа характерны нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная немотивированная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи (В.А. Феоктистова, Л.И. Солнцева, З.Г. Ермолович, Н.А. Крылова, Н.С. Костючек, Н.Б. Лурье, Л.И. Моргайлик, Т.П. Свиридюк, С.А. Покутнева и др.) [2].

Одним из средств развития связной речи традиционно в практике дошкольного воспитания является рассказывание по картине. В основе рассказывания по картине лежит восприятие окружающей жизни. Картина не только расширяет представление детей о предметах и явлениях, но и воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, побуждает говорить, развивает уверенность в своих силах (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.).

Развитие связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения осуществлялось с использованием репродукций картин, а также самостоятельно изготовленных тактильных изображений картин знаменитых художников (И.И. Левитана, И.Ф. Хруцкого, Ф. Толстого и др.). При выборе произведений живописи учитывались тематический принцип отбора материала и разнообразие техник изображения: натюрморт, портрет и пейзаж. Тактильные картины позволили незрячим и детям с ослабленным зрением представить то, что изображено на картине, доступным для них способом. Содержание рассматриваемой картины соотносилось нами с изучаемой лексической темой, временем года, праздниками, событиями в жизни детей. Деятельность осуществлялась тифлопедагогом в условиях преемственности с воспитателями дошкольного образования и музыкальным руководителем. Для оживления детских эмоций, дополнительно отбирались произведения фольклора, литературы, музыки. Для каждого этапа были определены методы, приёмы и формы работы, подобраны специальные дидактические игры и упражнения.

При организации работы с картиной, с учетом зрительных возможностей детей, были созданы специальные комфортные условия для восприятия ими картин: достаточная величина объектов, их контрастность, яркость, индивидуально рассчитанный уровень освещенности, увеличение времени восприятия картины, специальные приемы предъявления наглядного материала, использование оптических средств коррекции и т. д. Изобразительная наглядность, выпускаемая промышленностью для детей с нормальным зрением, была адаптирована к возможностям детей с нарушениями зрения.

Основные направления адаптации изобразительной наглядности: четкое выделение общего контура изображения; усиление цветового контраста; выделение главного в изображении контуром, линиями, цветом; уменьшение количества второстепенных деталей; выделение переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях [1].

Работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рассматривания произведений живописи проводилась в три этапа.

1 этап – подготовительный. Цель: сформировать умения, необходимые для самостоятельной описательно-повествовательной речи. На начальном этапе детям предлагали предметы и слова, значение которых понятны ребенку и изображены на картине. Далее постепенно вводились новые слова с объяснениями их значения; детям предлагалось осязательно ознакомиться с предметами, изображенными на картине. Для этого использовалось дидактическое пособие «Тактильная картина». В ходе обследования картины воспитанникам предлагались задания: определить на ощупь и назвать, что изображено на картине; описать с помощью тактильных ощущений объекты картины; определить взаимоположение объектов на картине и др. При знакомстве с произведениями живописи на полисенсорной основе эффективным оказался прием «вхождения в картину»: «Закрой глаза и представь, что ты попал в картину. Что ты видел (слышал)?», «Пройдись по картине. Дотронься до предметов, которые тебе попадаются на пути. Что ты почувствовал?», «Вдохни запах. Какие запахи ты почувствовал?», «Попробуй на вкус. Какие у тебя возникли вкусовые ощущения?». Тифлопедагог обращает внимание детей с побуждает их описывать не единичные ощущения, а их комплекс, активизируя в речи ребенка слова, характеризующие вкусы, звуки, запахи, тактильные ощущения.

2 этап – основной. Цель: сформировать умение составлять связные развернутые высказывания по теме картин разных жанров. На этом этапе эффективным является использование метода наглядного моделирования. Наглядная модель выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказа ребенка по произведениям живописи, определяет его содержание. В качестве символов-заменителей при моделировании

высказываний использовались предметные картинки, силуэтные и контурные изображения, геометрические фигуры. Например, при описании натюрморта применялись следующие карточки-символы: первая – вопросительный знак. Ребенок определяет, к какому жанру живописи относится рассматриваемая картина, объяснив в той мере, в которой ему это доступно, что собой представляет этот жанр живописи. Вторая карточка – напоминание о цветовом фоне картины. Следующие три карточки служат напоминанием о композиции – переднем плане, центральной части картины и заднем ее плане. Последняя карточка подсказывает о необходимости высказывания о личном отношении к картине: «Нравится тебе или нет? Почему?».

3 этап – заключительный. Цель: закрепить навык самостоятельного планирования речевого высказывания; совершенствовать умения эмоционально, образно высказывать суждения о картине в форме описательного или повествовательного рассказа. На этом этапе применялись дидактические игры «Художественный салон», «Выставка картин».

Анализ результатов коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволил констатировать наличие возрастающего интереса детей к занятиям, расширение представлений о произведениях живописи, жанрах, художниках, а также повышение уровня развития связной речи, в частности, умения последовательно излагать свои мысли, в описании использовать разнообразные лексические средства, грамматически правильно оформлять речевое высказывание.

Литература

1. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 33–40.
2. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф сервис». – 2000. – 250 с.

И.В. Бобренко

(Киев, Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченка НАПН Украины)

К ВОПРОСУ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Реформирование системы специального образования Украины включает обновление содержания, направленное на обеспечение решения вопроса интеграции и социализации детей с нарушениями психофизического развития. Важнейшей задачей учреждения дошкольного образования является обеспечение здоровья и здоровьесбережения детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития, значимого звена их дальнейшей способности к школьному обучению, социализации [1; 2; 3].

Одним из факторов, определяющих способность к усвоению младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями учебных предметов в учреждении среднего образования является уровень развития пространственного ориентирования, приобретенные в период дошкольного обучения (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блаkitная, И.Г. Еременко, Л.Н. Кассал, И.Н. Омелянович, Т.А. Павлова, Л.А. Пепик и др.) Применение здоровьесберегающих образовательных технологий в работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта исследовалось В.Г. Алямовской, С.В. Гвоздецкой, И.В. Гладченко, С.П. Евсеевым, Н.Н. Ефименко, Е.В. Золотковой, Т.Ю. Круцевич, Л.В. Лохвицкой, И.Н. Омелянович, Е.А. Стебелевой, Л.В. Шапковой и др. Но остается не достаточно изученным вопрос оптимизации использования средств адаптивного физического воспитания (АФВ) в целях развития пространственного ориентирования дошкольников с интеллектуальными нарушениями как здоровьесберегающих и здоровьеформирующих образовательных технологий.

Цель работы: выявление особенностей и возможности оптимизации применения средств АФВ как здоровьесберегающих и здоровьесформирующих в процессе развития пространственного ориентирования дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент.

Содержание организации работы по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья воспитанников направлено на формирование физического, психического, социального и духовного здоровья детей [3; 4]. Эффективность системы коррекционно-развивающей работы зависит от организации взаимодействия медицинского, психологического и педагогического направлений обеспечения здоровьесберегающих и здоровьесформирующих образовательных технологий. При этом необходимо уделять внимание трем основным группам факторов, влияющих на степень работоспособности и представляющих потенциальную угрозу для здоровья воспитанника: физиологические (пол, возраст, состояние здоровья, соответствие уровня нагрузки и т. п.), физические (гигиенические) (освещенность помещения, температура воздуха, шум, цвет стен и т. п.), психические / психоэмоциональные (поощрение и т. д.).

При использовании средств АФВ в целях развития пространственного ориентирования дошкольников параллельно решаются важные задачи педагогической коррекции: развитие слухо-зрительного восприятия и тактильно-вибрационной чувствительности; формирование аналитико-синтетического восприятия; формирование наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; формирование целенаправленного внимания, устойчивости внимания; формирование представлений об окружающей среде и собственном теле; формирование способности к оценке и регуляции основных пространственных и динамических параметров перемещения; формирование тактильно-вибрационного, зрительного и кинестетического контроля собственных действий; формирование зрительно-двигательной координации в процессе выполнения игровых задач; формирование согласованности двигательных действий; формирование осанки и предупреждения ее нарушения; коррекция психоэмоционального состояния (стресса, агрессии и т. п.); воспитание дисциплинированности, организованности, умения сотрудничать в коллективе; воспитание элементарных коммуникативных навыков; формирование вербальных и невербальных средств общения; обогащения и конкретизация активного и пассивного словаря; формирование умения соотносить слово с реальным предметом, действием, существом; формирование эмоционального контакта со взрослым (педагогом) формирование способности активно использовать помощь (педагога) и др. [3]. Очевидно, что часть задач направлена именно на здоровьесбережение и здоровьесформирование.

Здоровьесбережение в процессе развития пространственного ориентирования дошкольников средствами АФВ требует соблюдения следующих условий: 1) учет и контроль индивидуального состояния физического и психоэмоционального здоровья ребенка и педагога, который с ним работает; 2) учет показателей двигательной подготовленности воспитанника; 3) постоянная стимуляция ребенка к развитию познавательной активности; 4) формирование мотивации двигательной активности ребенка; 5) предотвращение возникновения факторов риска здоровья воспитанника; 6) обеспечение адекватного восстановления сил ребенка; 7) учет материально-технических условий учреждения (расположение помещений; наличие санитарно-технического, медицинского, физкультурного оснащения и т. п.); 8) высокий уровень сотрудничества педагога с родителями воспитанников; 9) высокий уровень профессиональной компетентности педагога (особенно, здоровьесберегающей компетентности); 10) личностно-профессиональная готовность педагога к осуществлению здоровьесбережения детей.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в процессе развития пространственного ориентирования призывает педагога, во-первых, не допускать как физической, так и психоэмоциональной перегрузки воспитанников, определяя оптимальный объем нагрузки и способы его регуляции; учитывать интеллектуальные и физиологические особенности детей, речевое развитие каждого ребенка; использовать физические упражнения коррекционно-развивающей направленности в сочетании с цветотерапией, ароматерапией, музыкотерапией. Особое значение приобретает необходимость в обеспечении индивидуального и дифференцированного подхода [1; 3; 5]. Дифференциация осуществляется по уровню

физической подготовленности детей, уровню сформированности двигательных умений, навыков по определенным разделам программы.

Профессиональная подготовка педагога (инструктора по физическому воспитанию) учреждения дошкольного образования к использованию здоровьесберегающих технологий должна быть направлена на овладение основными направлениями здоровьесбережения с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных психофизиологических особенностей воспитанников.

Таким образом, применение средств АФВ как здоровьесберегающих и здоровьесформирующих в процессе развития пространственного ориентирования дошкольников с интеллектуальными нарушениями требует индивидуального и дифференцированного подхода, предотвращения возникновения факторов риска здоровья воспитанника, постоянного роста уровня профессиональной компетентности педагога.

Перспективы использования результатов исследования связана с обоснованием методики индивидуализации и дифференциации использования средств АФВ в здоровьесберегающих и здоровьесформирующих образовательных технологиях.

Литература

1. Оптимізація фізичного виховання дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, А. В. Цьось та ін. – Запоріжжя : ЗОППО, 2010. – 250 с.
2. Бобрицька, В. І. Державна освітня політика України у сфері освіти осіб з особливими потребами / В. І. Бобрицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 3–4. – С. 53–58.
3. Бобренко, І. В. Здоров'язберігаючі та здоров'яформуючі освітні технології в процесі розвитку просторового орієнтування дошкільників з розумовою відсталістю / І. В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 8. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 26–34.
4. Гладченко, І. В. Технологія формування рухових та здоров'язбережувальних навичок у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І. В. Гладченко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук, пр.: Вип. 8. – Тематичний збірник «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013. – С. 100–107.
5. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. – 2-е изд. – Минск : Выш. шк., 2013. – 288 с.

А.С. Брыкова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

SWOT-АНАЛИЗ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Обследование ребенка с особенностями психофизического развития психолого-медико-педагогической комиссией осуществляется для выбора оптимального образовательного маршрута, учитывающего индивидуальные особенности ребенка, возможности и ограничения. В каждом образовательном маршруте ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) существуют свои «плюсы» и «минусы», свои достоинства и недостатки.

Интегрированное обучение и воспитание ребенка с РАС предполагает организацию специального образования, при которой обучение и воспитание обучающегося с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с обучающимися, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития [1].

С целью стратегического и тактического анализа интегрированного обучения и воспитания ребенка с РАС в современных условиях был проведен SWOT-анализ. SWOT – это аббревиатура четырех английских слов: S – Strengths – сильные стороны; W – Weaknesses – слабые стороны; O – Opportunities – возможности; T – Threats – угрозы. Сильные и слабые стороны отражают внутренние факторы системы, а возможности и угрозы – внешние.

SWOT-анализ осуществлялся в два этапа. На первом этапе оценивались характеристики внешнего окружения: возможности и угрозы. На втором этапе оценивались внутренние позиции: «сильные стороны» и «слабые стороны». Важно строго соблюдать указанную последовательность, то есть первым должен быть анализ дихотомии «возможности – угрозы». Анализ сильных и слабых сторон на втором этапе желательно связывать с соответствующими результатами, которые были выявлены и зафиксированы на первом этапе.

К возможностям интегрированного обучения можно отнести возможности обмена опытом с учреждениями общего среднего образования, имеющими позитивный опыт обучения и воспитания детей с РАС, сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, высшего образования, ресурсными центрами, занимающимися изучением проблем детей с РАС; зарубежными специалистами; привлечение средств массовой информации к освещению успехов в обучении и социализации с детьми с РАС с целью устранения негативных социальных стереотипов; привлечение общественных организаций, родительских ассоциаций, волонтеров для оказания помощи детям с РАС, а также создание и функционирование филиалов педагогических кафедр на базе учреждения образования.

Угрозами в обучении и воспитании ребенка с РАС в условиях образовательной интеграции мы относим угрозу закрытия (не открытия) группы (класса) интегрированного обучения и воспитания для ребенка с РАС; отсутствие в нашей стране профессиональной подготовки тьюторов, их социальная незащищенность; отсутствие адаптивной образовательной среды для ребенка с РАС в учреждениях общего среднего образования; низкую информированность и недостаточный уровень психолого-педагогической культуры сообщества, а также низкий престиж обучения нормотипичных детей в классах интегрированного обучения и воспитания.

При оценке позитивных сторон интеграции детей с РАС отметим территориальную близость места жительства ребенка и учреждения образования, что позволяет ребенку находиться в привычной для него среде. Совместное обучение и воспитание с нормотипичными сверстниками позволяет снять уникальность, ребенок с РАС чувствует себя таким же, как другие дети, происходит социализация и социальная адаптация ребенка с РАС. Дети с РАС копируют образцы поведения нормотипичных детей, повышая стрессоустойчивость и адаптационные возможности. Обучающиеся получают своевременную коррекционно-педагогическую и психолого-педагогическую помощь в малочисленных классах. Ребенок с РАС даже при изменении индивидуального образовательного маршрута / программы обучения может не менять класс, как это происходит при обучении в специальной школе. Обучение и воспитание в условиях интеграции организует учитель-дефектолог, профессионально подготовленный к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития.

Интегрированное обучение и воспитание позволяет расширить представления о мире и социальных отношениях у всех субъектов образовательного процесса, способствует повышению толерантности общества к лицам с РАС, устранению негативных установок и мифов в отношении лиц с инвалидностью, формирует готовность к взаимодействию с разными людьми с учетом их особенностей. Родители детей с РАС могут общаться как с родителями нормотипичных детей, так и с родителями детей с особенностями психофизического развития, что создает дополнительные возможности для принятия эффективных решений в сфере обучения детей с особенностями психофизического развития.

Однако не все учреждения готовы к обучению ребенка с РАС, не создана адаптивная образовательная среда с учетом особенностей психофизического развития обучающихся, включающая разработку программы индивидуальной помощи, определение направлений адаптации содержания учебных программ, консультирования педагогов, родителей и т. д. [2].

Общение и взаимодействие с нормотипичными детьми обучающихся с РАС остается фрагментарным: совместное обучение детей осуществляется не на всех уроках, недостаточно организовано совместное проведение свободного времени детей на переменах. К слабым сторонам интегрированного обучения и воспитания следует отнести то, что ребенок с РАС должен активно приспосабливаться к условиям интегрированного обучения и воспитания, при этом не все дети готовы к совместному обучению с нормотипичными сверстниками, и наоборот не все нормотипичные дети принимают в группе (классе) ребенка с РАС. В группах (классах)

интегрированного обучения сохраняется разделение на нормотипичных и детей с особенностями психофизического развития, что ведет к изоляции и сегрегации внутри класса детей с РАС. Постоянное сравнение педагогами нормотипичных детей с детьми с РАС происходит не в пользу последних. Программы обучения и воспитания не учитывают индивидуально-типологические закономерности развития ребенка с РАС, в Республике Беларусь отсутствуют образовательные программы для детей с РАС. Большинство детей обучаются либо по программам для детей с тяжелыми нарушениями речи, либо по программам вспомогательной школы (школы-интерната). Нормативно закреплена необходимость сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе, однако не везде выделены ставки воспитателя (тьютора) для ребенка с РАС.

Сопоставление попарно четырех факторов позволит определить стратегию развития (использование возможностей сильных сторон для уменьшения угроз слабым сторонам); стратегию внутренних преобразований (использование возможностей для преодоления слабых сторон), стратегию ограничений стратегического развития (учет угроз и слабых сторон) и стратегию потенциальных преимуществ (использования сильных сторон для преодоления угроз).

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 10.04.2016.

Н.В. Бубчикова

(Орск, Россия, научно-исследовательская лаборатория Орского гуманитарно-технологического института (филиала), ОГУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

Значимость семьи как института социализации в современном обществе очевидна. Данный тезис широко и доказательно раскрыт в большом количестве работ современных психологов и педагогов. В развитии детей с ограниченными возможностями семья играет достаточно важную и первостепенную роль. Позиция родителей, их отношение к ребенку, их желание или нежелание, умение или неумение создать в семье развивающую среду в прямом смысле определяют дальнейшую жизнь ребенка [4, 8]. В современных условиях обучения и воспитания актуальной задачей на данный момент является задача привлечения родителей детей с отклонениями в развитии в психолого-педагогическую работу, организуемую в образовательном учреждении, и в то же время требующую дальнейшего длительного продолжения в рамках семейного воспитания.

В современных условиях большая часть родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не отдают отчет в значимости ведущей роли воспитания ребенка в семье. Еще одна категория родителей не связывают появление вторичных дефектов в развитии собственного ребенка с неблагоприятными ситуациями, происходящими в семье. Очень часто это может быть связано и с неоптимальным стилем родительского воспитания, и с незнания индивидуальных особенностей развития. В силу сложившихся обстоятельств многие начинают либо уповать на чудо, употребляя фразу «ребенок подрастет, и проблемы исчезнут», либо, стороны признавшись в беспомощности, начинают надеяться лишь на конкретных специалистов, перекидывая при этом груз проблем, связанных с развитием ребенка на детский сад, либо школу, тем самым сбрасывая с себя ответственность быть главным в судьбе своего же ребенка.

Данный аргумент считается ошибочным и это не раз доказано многими учеными, исследовавшими данную проблему [2, 4, 6,]. Только в случае планомерного подключения взрослого в процесс развития ребенка можно предупредить появление вторичных отклонений

в его развитии. А это в свою очередь поможет достичь максимально возможного уровня личностного развития ребенка с ОВЗ с целью его благополучной социализации.

Данная идея наилучшим образом переплетается с современной первостепенной задачей психологического сопровождения семьи. А именно с задачей повышения эффективности психологического консультирования родителей детей с особыми возможностями здоровья и увеличение качества обращений к педагогу-психологу дошкольного образовательного учреждения.

Повышение эффективности консультативной деятельности психолога включает в себя следующие условия:

- 1) углубленную диагностику предложенной ситуации;
- 2) организацию взаимодействия на ранних этапах возникновения проблемы;
- 3) способствование формированию у взрослого адекватного отношения к происходящему и умения выстраивать оптимальные ситуации взаимодействия;
4. привлечение смежных специалистов к комплексной работе в сложившейся ситуации;
5. содействие коллектива сотрудников дошкольного учреждения для поддержания благоприятного психологического взаимодействия всех членов семьи.

Акцент на качестве психологического консультирования возможен при условии, если все участники образовательного процесса имеют адекватную картину индивидуальных особенностей ребенка, а также специфику семьи, в которой он находится.

Одним из главных критериев работы в данном случае считается детальное изучение конкретных семей. На этом материале можно будет в дальнейшем выстраивать общую картину семьи, в которой находится ребенок с ОВЗ. В данном случае это важно для оказания адресной помощи ребенку, необходимой для обеспечения эффективного взаимопонимания в детско-родительских отношениях.

При выстраивании алгоритма психологического консультирования необходимо учитывать особенности родительских установок. Они в свою очередь могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Психолог должен учитывать стереотипность мышления многих родителей, а также возможные страхи и тревоги. В рамках такого рода консультирования необходимо запускать механизмы рефлексивного мышления. Данная работа позволит раскрыть и понять причины затруднений в развитии и поведении ребенка. Выстроить прогноз возможных путей его индивидуального развития.

В нашей практике психологического консультирования родителей детей с ОВЗ можно выделить три группы родителей:

- родители которые осознают особенности своего ребенка и готовы работать в данном направлении;
- родители, которые не осознают особенности своего ребенка и ведут себя так, как будто ничего не происходит;
- родители, которые осознают особенности собственного ребенка, но делать ничего не хотят, перекладывая действительную часть взаимоотношений на плечи разного рода специалистов.

Самыми важными и главными, на наш взгляд, являются следующие вопросы, которые можно и нужно решать в рамках психологического консультирования:

- вовлечение родителей детей с ОВЗ в процесс психологического консультирования;
- через работу в рамках психологического консультирования мотивировать родителей на ответственное отношение к происходящему;
- через психологическое консультирование способствовать преодолению стереотипных жизненных установок родителей.

Литература

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 225 с.
2. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – 2-е изд. / Ю. Е. Алешина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.
3. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ. / Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богословец. – СПб, 2011.

4. Лютова, К.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / К.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб. Речь, 2005. – 190 с.

5. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. 2001.

6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В., Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силаевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

7. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. Методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

8. Ткачева, В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 1.

Т.В. Варенова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ У ДЕТЕЙ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В последние годы стала стираться четкая грань между патологией и индивидуальными отклонениями в пределах условной нормы в развитии ребенка, все больше и больше нейротипичных детей оказываются недостаточно готовыми к школьному обучению и нуждаются в стимулирующих занятиях по активизации познавательной деятельности. При этом обращается внимание, что если в первых классах ребенок не способен в должной мере усваивать требуемый объем знаний в силу объективных причин (несформированность структур головного мозга), то эти знания у него и не появятся, а будет формироваться страх перед школой, нежелание учиться.

В информационном обществе, в котором мы сейчас живем, понятие «грамотность» существенно расширилось и видоизменилось: из предусматривающего ранее умения читать, писать, считать оно вообрало в себя целый ряд показателей и компонентов функционального использования. Тем не менее, часть детей младшего школьного возраста не могут в достаточной мере овладеть базовым уровнем навыков чтения, письма и счета для оперирования различного рода информацией.

В МКБ-10 трудности обучения определяются как расстройства развития школьных навыков, которые возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации вследствие биологической дисфункции, они не являются результатом умственной отсталости, следствием полученной травмы или перенесенной болезнью головного мозга.

Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению. Возникновение интеллектуальной деятельности ребенка обуславливается обогащением его сенсомоторного опыта, развитием познавательных функций. Характерными недостатками когнитивного развития у детей являются низкая познавательная активность, детерминированная патологической инертностью нервных процессов; неустойчивость обобщений вследствие широкой генерализации раздражителей и других факторов; трудности усвоения нового в связи со слабостью замыкательной функции коры головного мозга; узость, фрагментарность восприятия, нарушение его константности; уподобление представлений, недоразвитие опосредования опыта речью и др.

Мышление детей зависит от качества и количества непосредственных переживаний, и оно ограничено физическими действиями ребенка. Исходя из этого, для полноценного развития интеллектуальной сферы необходимо:

✓ формировать не только определенный запас знаний, умений и навыков, но и заботиться о богатстве впечатлений, создании ярких образов и представлений, которые в процессе обучения вступают во взаимодействия по законам ассоциации и апперцепции;

✓ расширять круг моторного развития ребенка с преобладанием произвольных движений, развивать как тонкие дифференцированные движения пальцев рук, так объем и координацию движений тела в целом.

Метод сенсорной интеграции Джин Айрис (Jean Ayres), основанный на системном подходе к функционированию мозга, включает сенсорную стимуляцию и адаптацию мозговых реакций в зависимости от неврологических потребностей человека. В основе лежит динамическое взаимодействие всех сенсорных систем, что обеспечивает стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств и в процессе движения [1].

Данный метод помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка, увидеть, что школьная неуспеваемость, поведенческие трудности и многое другое – в большинстве случаев не результат плохого воспитания или лени ребенка, а реальные проблемы, требующие пристального внимания и планомерных занятий. Сенсорная интеграция особенно эффективна при гиперактивности, она хорошо зарекомендовала себя как профилактическое средство дисграфий и подобных функциональных нарушений.

Проблемы в сфере сенсорной интеграции могут негативно влиять на способность ребенка правильно выполнять задания, координировать двигательные реакции, планировать последовательность задач, развивать социальные навыки, выполнять работу в классе, развивать навыки самообслуживания, справляться даже с небольшими перегрузками и стрессами. Нарушение сенсорной интеграции часто является основной причиной многих трудностей в обучении [2].

Основная идея коррекционных технологий, основанных на методе сенсорной интеграции, – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и контролировать их, особенно импульсы от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок самостоятельно и непринужденно формировал необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители.

Цель – наладить процесс слаженной совместной работы различных отделов нервной системы. Если в процессе обучения основное внимание обращается на то, что ребенок изучает, то в коррекции сенсорной интеграции – как он изучает и почему не может усвоить материал.

Как правило, в процессе обучения много внимания уделяется развитию речи и интеллекта, академических способностей, меньше – обогащению сенсомоторного опыта как основы для развития высших психических функций. Дошкольники проводят много времени возле телевизора и компьютера, крайне мало – в песочнице и на спортивной площадке. Их спешат научить читать, когда должны предоставлять возможность для развития вестибулярных функций, интегративной деятельности мозга, что облегчает в дальнейшем обучение в школе. Если преимущественно воздействовать на интеллект, то у детей грубеют чувства, слабеет воля, тускнеет сознание. Школьные учителя не углубляются в вопросы, есть у ребенка или нет неврологические проблемы, препятствующие полноценному развитию интеллекта.

Создание коррекционных технологий на основе метода сенсорной интеграции требует творческого подхода, большой комнаты, несколько напоминающей спортивно-игровую площадку. В процессе движения, лазает ли ребенок по канату или гимнастической стенке, катается на роликах или скейтборде, перед ним ставится определенная цель: найти пару, составить упорядоченный ряд из имеющихся объектов, изобразить что-либо, подать звуковой сигнал в условный момент и т. п. [3].

Нами разработан и успешно апробирован на базе Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования обучающий курс «Метод сенсорной интеграции в профилактике специфических расстройств школьных навыков» в формате «теория + практика». В его содержание входят такие вопросы:

- анализ понятия «трудности обучения»;
- общая характеристика основных видов и форм дисграфии, дислексии и дискалькулии;
- суть метода сенсорной интеграции и его значение в развитии интегративной деятельности коры головного мозга;
- создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции;

- разработка и использование простейшего оборудования, адаптация и модернизация заданий в зависимости от возраста, познавательных возможностей и сохранности двигательной сферы.

Литература

1. А. Jean Ayres. Sensory Integration and the Child / Ayres, J. – LA, WPS, USA, 1994 – 191 pp.
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Дж. Айрес. – М.: Теревинф. – 2010. – с. 272.
3. Варенова, Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т.В.Варенова. – Сб. трудов факультета специальной педагогики и специальной психологии. Т. 2. Междунар. межвузовский выпуск. – М. : МГПУ. – 2007. – С. 44–51.

Л.Л. Гальперина, В.В. Куликова

(Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В настоящее время проблема социализации и обучения детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) не становится менее актуальной, ее злободневность только возрастает. Так, в Беларуси с каждым годом увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития. В банке данных Республики Беларусь о детях с ОПФР, который ежегодно обновляется, на 15 сентября 2012 года содержатся сведения о **131 717** детях, на 15 сентября 2013 года количество детей – **134 974**, на 15 сентября 2014 года содержатся сведения о **136 673** детях, а на 15 сентября 2015 года количество детей с ОПФР увеличилось по сравнению с предыдущим годом и составило **144 459** человек. На 15 сентября 2016 года количество детей с ОПФР составляет уже **149 919** [3].

Сегодня интеграция детей с особенностями психофизического развития в систему учреждений Беларуси является одной из основных задач в сфере образования. Изменение подходов к обучению и воспитанию таких детей направлено на формирование и развитие социально-активной личности. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации самого ребенка и его семьи.

В Республики Беларусь в 2015 году принята концепция об инклюзивном образовании. В данной концепции **инклюзивное образование** рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [1].

Важным вопросом становятся не только проблемы обучения, воспитания и развития детей, но и создание благоприятных условий для реализации прав и гарантий, равных возможностей в получении адекватного образования и обеспечении достойной жизни в обществе.

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [2, с. 1–2]. Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению. Сопровождение детей с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве осуществляется группой

специалистов: педагог класса (группы), учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор и др. В деятельности такой группы также принимают участие родители детей с ОПФР, администрация учреждения образования. Такое командное взаимодействие имеет административную и содержательную направленность, что обеспечивает целостность процесса сопровождения.

Деятельность группы сопровождения направлена, в первую очередь, на изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития учащегося.

Не менее важным направлением работы службы сопровождения является работа с семьей, имеющей ребенка с ОПФР.

Основная цель этой работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОПФР в семье.

В работе с семьей решаются такие задачи:

- способствовать реабилитации ребенка за счет использования эффективных коррекционных и воспитательных средств;
- обеспечить психолого-педагогическую поддержку семье;
- оказать содействие в преодолении ее изоляции;
- способствовать формированию позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;
- повышать родительскую компетентность, способствовать формированию партнерской позиции;
- информировать родителей об особенностях нарушений у ребенка, методах реабилитации и организации жизни дома.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОПФР может проходить в традиционных формах: общеклассные родительские собрания и конференции, групповые и индивидуальные консультации, посещения на дому, проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, оформление стендового материала. Сегодня востребованными являются и разнообразные нетрадиционные формы: круглые столы, семинары, тренинги, анализ ситуаций, подготовка и распространение буклетов, организация работы «Школы для родителей», «Родительского клуба», творческие лаборатории родителей, педагогическая мастерская.

На наш взгляд, наиболее эффективной формой сопровождения родителей ребёнка с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве является деятельность родительского клуба, основные задачи которого – оптимизация детско-родительских отношений, улучшение психоэмоционального состояния родителей, гармонизация супружеских отношений, создание и укрепление отношений между семьями, имеющими детей с ОПФР.

Однако выбор формы работы обуславливается рядом факторов, самыми значимыми из которых являются: цель (то, чего хочется достичь: информированности родителей по определенным вопросам; изменения отношения, поведения; овладения определёнными компетенциями и т. д.) и содержание (то, что является сущностью задачи).

Все формы работы с родителями базируются на следующих положениях:

- системный характер и систематичность проведения;
- ориентированность на конечную цель;
- учёт родительских социально-психологических и педагогических установок [4, с. 161–162].

Организуя работу с родителями детей с ОПФР, важно сформировать представление о собственном ребенке как о самоценной личности, имеющей свое собственное, отличное от других, восприятие окружающей действительности, но, как и все, нуждающейся в любви, заботе и участии.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Приказ Министра образования Республики

Беларусь 22.07.2015 № 608// Сайт управления специального образования Министерства образования РБ. www. Asabliva.by. (дата обращения: 27.09.2018).

2. Лемех, Е.А. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Вестник МГРИО. – 2014 . – № 2 (17). – С. 1–2.

3. Отчет о работе отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь за 2012-2017 гг. // Сайт управления специального образования Министерства образования РБ. www. Asabliva.by. (дата обращения: 27.09.2018).

4. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 372 с.

М.Н. Жигальская

(Орша, государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24»)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Основной целью специального образования является максимально возможная социализация детей с особенностями психофизического развития. Качественное образование предполагает не только его «ролевую» направленность, но и подготовку выпускников к разумной организации досуга, общественной жизни, способность изменять свое поведение в зависимости от условий, диктуемых социальной средой. В связи с этим в педагогике появился термин «компетентность», означающий интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Особенно важно выделить социальную компетентность как основной фактор социализации личности с особенностями психофизического развития.

Социальная компетентность – это, с одной стороны, совокупность умений, знаний и навыков, обеспечивающих успешное сосуществование личности в социальном пространстве, а с другой – способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. В процессе обучения во вспомогательной школе не только формируются знания, но и включаются все виды социальной адаптации: социально-бытовая, социально-средовая, социально-трудовая, социально-психологическая и социально-педагогическая [1, с. 23].

Практический опыт педагогов государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши» показывает, что применение технологий интерактивного обучения значительно обогатило социальную компетентность обучающихся. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая имеет определенную цель – создать комфортные условия для обучения, при которых каждый учащийся чувствует свою успешность, интеллектуальную способность. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс осуществляется при постоянном, активном взаимодействии его участников. Под интерактивностью понимается не просто процесс взаимного воздействия, а специально организованная познавательная деятельность, носящая ярко выраженную социальную направленность [2, с. 11].

Педагоги школы уходят от прежних методов и технологий обучения, направленных на выполнение объяснительно-иллюстративной и репродуктивной функций. При такой системе обучения ученикам отводилась пассивная роль. Они слушали, запоминали и воспроизводили изучаемый материал. Повседневная жизнь требует контактов с другими людьми, умения взаимодействовать с ними. Вот почему при оценке используемых технологий и методов обучения педагоги школы считают необходимыми включить в качестве показателей интерактивность обучающихся, их социально-эмоциональное развитие. К позитивным моментам данной технологии можно отнести активность обучающихся, самостоятельность, приобретение умений общаться. Обучение прежде всего приобретает большую

мотивированность. Дети с особенностями психофизического развития в процессе интеракции приобретают социально значимые умения: учатся разговаривать и договариваться, находить выход из несложных ситуаций. Также они приобретают социальную уверенность, поднимаются со знанияемого уровня на продуктивно-самостоятельный.

Задачей урока является не передача готовых знаний обучающимся с особенностями психофизического развития, а их направление к самостоятельному решению практических задач, к преодолению трудностей. Интерактивная технология обучения отличается от этого решения других существующих методик разумным сочетанием собственной инициативы ребенка с педагогическим управлением уроком. Педагог уступает свою активность детям, создавая условия для проявления их инициативы. При этом опыт обучающихся так же важен, как и опыт педагога, который не дает готовых знаний, а побуждает их к поиску. Педагог на уроке выполняет несколько задач. Одна из них – выступать в роли эксперта-информатора. Для этого необходимо заготовить и изложить текстовый материал, продемонстрировать наглядно, ответить на вопросы ребят, распределить задания, отследить результаты процесса обучения. При обучении детей с особенностями психофизического развития педагогу необходимо выступать в роли организатора-фасилитатора. Учитель не может оставаться безучастным наблюдателем за учебной деятельностью. Его усилия фокусируются на создании обучающимся ситуаций успеха, на обеспечении психологической комфортности и продуктивной деятельности [2, с. 68].

Среди интерактивных форм можно выделить следующие: творческие задания, работа в малых группах, использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), внеурочная деятельность (социальные проекты, соревнования, газеты, фильмы, спектакли, выставки), обсуждение сложных проблем («займи позицию», «карусель»).

Основу интерактивного метода составляет творческое задание, которое придает смысл обучению. Выбирая творческое задание, учителя заботятся о том, чтобы оно отвечало критериям:

- не имело однозначного ответа,
- являлось полезным для учащихся,
- было связано с жизнью учащихся,
- вызывало интерес,
- максимально служило целям обучения [2, с. 97].

Одним из наиболее эффективных средств интерактивного обучения детей с особенностями психофизического развития является игра. Игры для данной категории обучающихся должны быть тщательно подготовлены и продуманы учителем. В противном случае они будут недоступны и утомительны для них. Наиболее приемлемы игры, которые классифицируются в зависимости от следующих критерий:

- игровой среды (настольные, компьютерные, технические);
- области деятельности (социальные, интеллектуальные, физические, психологические, трудовые);
- методики (ролевые, сюжетные, предметные, имитационные);
- характера педагогического процесса (познавательные, обучающие, диагностические, обобщающие, развивающие).

В организации интерактивного обучения детей с особенностями психофизического развития важно руководствоваться определенными правилами:

- вовлечение в работу всех учеников;
- психологическая подготовка обучающихся; четкое закрепление процедур и регламента;
- работа в малых группах (деление на группы на основе выбора педагога);
- подготовка классного помещения для работы.

Таким образом, интерактивные формы и методы показывают новые возможности обучения детей с особенностями психофизического развития. Их применение дает возможность не только развивать у данной категории обучающихся коммуникационные навыки и умения, но и создаёт активный толчок к социализации личности.

Литература

1. Коноплева, А.Н. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, О.Р. Матвеева, В.И. Олешкевич // Учебное издание. – Минск : «Народная асвета», 2006. – 247 с.
2. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. – М., 2005. – 167 с.

Н.С. Жлудова, А.Ю. Сулименко

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) весьма разнородны по речевым и интеллектуальным возможностям. К детям с ТНР относятся дети с общим недоразвитием речи (ОНР); дизартрией, осложненной ОНР; ринолалией, осложненной ОНР; алалией; детской афазией. Несмотря на то, что ТНР имеют разное происхождение и структуру нарушения, общим является несформированность всех компонентов речевой системы. Дети с ТНР характеризуются несформированностью речевой деятельности, проявляющейся в трудностях накопления языковых знаков или объединения их в процессе речевого высказывания, что порождает специфические черты речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, снижение речевой активности и т.д. [1]. Как отмечает В.И. Терентьев, количественно (по числу социальных контактов) общение детей с нарушениями речи может не отличаться от общения детей с речевой нормой, но качественно (по содержанию) оно значительно проигрывает.

При наличии у ребенка тяжелых нарушений речи наиболее значимо овладение, в первую очередь, теми знаниями и умениями, которые будут иметь практический смысл для адаптации в обществе. Соблюдение принципа социально-адаптирующей направленности образования позволяет преодолеть или снизить проявления психофизических отклонений в развитии ребёнка, уменьшить его «социальное выпадение» благодаря подготовке к максимально возможной самостоятельной активной жизни.

Современная теория и практика специального образования базируется на идеях социальной модели реабилитации ребёнка с особенностями психофизического развития, согласно которым он рассматривается как личность, способная активно функционировать в обществе при создании условий, способствующих достижению максимально возможной самостоятельности и независимости, социальной самореализации. Подчёркивается приоритетность социальной адаптации и интеграции над необходимостью получения детьми достаточно высокого уровня образования. *Социальная адаптация* понимается современными исследователями (С.А. Беличева, Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Е.С. Слепович и др.) как процесс и результат активного приспособления индивида к условиям конкретной социальной среды через взаимодействие с этой средой и использование её потенциала для собственного развития.

Способствовать целенаправленному развитию личности, позитивно влиять на процессы адаптации может *социальная коммуникация*. А.В. Соколов предлагает следующее научное определение: социальная коммуникация – есть движение смыслов в социальном времени и пространстве. Это движение возможно только между субъектами, так или иначе вовлеченными в социальную сферу, поэтому обязательное наличие коммуникантов и реципиентов подразумевается. Выделяют следующие ее виды.

1. Устная коммуникация, использующая, как правило, одновременно и в неразрывном единстве естественные невербальные и вербальные каналы; ее эмоционально-эстетическое воздействие может быть усилено за счет использования таких художественных каналов, как музыка, танец, поэзия, риторика. К устной коммуникации относятся также путешествия с познавательными целями – экспедиции, туризм.

2. Документная коммуникация, применяющая искусственно созданные документы, первоначально – иконические и символичные, а впоследствии письменность, печать и различные технические средства для передачи смыслов во времени и пространстве.

3. Электронная коммуникация, основанная на космической радиосвязи, микроэлектронной и компьютерной технике, оптических устройствах записи.

Один из наиболее важных феноменов, порожденных коммуникационной революцией XX века – Глобальная информационная сеть – Интернет (World Wide Web = WWW). Расширение использования возможностей мобильных интернет-технологий предоставляет личности, с одной стороны, возможность, рационально используя информационные ресурсы Интернета, расширять социальные связи и развивать свои личностные качества, с другой – возможность реализоваться в виртуальном пространстве (особенно если личность испытывает трудности социализации) [2].

Социальная адаптация обучающихся становится возможной при реализации ряда современных подходов в образовании, важнейшим из которых является компетентностный подход. Он акцентирует внимание на результате образования, где в качестве итога рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях на основе применения необходимой информации (Т.В. Варенова, И.А. Зимняя, А.М. Змушко, И.В. Ковалец, А.Н. Коноплева, Ю.Н. Кислякова, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, О.Е. Лебедев, С.А. Танган, А.В. Хуторской, И.С. Фишман и др.). Центральными понятиями данного подхода являются: компетенция – способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях; ключевые компетенции – это универсальные способности и умения, позволяющие достигать положительных результатов в практической деятельности и личной жизни. При этом их реализация признается на метапредметном, общем для всех образовательных областей содержании. В числе ключевых компетенций среди прочих рассматриваются следующие.

Познавательно-информационная компетенция формирует необходимые общеучебные умения и навыки и включает то, что входит в понятие «уметь учиться», а также планирование и осуществление рефлексии, умения пользоваться информационными технологиями, компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудио-, видеозаписями, интернетом.

Коммуникативная компетенция включает знание языка и умение пользоваться им в группе в связи с исполнением различных социальных ролей. Ученик овладевает устной и письменной коммуникацией, умеет написать письмо, объявление, записку, доверенность, расписку, заявление, заполнить анкету [4, с. 14–15]. Таким образом, одним из условий социальной адаптации ребенка является сочетание *коммуникативной и информационной компетенции* как освоение умений работы с современными источниками информации и социального общения. Следует отметить, что в мировой практике работы с детьми, имеющими нарушения навыков вербального общения, активно используются и средства поддерживающей и альтернативной коммуникации.

Результаты анализа современных научно-методических источников и проведенного диссертационного исследования позволяют выделить интегрированное понятие «*информационно-коммуникационная компетенция*», уровень сформированности которой определяется по эмпирическим показателям (*умениям*): применять собственную письменную речь (чтение и письмо) для оформления письма, заявления и т.п., заполнения анкеты; понимать и использовать числовую и графическую информацию, представленную с использованием родного языка, широко распространенных англоязычных слов, цифр, символов; организовывать поиск нужной информации в различных источниках (Интернет, СМИ, справочники); пользоваться электронной почтой; взаимодействовать с партнером и учитывать его позицию в совместной деятельности; работать в группе, команде [5; 6].

Формирование информационно-коммуникационной компетенции это не только (и не столько) формирование технологических навыков. Это формирование способности использовать современные информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией и общения как в учебном процессе, так и в повседневной жизни, что является важнейшим условием социальной адаптации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Коммуникативная и языковая компетенция детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. Г. Еленский, Л. А. Зайцева // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]. – Минск : НМУ НИО, 2005. – С. 41–53.
2. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие / А.В.Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. – 461 с.
3. Евсеева, Л.И. Проблема социальной адаптации человека в новых коммуникативных средах / Л.И. Евсеева, В.В. Евсеев // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки, 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 20–30.
4. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
5. Погодина, И.А. Информационно-коммуникационная компетенция учащихся: проблемы и модель формирования / И.А. Погодина // Открытое и дистанционное образование. 2009. – № 4 (36). – С. 58–63.
6. Варенова, Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т. В. Варенова, Н. С. Жлудова // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2015. – № 4. – С. 14–18.

И.А. Игнатова

(Москва, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»)

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

В нашей стране проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматриваются через призму проблем самого ребенка. Считается достаточным ограничиться методическими рекомендациями родителям по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ. Однако, как свидетельствует практика, такое воздействие, несмотря на старание и усилие со стороны специалистов, оказывается недостаточным. Решение проблемы социальной адаптации семей следует искать в сфере реализации коррекционно-реабилитационного воздействия не только на ребенка с ОВЗ, но и на его родителей.

В последние годы вырос интерес педагогов к механизму воздействия искусства и творчества в процессе воспитания и обучения детей с ОВЗ. Ценность применения искусства и творчества заключается в том, что можно исследовать и выражать самые разные чувства и эмоции: любовь, радость, обиду, страх и т. д.

Воздействие искусства и творчества на ребенка с ОВЗ способствует познанию предметов и явлений с разных сторон. В произведениях словесного искусства отражено богатство окружающего мира и человеческих отношений, которые могут зародить у него чувство гармонии, красоты, познакомит с культурой разных народов мира, раскроет своеобразие, неповторимость произведений народного творчества и художественной литературы.

Арт-педагогические технологии – это синтез двух областей научного знания – искусства, творчества и педагогики, обеспечивающих коррекционно-развивающий процесс через искусство и художественно-творческую деятельность: музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованную, игровую и т. д. Использование арт-педагогических технологий в работе с детьми с ОВЗ способствует нормализации их эмоционального состояния, адаптации в социуме, стимулирует воображение, помогает разрешить конфликты и налаживать отношения между детьми. Искусство и творчество приносит радость, что важно само по себе.

Арт-педагогические технологии направлены на повышение когнитивной активности, мыслительной деятельности детей с ОВЗ. Для такого ребенка важно активно познавать окружающий мир, научить его проявлять любопытство, достигать невозможного. Поэтому

следует расширять образовательное пространство, в котором он и его родители (близкие значимые люди) могут проявлять себя свободно и использовать все возможности, что обеспечивает ребенку с ОВЗ радостное вхождение в систему знаний, содействуя развитию всех органов чувств, памяти, внимания, а, следовательно, и адаптации его в современном мире.

Арт-педагогические технологии – это технологии равных возможностей для детей с различными нозологиями инвалидности. На этих занятиях все успешны, независимо от возраста и отклонений в развитии. У детей повышается самооценка, улучшаются отношения дома и со сверстниками, формируется и совершенствуется навык общения. И если взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей опирается на то, что центр жизни ребенка – семья, то крепкие связи между участниками единого образовательного пространства увеличивают потенциал развития детей с ОВЗ. Участие родителей в жизни дошкольной образовательной организации обеспечивает своевременное вхождение ребенка в огромный мир культуры.

Применение арт-педагогических технологий направлено на гармоничное развитие ребенка с ОВЗ, расширение его возможностей, социально-бытовой адаптации, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде. Искусство и творчество являются прекрасными образовательными и реабилитационными средствами, обеспечивающими развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков; повышение уровня самооценки личности; творческое самовыражение; развитие навыков общения; формирование активной жизненной позиции детей с ОВЗ. Искусство способно сделать их жизнь богатой и содержательной.

Ребенок, который умеет воспринимать красоту окружающей природы, который способен с радостью и нежностью смотреть на маленькие, легкие, грациозные существа, на животных, птичек. Ребенок, которого волнуют славные дела и благородные поступки людей, который любит искусство и умеет видеть вокруг себя много красивого. Такой ребенок несравненно богаче, полнее, радостнее воспринимает жизнь.

Арт-педагогические технологии, применяемые в работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, – это переход из поля контактов в поле взаимодействия на основе объединения субъектов образовательного пространства. Родителям предлагается вместе с ребенком поработать над художественно-творческими проектами. Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Ценно то, что педагог, дети и родители вместе, то есть созданы оптимальные условия для всестороннего развития ребенка. Это важное условие развития его познавательной активности. В этом случае ребенок захочет узнавать и исследовать, интересоваться, то есть становиться открытым миру.

В процессе взаимодействия педагога и родители детей с ОВЗ занимают субъективную позицию, они объединены совместной деятельностью по воспитанию, развитию, обучению и дальнейшей социальной адаптации ребенка с ОВЗ. Поэтому именно педагогам в дошкольной образовательной организации во взаимодействии с родителями детей с ОВЗ принадлежит роль организатора, инициатора совместной деятельности. Возможна она при следующих условиях:

- формирование единого образовательного пространства – педагог – ребенок с ОВЗ – его родитель, которое способствует конструктивному взаимодействию всех участников; у родителей появляется возможность увидеть положительные стороны его ребенка, его достижения, успехи, а не только нарушения, диагнозы;
- обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия через игру с ребенком, то есть адекватным способом поддержки его развития; мотивирование родителей к позитивному стилю общения с ребенком;
- ориентирование родителей в выборе адекватного дальнейшего образовательного маршрута.

Успешность взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями детей с ОВЗ возможна при готовности обеих сторон к сотрудничеству. Прежде чем организовать взаимодействие с родителями, педагогам необходимо выяснить, что волнует и радует родителей в развитии их детей. Только такая заинтересованная позиция педагогов поможет найти отклик родителей на сотрудничество и их доверие.

Технология взаимодействия педагогов с родителями – это комплекс, состоящий из представления планируемых результатов взаимодействия, методов диагностики (определение

актуальных навыков у ребенка, выяснение запроса от родителей и др.), модели взаимодействия с ними, позволяющей достичь планируемых результатов. В ходе согласованной работы обеспечивается возможность справляться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности у детей.

Игровые приемы в арт-педагогических технологиях обладают терапевтическим эффектом, они воздействуют на детей и на родителей. Совместная игра и совместное творчество родителей и детей могут стать полем взаимодействия – единым образовательным пространством, местом, на котором возникают основы диалога, взаимопонимания, взаимного доверия, поддержки и союза. Найти такие формы игрового и творческого взаимодействия, которые становятся развивающим полем и одновременно вызвали бы интерес как у ребенка с ОВЗ, так и у его родителей, возможно средствами арт-педагогических технологий. В форме игры и творчества возможно решать профилактические, коррекционные и реабилитационные задачи. Одновременно у родителей появляется возможность увидеть положительные стороны его ребенка, его достижения, успехи, а не только нарушения.

В дошкольной образовательной организации привлекается широкий круг специалистов – учителя, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы, ассистенты, педагоги дополнительного образования, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-организаторы – каждый из которых выполняет свои специфические задачи. А объединяет их деятельность, направленная на то, чтобы ребенок с ОВЗ овладел знаниями, умениями и навыками, получил установку на активную самостоятельную жизнь.

Родителям детей с ОВЗ необходима уверенность, что им есть куда обратиться за помощью, а педагоги, осуществляющие такого рода работу, могут дать необходимую информацию, расчистить путь, поддержать на этом пути, разрешить проблемы. Это очень трудный путь, но опыт свидетельствует, что идущих по нему ждут не только трудности, но и радости. Родители вооружаются знаниями и умением самостоятельно решать различные вопросы в процессе воспитания, обучения, развития и социально-бытовой адаптации своих детей. Они на занятиях имеют возможность увидеть, услышать, прочувствовать происходящее, а значит и принять, понять, помочь собственным детям, взять на себя ответственность за свое благополучие, за будущее своих детей.

Литература

1. Игнатова, И. А. Интеграция разных видов искусства и художественной деятельности в развитии детей с ОВЗ и детей-инвалидов / И. А. Игнатова // Медработник ДООУ. – 2017. – № 2(70). – С. 116–121.
2. Игнатова, И. А. Педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: Монография / И. А. Игнатова. – М. – 2012. – 100 с.

И.В. Калачева

(Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В условиях гуманизации современного общества внимание исследователей все больше привлекают проблемы семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. Рождение ребенка с нарушениями развития является для семьи мощным психотравмирующим фактором, повышающим уровень психического напряжения и вызывающим негативные изменения в мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сферах всех ее членов. Бессознательное стремление избавиться от неприятных эмоциональных состояний активизирует действие механизмов психологической защиты родителей, что может приводить к нарушению их функционирования в социальной среде.

Защитные механизмы личности рассматривается как «система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму

негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [1, с. 155].

В качестве предмета психологической защиты выступают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты «Я-концепции» индивида. Основной функцией защитных механизмов является стабилизация и сохранение гармоничного «образа Я» и положительного самоотношения [2].

Механизмы психологической защиты, с одной стороны, дают возможность сохранить устойчивость личности и адаптироваться к кризисной ситуации, а с другой – не позволяют человеку активно воздействовать на ситуацию и устранить источник негативных переживаний. В таких ситуациях альтернативой защитным механизмам личности может стать либо преобразование ситуации путем реального вмешательства в нее, либо адаптация к ситуации за счет преобразования самой личности. Защитные механизмы обладают адаптивным эффектом, когда масштаб конфликта, угрожающего целостности личности, относительно невелик. При значительном конфликте, требующем устранения причин, защитные механизмы, снижая его эмоциональную напряженность и значимость для личности, играют негативную роль [1].

Функционирование защитных механизмов определяется такими характеристиками индивида, как динамические свойства психики (активность – пассивность), опыт успешности удовлетворения базисных потребностей, особенности компонентов позитивного «образа Я» (Я – защищенный, Я – независимый, Я – знающий и т. д.), характером отношений в родительской семье, а также хронической психотравматизацией личности [2].

Воспитание ребенка с нарушениями развития является хронической, пролонгированной психотравмирующей ситуацией для родителей, в результате чего может изменяться характер функционирования психологических защит. Для изучения особенностей защитных механизмов личности родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, под нашим руководством было проведено дипломное исследование (Т.А. Спирина, 2017), в котором приняли участие 60 респондентов: 30 родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, и 30 родителей, чьи дети развиваются нормально.

В качестве одной из методик исследования был использован опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Келлермана, который направлен на исследование уровня напряженности основных психологических защитных механизмов, используемых личностью в психотравмирующей ситуации [1, с. 203–213].

Методика состоит из 97 утверждений, распределенных по 8 шкалам, каждая из которых характеризует определенный механизм психологической защиты: 1) *отрицание* – отрицание личностью очевидных аспектов внешней реальности, которые не признаются; 2) *подавление* – устранение из сознания неприемлемых влечений и переживаний; 3) *регрессия* – возврат личности в фрустрирующих ситуациях к более примитивным формам поведения и мышления; 4) *компенсация* – стремление заменить недостаток, нестерпимое чувство другими путем присвоения себе свойств и достоинств другой личности; 5) *проекция* – приписывание другим людям собственных вытесненных мотивов, переживаний и черт; 6) *замещение* – разрядка подавленных эмоций на менее опасных объектах, чем вызвавшие отрицательные эмоции; 7) *интеллектуализация* – рациональное объяснение человеком своих желаний и действий, истинные причины которых коренятся в иррациональных социально или личностно неприемлемых влечениях; 8) *реактивное образование* – трансформация в сознании эмоционального отношения к объекту на прямо противоположное.

Анализ результатов методики «Индекс жизненного стиля», проведенный с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, позволил выявить различия в характере использования психологических защит двумя группами респондентов по шести используемым шкалам.

Установлено, что у родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, диагностируются достоверно более высокие показатели по шкалам «Отрицание» ($F_{(1,56)} = 12,443$; $p = 0,0008$) и «Подавление» ($F_{(1,56)} = 39,058$; $p = 0,000$), чем у родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей. Данные механизмы используются родителями «особенных» детей часто и сильно, в результате чего фрустрирующие аспекты внешней реальности ими не признаются, а неприемлемые и вызывающие тревогу желания, мысли и чувства становятся бессознательными.

Выявлены различия в показателях шкал «Регрессия» ($F_{(1,56)} = 73,438$; $p = 0,000$) и «Проекция» ($F_{(1,56)} = 32,368$; $p = 0,000$), которые у родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, достоверно выше. Для них характерно сверхнормативное использование данных механизмов психологической защиты. Поэтому в стрессовых ситуациях родители склонны заменять решение субъективно сложных задач на более простые и доступные, а неосознаваемые и неприемлемые чувства и мысли приписывать другим людям, делая их как бы вторичными.

Установлено, что для родителей, чьи дети имеют нарушения в развитии, характерны более высокие показатели по шкалам «Интеллектуализация» ($F_{(1,56)} = 5,582$; $p = 0,0216$) и «Реактивное образование» ($F_{(1,56)} = 4,435$; $p = 0,0397$), чем для родителей, чьи дети не имеют отклонений в развитии. Частота и сила использования данных защитных механизмов родителями «особенных» детей превышают нормативный уровень. В результате они стремятся пресекать переживания, вызванные неприемлемой для них ситуацией, при помощи логических установок даже при наличии убедительных доказательств в пользу обратного, а также трансформировать неприятные мысли, чувства или поступки в субъективно понимаемую их противоположность.

Таким образом, воспитание детей с нарушениями развития определяет характер функционирования защитных механизмов личности родителей. Анализ особенностей психологических защит позволит специалистам, работающим с данной категорией семей, приблизиться к пониманию их способов реагирования на ситуацию пролонгированного стресса, вызванного рождением «особенного» ребенка, а также организовать работу, направленную на снижение напряженности неконструктивных психологических защит и улучшение взаимодействия родителей с социумом.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Изд. 4-е, расш. – Москва : АСТ, 2009. – 811 с.
2. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты : диагностика, генезис, функционирование / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
3. Касьяник, Е.Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е.Л. Касьяник, Е.С. Макеева. – Мозырь : Содействие, 2007. – 224 с.

В.Л. Корзун, Е.С. Астрейко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Детство – это уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, происходит становление личности. Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования является актуальной проблемой современного общества, которая обусловлена объективной необходимостью информирования детей о правилах безопасного поведения, приобретения ими опыта безопасного поведения в быту.

В период дошкольного детства важно не только оберегать ребенка от опасности, но и подготовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки безопасного поведения в быту совместно с родителями, которые выступают для ребенка примером для подражания. Необходимо осуществлять планомерную, целенаправленную работу по формированию у воспитанников основ безопасного поведения.

Учитывая психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), которые проявляются в нарушениях познавательной, эмоционально-волевой сферы

личности, межличностных отношений, осуществлять работу необходимо со специалистами учреждения дошкольного образования, ребёнком и его родителями.

В дошкольном возрасте получают развитие основные виды деятельности: общение, игровая, учебная, трудовая, художественная, познавательная, практическая. Любой из указанных видов деятельности должен быть использован для обучения детей с ТНР безопасному поведению [1, с. 16].

Задачи специалистов учреждения дошкольного образования и законных представителей состоят в ознакомлении детей с ТНР с нормами безопасного поведения, в формировании необходимых навыков с учетом возрастных и психологических особенностей.

Содержание образовательного процесса по вопросам охраны жизни и здоровья:

✓ планирование и проведение работы, направленной на формирование у детей с ТНР представлений об источниках опасности природного и техногенного характера, практическое закрепление навыков правильного поведения в условиях чрезвычайной ситуации;

✓ ознакомление воспитанников с причинами возникновения чрезвычайной ситуации во время прогулок, экскурсий;

✓ организация игр, развлечений, вечеров вопросов и ответов, направленных на осознание детьми ценности своей жизни и здоровья, на формирование гуманного отношения к людям, попавшим в беду;

✓ моделирование и анализ в группе различных ситуаций, проведение бесед, дидактических и сюжетно-ролевых игр с целью заинтересовать детей художественным творчеством на тему безопасности жизни;

✓ максимальное использование учебно-методических материалов, наглядности;

✓ обеспечение детей в группах игровым материалом (тематическими играми и игрушками, атрибутами для творческих игр) для целенаправленной работы по формированию навыков поведения в случае угрозы или возникновения чрезвычайных ситуаций.

Реализация образовательного процесса и формирование первоначальных основ безопасности осуществляется с учетом следующих основных принципов:

– системности и последовательности: работа должна проводиться систематически весь учебный год при гибком распределении материала в течение дня. Специально организованные занятия проводятся в первую половину дня. Что касается игр, театрализованной и других видов нерегламентированной деятельности детей, то эти формы работы могут осуществляться как до обеда, так и во второй половине дня;

– доступности: усложнение материала происходит с учетом возрастных и психологических особенностей детей с ТНР;

– включения в деятельность: игровую, познавательную, поисковую и другие виды;

– наглядности: новая информация лучше всего воспринимается через богатый иллюстративный материал;

– интеграции: содержание работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности должно отражаться в изобразительной, театрализованной деятельности, в ознакомлении с окружающим, в экологическом, физическом воспитании, а также в нерегламентированных видах деятельности и отдельных режимных моментах. Необходимо использовать разнообразные формы работы (как специально организованные занятия, игры и развлечения, так и отдельные режимные моменты, например гигиенические и оздоровительные процедуры);

– психологической комфортности (снятие стрессовых факторов);

– преемственности взаимодействия с ребёнком в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Содержание и формы работы должны дать ребенку возможность почувствовать ценность своей жизни, укреплять, беречь его здоровье, готовить к четким действиям в опасных ситуациях.

Для формирования навыков безопасного поведения у детей с ТНР необходимо создать предметно-развивающую среду в группе. В нее входят:

1. Уголок безопасности, который содержит следующие материалы:

- щит безопасности с различными видами розеток, выключателей, замков; макет улицы с дорожными знаками, разметкой для транспорта и пешеходов, светофор;
- атрибуты для сюжетно-ролевых игр «Водители и пешеходы», «Регулировщик», «Спасатели», «Скорая помощь» и т. д.;
- план-схема микрорайона, в котором находится детский сад, с отметкой опасных участков, мест, благоприятных для игр; плакаты по ОБЖ по темам «Если ты потерялся на улице», «Внимание! Терроризм!», «Пожарная безопасность для дошкольников» и др.;
- альбомы «Лекарственные растения», «Ядовитые растения и грибы», «Профессии», «Валеология, или Здоровый малыш», «Если малыш поранился» и др.

2. Игротека, которая состоит из следующих компонентов:

- дидактические игры «Опасно – не опасно», «Продолжи ряд», «Назови одним словом», «Четвертый – лишний», «Так – не так»;
- настольно-печатные игры «Основы безопасности», «Большая прогулка по городу», «Хорошо – плохо», «Валеология», «Дорожные знаки», «Чрезвычайные ситуации дома» и др.

3. Библиотека, в которой имеются познавательная и художественная литература, фотоальбомы, иллюстрации для рассматривания и обсуждения различных ситуаций.

В заключение отметим, что работа с родителями также относится к одному из важнейших направлений воспитательно-образовательной работы в учреждениях дошкольного образования. Ведь круг проблем, связанный с безопасностью ребенка, невозможно решить только в рамках детского сада, поэтому необходим тесный контакт с родителями. Ничто не воспитывает с такой убедительностью, как наглядный пример взрослых.

Литература

1. Загвоздкина, Т.В. Безопасность жизни и деятельности дошкольников / Т.В. Загвоздкина. – Минск : «Полымя», 2001.

В.А. Корчинская

(Орша, государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24»)

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

В настоящее время для развития и процветания Республики Беларусь мало, чтобы человек получил образование в какой-либо своей узкой специализации, также требуется, чтобы человек хотел работать и всячески способствовал развитию своей республики. Для этого с раннего возраста детям необходимо прививать любовь к героическому и историческому прошлому и культуре своего народа, гордость за родной язык и красотах родной природы [1]. Содержание гражданско-патриотического воспитания должно включать те знания, способы деятельности, ценностные ориентиры, образцы поведения, без которых невозможно соответствующее выполнение типичных социальных ролей в современном обществе [2]. Немаловажная роль в воспитании гражданственности и патриотизма в нашей школе отводится урокам по предмету «Человек и мир». Это обусловлено, прежде всего, доступностью материала, возможностью опираться в процессе обучения на опыт детей, применять практические методы обучения. Программа по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе для детей с ОПФР состоит из нескольких разделов, в которых отражено природоведческое содержание, изучение природы; обществоведческая, социологическая информация, касающаяся ближайшего окружения ребенка. Такая организация содержания позволяет широко вовлекать детей в доступную им предметно-практическую и исследовательскую деятельность, которая реализуется через следующие формы работы: наблюдение, моделирование ситуаций, общение со взрослыми, одноклассниками.

При изучении раздела «Человек и общество» школьники учатся правилам культурного поведения в обществе, применять в речи вежливые слова, помогать слабым, заботиться о пожилых людях, быть правдивыми, вежливыми и честными, трудолюбивыми, правилами

безопасного поведения в быту и в экстремальных ситуациях, воспитывается чувство ответственности за свои поступки, самоуважение и уважение к другим людям. Формы работы: беседа, обсуждение поведения людей, разыгрывание ситуаций: «Угости товарища», «Поздравь маму с Днем Рождения», «Скажи приятные слова соседу по парте», «Вызываем пожарных», «Вызываем милицию», «Вызываем скорую помощь», выполнение практических заданий: «Покажи, как включить электроприборы», «Уступи место в автобусе», «Наведем порядок в классе». В разделе «Наша страна» обучающиеся более детально знакомятся с символами государства, изучают животный и растительный мир нашего края, реки и озера Беларуси, человека и его хозяйственную деятельность. Развивается чувство привязанности к тем местам, где мы родились и выросли, воспитывается чувство национальной гордости и любви к своей Родине. Формы работы: урок-путешествие по Беларуси, обсуждения на темы: «Мы – граждане Республики Беларусь», «Чем могут гордиться белорусы?», просмотр презентаций: «Беларусь синеокая», «Минск – столица нашей Родины», «Природа Беларуси», тематические зарисовки: «Герб и флаг Беларуси», разукрашивание белорусской национальной одежды. В разделе «Город и село» изучается быт и трудовая деятельность жителей города и села, воспитывается чувство гордости за свой город, его историю, традиции, социальные и культурные достижения. Формы работы: беседа, обсуждение ситуаций, текстов, наблюдение, сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Мы – пассажиры», «Пешеходный переход», просмотр презентаций: «Районы нашего города», «Труд сельских жителей», экскурсии, на которых дети видят, как меняется и хорошеет наш город. Это способствует формированию чувства уважения к трудящимся города и района, формированию патриотических чувств. В разделе «Природа и человек» изучается родная природа в разное время года, что помогает формировать у детей экологическую культуру на практической основе, опираясь на их нравственные качества – милосердие, доброту, отзывчивость, проходит знакомство с народными праздниками, приобщение к белорусским народным традициям. Формы работы: беседа, наблюдение за природными явлениями, практические задания по уходу за школьными клумбами и территорией школы, тематические зарисовки и аппликации: «Ранняя весна», «Весенний букет», «Рисуем радугу» [3].

Данные формы работы на уроках по предмету «Человек и мир» являются наиболее целесообразными и действенными для формирования у обучающихся с ОПФР личности гражданина и патриота своей страны с присущими ему ценностями, взглядами, мотивами деятельности и поведения.

• Литература

1. Коваленя, А.А. Патриотизм – важнейшее условие формирования социально активной личности // А.А. Коваленя / Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 5. – С. 7–13.
2. Зубко, Д.П. Современные аспекты воспитания патриотизма и гражданственности // Д.П. Зубко/ Проблемы выхавання. – 2005. – № 1. – С. 12–16.
3. Сб. программ 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Русский язык. Математика. Человек и мир. Трудовое обучение. Физическая культура и здоровье. Социально-бытовая ориентировка. 1–5 классы. Белорусская мова. 5 клас. – Минск: НИО, 2007. – С.87–93.

Н.П. Кравец

(Киев, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова)

СТОРИТЕЛЛИНГ И ПОДГОТОВКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

Одной из задач современной системы образования учащихся с нарушениями интеллектуального развития в соответствии с концепцией «Нова українська школа» является не только передача школьникам знаний и навыков, но и стимулирование их к получению новых знаний, создание системы обратной связи между учителем и учениками, повышение активного взаимодействия между учащимися. В связи с этим у школьников необходимо «формировать умения к самостоятельному получению знаний в процессе общения, поскольку успешное

обучение зависит от умения общаться, т. е. от уровня сформированности коммуникативных умений» [1, с. 23]. Но присущие данной категории нарушения, в частности устной монологической и диалогической речи, неравномерное развитие сенсорных систем создают трудности в общении, что сказывается на восприятии информации, запоминании и воспроизведении ее. Замедляется процесс формирования высших психических функций, вследствие чего полноценное общение становится невозможным, поскольку для детей с нарушениями интеллектуального развития общение – сложный творческий процесс, которому необходимо обучать [2].

Многолетний опыт работы учителем первых классов позволил сделать следующие выводы: на протяжении первых двух месяцев обучения (пропедевтический период) необходимо формировать у первоклассников умения слушать и воспринимать чужую речь, учить отвечать на вопросы по поводу содержания услышанного; формировать и корректировать номинативную и сигнификативную речевые функции с целью коррекции коммуникативной функции; корректировать внимание, развивать воображение. Первоклассники с нарушениями интеллектуального развития, как и их ровесники с типическим развитием, любят слушать интересные краткие истории, особенно о себе. В процессе слушания активизируются мыслительные процессы, обогащается словарный запас, концентрируется внимание, повышается представление.

Нашей целью было научить детей слушать истории с последующим самостоятельным придумыванием историй на заданную нами тему и рассказыванием их. С этой целью использовали технологию сторителлинга, которая «мотивирует воспитанников к учебной деятельности, познанию нового, осознанию цели своей деятельности, а также способствует их общему развитию» [3, с. 6].

Особенности сторителлинга раскрыты в работах зарубежных и отечественных специалистов: Д. Амстронга, А. Симмонс, К. Эган, С. Бакановой, Г. Гич, М. Далецкой, К. Крутий, Л. Зданевич, М. Василишиной, Н. Гущиной и др. В частности Г. Гич рассматривает сторителлинг как инновационную методику формирования коммуникативной компетентности школьников, которые внимательно слушают учебный материал, воспринимают его, а потом легко воспроизводят прослушанное [4]. По мнению А. Симмонс, во время сторителлинга слушатели учатся творчески мыслить, выделять главное и второстепенное, связно высказывать собственные мысли [5].

Анализ литературы позволил выделить функции сторителлинга: коррекционная, мотивационная, информационная, коммуникативная, рефлексивная, организационная. С учетом названных функций выделены задачи: коррекция интеллектуальных нарушений, в частности развитие мышления, устной диалогической и монологической речи, творчества; воспитание толерантности, взаимопомощи; формирование умений слушать чужую речь; разнообразие уроков с целью преодоления их однообразия. Благодаря сторителлингу появляется широкая возможность применять индивидуальный подход.

Эксперимент проходил в три этапа. На протяжении первого этапа истории придумывал и рассказывал экспериментатор. Для этого использовали концовки любимых всеми детьми народных сказок: «Колобок», «Красная шапочка», «Курочка ряба» и др. Историю о персонаже преподносили так, что каждая сказка имела счастливый конец. На втором этапе, когда дети научились немножко слушать и пробовали самостоятельно отвечать на вопросы, особенно ученики с высшим уровнем развития познавательных возможностей, экспериментатор придумывал интересные истории о каждом ученике класса, который, несмотря на состояние его поведения, знания и способности, всегда в истории был положительным. На первом и втором этапах формировали умения слушать чужую речь, воспринимать и осознавать ее. «Чтобы восприятие было качественным, необходимо, чтобы ребенок понимал и осознавал то, что воспринимает. Без специальной фиксации детского внимания на слове усвоение будет поверхностным, частичным» [1, с. 24]. На третьем этапе детям предлагали тему истории, а они самостоятельно придумывали свои истории. Вначале истории рассказывали ученики с высшим уровнем развития познавательных возможностей и сохранный речью. Дети с низшим уровнем развития познавательных возможностей и различными множественными речевыми нарушениями тоже проявляли активность, стремились с нашей помощью вступать в общение, используя для этого минимальный лексический запас, которым владели. Для помощи детям

использовали средства альтернативной коммуникации – картинки с изображениями различных предметов, касающихся темы их историй, иллюстрации, видео.

Создавая истории, учитывали возраст первоклассников, диагноз: ученики с легкой и умеренной степенью умственной отсталости; эмоционально-волевой уровень: заторможенные и гиперактивные, дети с синдромом дефицита внимания, спектром аутистических нарушений и др.

Чтобы заинтересовать школьников придумывать истории, организовывали кратковременные просмотры видео (сказки, случаи из жизни). Одновременно использовали фреш – обращение к персонажам предлагаемых иллюстраций. Виртуальные диалоги способствовали развитию диалогической речи, обогащению речи этикетной лексикой, мотивировали адекватно ее использовать. Также организовывали экскурсии, опираясь на метод многоканальной деятельности, с целью обогащения словарного запаса учащихся, впечатлений, коррекции речевых функций, внимания, памяти, мышления. Детей учили обращаться к явлениям природы, деревьям, птицам и др.

Дети начали проявлять заинтересованность и активность в продолжении услышанных историй, в обсуждении поведения героев, стремились выразить мысли вслух. Каждый предполагал свой вариант истории, казавшийся ему наиболее подходящим. Одновременно менялось поведение школьников в положительную сторону. Они научились внимательно слушать чужую речь, особенно учителя и одноклассников, близких, не останавливали друг друга.

Использование в работе с первоклассниками с нарушениями интеллектуального развития сторителлинга способствует формированию умений связной речи, коммуникативных навыков, коррекции мыслительных процессов, воспитанию положительных черт личности.

Литература

1. Кравець, Н.П. Сформоване мовлення – успіх у навчанні / Н.П. Кравець // Дошкільне виховання, 1999. – №7. – С. 23–24.
2. Кравець, Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови: Навчально-методичний посібник / Н.П. Кравець. – К.: А. С. К., 1999. – 127 с.
3. Крутій, К. Зданевич Л. Сторителлінг: мистецтво розповідання: як зацікавити й мотивувати дітей // Дошкільне виховання, 2017. – № 7. – С. 2–6.
4. Гич, Г.М. Сторителлінг як інноваційна методика формування мовленевої компетентності учнів ЗНЗ / Г. М. Гич // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. А.Л. Ситченка. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – № 4 (5) грудень, 196 с. – С. 188–191.
5. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс / ред. А. Анвара. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2012. – 271 с.

Н.В. Крюковская

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В I КЛАССЕ

Специальное образование – процесс обучения и воспитания обучающихся, которые имеют особенности развития, проявляющиеся в нарушениях систем. Для успешности организации коррекционной помощи и социализации таких детей разработаны образовательные программы специального образования как на уровне дошкольного образования, так и на уровне общего среднего образования.

Специальное образование в современных условиях рассматривается как неотъемлемая часть общей образовательной системы. Возможность получения образования предоставляется всем детям, независимо от степени тяжести имеющихся у них нарушений. Процесс обучения детей с особенностями психофизического развития имеет коррекционную направленность, что

проявляется в реализации как образовательных, так и коррекционных задач и в создании специальных условий для получения образования с учетом особенностей развития детей.

Одна из важнейших функций учителя-дефектолога – обеспечить формирование социализированной личности, скорректировать психофизическое развитие и создать благоприятные условия для обучения с учетом познавательных возможностей учащихся. С этой целью в специальном образовании разрабатываются обучающие технологии, применение которых обеспечивает успешность решения коррекционно-педагогических задач.

Одним их эффективных подходов, обеспечивающих успешность обучения учащихся с опорой на характерные для них особенности, является нейропедагогический подход, направленный на построение процесса обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с опорой на знание и понимание закономерностей психического функционирования.

Цель статьи – охарактеризовать сущность нейропедагогической технологии формирования пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в пропедевтическом периоде обучения математике в I классе.

Нейропедагогический подход ориентирует на знание структуры и содержания функциональных блоков мозга: регуляции тонуса и бодрствования; приема, переработки и хранения информации; программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности. Значение данных блоков проявляется в активизации всех этапов деятельности, что и обеспечивает результативность выполняемой деятельности. При этом активизация блоков осуществляется с учетом закономерностей развития детей.

На основе данного подхода нами разработаны основные положения нейропедагогической технологии, которая успешно может быть применена на любом уроке при обучении учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в начальных классах.

Нами выделены следующие положения данной технологии:

- использование функций правого полушария и соответственно использование наглядности, сочетаемой с показом и объяснением в практической деятельности;
- отказ от изолированного использования речевой деятельности педагога при объяснении материала по причине отсутствия ведущей функции левого полушария;
- обязательное вовлечение в учебный процесс всех трёх функциональных блоков мозга, что создает основу для активизации всего процесса деятельности, начиная с мотивационного компонента и заканчивая контролем за ходом и результатом деятельности;
- формирование компонентов деятельности с опорой на доминирующее полушарие;
- учёт трудностей, испытываемых учащимися при решении задач;
- опора на сформированные компоненты задействованных функциональных систем.

На основе данных положений нами предлагается нейропедагогическая технология формирования пространственных представлений в пропедевтическом периоде обучения математике в I классе, которая включает два взаимосвязанных блока: блок совокупных знаний об особенностях развития учащихся с задержкой психического развития и блок содержания процесса обучения (организация обучения и его поэтапная операциональная реализация).

Блок совокупных знаний об особенностях развития учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) включает информацию об особенностях развития учащихся, оказывающих влияние на успешность усвоения материала в процессе обучения.

Блок содержания процесса обучения предполагает учет следующих положений:

- одновременная реализация задач по формированию как математических знаний, так и пространственных представлений на уроках математики;
- использование полисенсорного принципа в деятельности учащихся;
- использование учебно-методического комплекса, все компоненты которого являются взаимодополняющими и взаимосвязанными;
- одновременное формирование всех компонентов деятельности в процессе решения задач математической направленности: мотивационно-целевого, операционального и контрольно-оценочного;

- ориентация в процессе обучения на возможности ведущего правого полушария;
- максимальное использование возможностей компьютера в учебном процессе.

Нейропедагогическая технология включает материал организации процесса обучения с целью формирования мотивационно-целевого, операционного и контрольно-оценочного компонентов деятельности, излагает наиболее эффективные приемы организации деятельности учащихся на уроках математики.

В рамках технологии разработан учебно-методический комплекс, включающий следующие компоненты: календарно-тематическое планирование, поурочные разработки (конспекты), рабочие тетради, интерактивные компьютерные презентации к урокам, методические материалы для педагогов и родителей. В технологии изложен алгоритм использования компонентов учебно-методического комплекса в процессе обучения. Построение уроков осуществляется с опорой на образную наглядность и выполнение заданий в практической деятельности.

Формирование умений применять знания о частях собственного тела и пространственных представлениях при выполнении заданий для достижения поставленной цели осуществляется в определённой последовательности: показ реализации пространственных представлений в практической деятельности педагогом; выполнение учащимися предметно-практической деятельности по показу педагога или с опорой на интерактивные презентации; словесное обозначение действий учащимися, включая словесный отчёт о реализуемых пространственных представлениях; закрепление полученных умений при выполнении аналогичных заданий.

Реализация нейропедагогической технологии осуществляется на основе дифференцированного подхода с выделением трех групп учащихся в зависимости от уровня сформированности пространственных представлений, мыслительных процессов и возможностей самостоятельного выполнения предлагаемых заданий.

Использование основных положений нейропедагогической технологии обеспечивает повышение точности и самостоятельности решения пространственных задач, способствует переходу умений из зоны ближайшего развития в зону актуального развития, формированию возможности оценить качество полученного результата.

М.Г. Купцова

(Барановичи, ГУО «Средняя школа №13 г. Барановичи»)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Одним из приоритетных направлений социальной политики Республики Беларусь является проведение комплекса мер по социальной адаптации и интеграции лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в общество. Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е годы XX века в Англии, Германии, Дании; 60-е годы XX в. – в скандинавских странах, США и Японии. В 1970 г. E. N. Depo предложил модель «Каскад», предусматривающую систему поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ОПФР как можно меньше выходить из «общего потока». Как результат, появилось понятие «мейнстриминг» (*mainstreaming*). В 90-е годы XX в. в США начали использовать новый термин – «инклюзия» (от фр. *Inclusif* – включающий в себя лат. *in-clude* – включаю).

По утвержденной в Беларуси концепции, «инклюзивное образование – это обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [1, с. 6]. Инклюзивное образование как образование «для всех» подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребенка. Следует определить критерии эффективности инклюзивного образования. Во-первых, это успешность

социализации, во-вторых – введение в культуру, в-третьих – развитие социального опыта «особого» ребенка наряду с освоением им знаний, умений и навыков.

Организация совместного обучения, прежде всего, предполагает не только психолого-педагогическую готовность педагогов, но и учащихся, включенных в этот процесс; коррекцию субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса; внесение изменений и дополнений в ресурсы урока; изменения в организации предметно-пространственной среды. Поэтому в условиях разнородного состава учащихся на первом месте должен выступать не императив «дать знания», а «создать условия, при которых учащиеся начнут их добывать шаг за шагом с возрастающей долей самостоятельности» [2].

Как свидетельствует практика, дети не всегда могут самостоятельно выстроить позитивные взаимоотношения. Следовательно, требуется целенаправленная работа с учащимися со стороны каждого педагога, работающего в классе, в урочной и внеурочной деятельности по формированию принятия «особого» ребенка на равных. Понимание важности первоочередного налаживания отношений поможет учителю создать на уроке, и в целом в классе, благоприятные организационные, психолого-педагогические условия.

Прежде всего, педагоги должны учитывать коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие), перцептивную (взаимообучение) стороны общения. Вследствие этого, при организации взаимодействия учащихся в классах совместного обучения следует использовать интерактивные формы взаимодействия. Определяющим признаком интерактивного обучения является проявление активности всеми учащимися и взаимосвязь физической (передвижение по классу, смена рабочего места, рисование, осуществление записей и т.д.), социальной (обмен мнениями, совместное обучение, отстаивание своей точки зрения) и познавательной (осознание себя как источника опыта) активности [3].

Повышению активности учащихся в классах интегрированного обучения и воспитания способствует сочетание форм педагогического взаимодействия: фронтальной, групповой, парной. При организации коллективной работы на уроке (при проверке понимания изученного материала, закреплении пройденного, тренировке умений и навыков) в условиях ограниченного регламента (качества, времени и т. д.) возникает элемент соревнования. Очень важно правильно организовать опрос в классе «на виду у всех». Сильный обучающий и психологический эффект на уроке при обучении детей с различными образовательными способностями создается, когда учитель опрашивает детей «по цепочке» с использованием метода «от слабого...» [4].

Благодаря использованию этого метода, разные ученики привыкают быть «первыми» при ответе, все вызванные не только прослушивают, но и проговаривают вслух свое понимание ответа; у учеников, оставшихся не вызванными, срабатывает любопытство, переживание за одноклассников, ребята становятся активными участниками обсуждения и по заданному вопросу работает практически весь класс; исчезает опасность социальных и психических проблем, возникающих нередко у более сильных учеников, так как они теперь выступают в роли помощников своим товарищам, выручают при затруднениях; темп урока не вызывает скуки даже у самых подвижных учащихся, дети с ОПФР успевают включиться в процесс, пока выслушают 3-5 рассуждений. Активная деятельность на уроке ведет к прочному усвоению знаний. Это позволяет учителю фактически работать в темпе более сильного ученика. Другим категориям учащихся ничто не мешает идти своим темпом, опираясь на помощь. Помогают учитель, инструктор-ученики (предложенные еще Я.А. Коменским), соседи по партам, ученики, вызванные к доске, наглядные пособия, приборы, компьютеры и т. д.

Следует отметить, что интерактивные формы взаимодействия предоставляют учителю возможность вовлекать учащихся в коллектив класса, улучшать коллективные взаимоотношения, навыки взаимодействия и общения, помогают ребятам не только ближе узнавать друг друга, но и отмечать в своих одноклассниках позитивные качества и поступки [5]. Примером могут служить такие игры, как «Имя – ассоциация», «Комплимент», «Опасения и ожидания», «Расскажи мне обо мне», «Кто умеет», «Прогулка с компасом», «Молчанка», «Пресс-конференция», «Печатная машинка», «Нормы взаимодействия» («Желательно. Обязательно. Нельзя»), «Ассоциации», «Учимся видеть мир», «Ситуация», «Волшебные нити», «Цепочка пожеланий», «Ключевое слово» и др. Благодаря играм на совместное решение коллективных задач ребята, обучающиеся в классе интегрированного обучения и воспитания, будут прислушиваться к чужому мнению, научатся уважать друг друга.

Нами рассмотрены лишь некоторые формы интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса, которые позволяют не только эффективно организовать образовательный процесс в классе интегрированного обучения и воспитания, но и выявить способности и таланты каждого ученика. Следовательно, только целенаправленная и четко организованная работа со стороны педагога по формированию готовности к взаимодействию нормально развивающихся учащихся и детей ОПФР дает положительные результаты и совместное обучение комфортно для всех. Исчезает барьер непринятия, отношения в классе имеют уважительный характер, дети сотрудничают и поддерживают друг друга.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
2. Олешкевич, В.И. Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования, реализующих образоват. программы спец. образования. – Минск : Изд. центр БГУ, 2015. – 191 с.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие / С.С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
4. Яновицкая, Е.В. Тысяча мелочей большой дидактики. Пособие для учителей / Е.В. Яновицкая. – Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Баласс, 20132. – 480 с.
5. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 272 с.

Е.Н. Михайлова ●

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

Т.А. Хамелева

(Мозырь, Специальный ясли-сад для детей с тяжелыми нарушениями речи № 12)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СИНКВЕЙН В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В числе воспитанников, нуждающихся в специально созданных образовательных условиях, немалое количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Неполноценность самостоятельной связной речи при ОНР обусловлена недостаточной сформированностью лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов языковой системы. Отчетливо выражены лексические затруднения – бедный словарный запас, неточное понимание ряда слов, затруднения в выборе наиболее подходящего по смыслу слова, замены видовых понятий родовыми и наоборот, ограниченность обобщающих понятий, синонимов и антонимов, недостатки в грамматическом оформлении предложений – неправильное оформление связи слов, пропуски слов, дублирование элементов фразы, ошибки в образовании глагольных форм и др. Детям с ОНР сложно даются пересказ и рассказ, разучивание загадок и стихотворений.

Развитию всех компонентов речи детей с ОНР и неречевых познавательных процессов необходимо уделять существенное внимание, реализуя поиск наиболее оптимальных условий, технологий, средств и приемов обучения (Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Е. Ефименко, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Свойственное детям данной категории позднее формирование познавательных интересов и длительное сохранение игровой мотивации указывает на важность максимального использования в образовательном процессе игровых, развивающих технологий обучения, стимулирующих мотивацию к деятельности, творческие способности, воображение, связанные с сенсорным и практическим опытом ассоциации, речь детей [2].

Заслуживает внимания учителей-дефектологов (учителей-логопедов) особая педагогическая технология *синквейн* (в переводе с французского – «пять строк») – нерифмованное стихотворение из пяти строк.

Составление синквейна подчиняется правилам: первая строка – это одно ключевое слово, обычно существительное, которое может соотноситься с текущей лексической темой занятия; вторая строка – это два слова-признака, описывающие первое главное слово; третья строка – это три глагола, передающие действия, относящиеся к теме; четвертая строка – предложение, выражающее отношение к теме; пятая строка – слово или словосочетание, синоним главного слова или ассоциация с ним.

Созданию синквейна на занятиях с детьми предшествует длительная подготовка. Учителю-дефектологу необходимо провести серьезную работу над обогащением и активизацией словаря, формированием умений построения разных видов предложений, использования наглядно-графического моделирования лингвистических единиц [1]. Применение в коррекционно-педагогической работе символической аналогии помогает превратить освоение материала в игру.

Рассмотрим последовательность работы по составлению дидактического синквейна с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР на примере лексической темы «Овощи».

На подготовительном этапе для уточнения, расширения словарного запаса могут использоваться игры «Чудесный мешочек» (цель: закрепить названия овощей, их цвета); «Назови ласково» (цель: формировать умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами); «Узнай, о чем я говорю» (цель: обогащать словарь детей прилагательными) и др.

При непосредственной работе над синквейном на первом этапе вводится понятие «слово-предмет», формируется умение правильно называть предметы, отвечая на вопросы «Что это? Кто это?»; дети знакомятся со знаковой символикой, которая вводится в их речевую деятельность. Например, предлагается к демонстрируемому муляжу «огурец» подобрать картинку, на которой изображен этот овощ. Дети определяют: это живой или неживой предмет, подбирают вопрос к слову (Что это?). Учитель-дефектолог предлагает слово-предмет «огурец» обозначить соответствующим символом – «треугольник».

На втором этапе вводится понятие «слово, обозначающее признак предмета» и символ для его обозначения. Для того, чтобы детям легче было выделять существенные признаки предложенного предмета используются картинки – символы с изображением основных признаков предметов: цвет, размер, вкус, форма. Например: огурец по цвету – зеленый, по форме – овальный, по размеру – маленький, по вкусу – вкусный, хрустящий.

На третьем этапе вводится понятие «слово, обозначающее действие предмета» и символ для него. Предварительно прорабатываются предметные картинки, к которым можно подобрать несколько слов-действий. Например, картинка «губы» может ассоциироваться с такими словами-действиями, как «говорить, рассказывать, есть» и т. д. Путем соотнесения с рисунком, дети под руководством педагога и впоследствии самостоятельно подбирают наиболее подходящие по смыслу слова или выражения. К изображению «огурец» это слова-действия «есть, готовить, резать, мыть» и др.

На четвертом этапе формируются умения составлять предложения различных типов по символическому плану. Например: «Мама режет огурец». «Девочка моет большой зеленый огурец».

На пятом этапе детям предлагается подобрать слово-синоним, связанное с предметом, о котором ведется речь, обобщающее слово. Например: огурец – это овощ.

В результате перед детьми составляется модель синквейна, по которой они рассказывают весь пятистрочный синквейн.

Синквейн может довольно успешно использоваться в коррекционно-развивающей работе при ОНР с воспитанниками старшего дошкольного возраста, гармонично включаясь в структуру индивидуального или группового занятия по развитию лексико-грамматических средств языка и связной речи.

Для составления синквейна важно свободно и творчески мыслить, анализировать информацию, уметь находить и выделять характерные признаки объектов и явлений окружающей среды, делать выводы и связно формулировать их, контролировать свои

высказывания. Технология синквейн помогает расширению объема слухоречевой памяти, развивает речемыслительную деятельность и выступает как средство повышения интереса к ней. На фоне увлеченности решением игровых речевых задач развиваются и совершенствуются все психические процессы, в определенной мере снижается характерная для детей с ОНР быстрая утомляемость. Создаваемые педагогом игровые и проблемные ситуации, своевременное поощрение деятельности ребенка и совместный анализ ответов других детей способствуют активному поиску новых ассоциаций, возможных других правильных вариантов ответа. Это, безусловно, стимулирует познавательный интерес, овладение связным высказыванием, уверенность при публичной демонстрации своих мыслей, привлекает пассивных детей к коллективной активной речевой деятельности, что обеспечивает реализацию коммуникативного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов в обучении.

Таким образом, разнообразие методов и приемов, педагогических технологий стимулирует активное пользование речевыми навыками, мыслительные процессы, социальную активность ребенка.

Литература

1. Душка, Н.Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н.Д. Душка // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 85–91.

2. Савенок, Н.В. Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие / Н.В. Савенок. – Мн.: АПО, 2006. – 58 с.

О.А. Науменко

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ИНТЕРЕС КАК ВАЖНЕЙШИЙ МОТИВ И СРЕДСТВО УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема формирования интереса детей, в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР), в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы в значительной степени зависит эффективность образовательного процесса, поскольку интерес является важным мотивом познавательной деятельности дошкольника, и, одновременно, основным средством ее оптимизации.

С точки зрения психологов, интерес – это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанная с положительным эмоциональным отношением к ней [1]. Интерес побуждает к овладению знаниями, заставляет детей активно работать, преодолевая трудности и препятствия. Под влиянием интереса у ребенка возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность дошкольника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость. Активизация познавательной деятельности ребенка без развития его интереса не только трудна, но и практически невозможна [2].

Интерес – это один из важнейших мотивов развития дошкольников. Под его влиянием занятия, особенно у детей с особенностями психофизического развития, протекают более продуктивно. Однако интерес становится ценнейшим мотивом познавательной деятельности, если дошкольник проявляет готовность, стремление совершенствовать свои знания, стремится к познанию. В этом и заключается проблема в отношении детей с нарушениями речи. Недостаточное развитие речевых средств и познавательной активности у детей с ОНР ограничивает их круг общения, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности, порождает неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу.

У детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается сложное сочетание нарушений познавательной деятельности с недоразвитием речевой системы. Низким речевым возможностям детей с ОНР сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни. Таким образом, помимо речевого

недоразвития у детей с ОНР имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности и недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Таким образом, общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер [3].

Коммуникативная функция речи является одной из наиболее ранних и способствует развитию контактности ребенка со сверстниками, развивает возможность совместной игры, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка. Познавательная функция речи связана с возможностью общения ребенка с окружающими. Нарушения речевого развития задерживают формирование познавательной функции речи, т. к. ребенок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность ее по-новому усваивать. Ребенок с ОНР часто нуждается в наглядной ситуации и ему понятна только знакомая информация.

При недоразвитии регулирующей функции речи действия ребенка отличаются импульсивностью, речь взрослого мало корригирует эту деятельность, ребенок затрудняется в последовательном выполнении определенных интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, теряет конечную задачу, переключается на несущественные раздражители, не может затормозить побочных ассоциаций.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что для развития речи детей дошкольного возраста с ОНР требуется длительное специально организованное коррекционное воздействие, направленное на формирование всех компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функции речи, что невозможно осуществить без формирования интереса к процессу обучения и воспитания.

С целью формирования интереса и положительной мотивации на подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях возможно использовать специально подобранные наглядно-игровые средства, что позволяет создать максимально благоприятные условия для развития детей и решать педагогические и коррекционные задачи в естественных для ребенка с ОНР условиях игровой деятельности. Учитывая повышенную утомляемость, неустойчивость внимания детей с нарушениями речи, на коррекционных занятиях необходимо применять не только традиционные дидактические игры, но и занимательные наглядно-игровые средства, обеспечивая смену детской деятельности, что в свою очередь способствует активности участия каждого ребенка в образовательном процессе.

Проведение на подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях специально подобранных игр и применение специально созданных наглядно-игровых средств создает максимально благоприятные условия для развития детей и позволяет решать педагогические и коррекционные задачи в естественных для ребенка условиях игровой деятельности.

Наглядно-игровые средства представляют собой, с одной стороны, наглядное пособие, с другой – дидактическую игру со своим содержанием, организацией и методикой проведения. С помощью игровых средств создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению [4].

Для примера рассмотрим несколько вариантов использования наглядно-игрового средства «Рыбалка» (рисунок).

Перед ребенком на столе педагог раскладывает карточки с изучаемым звуком магнитом вниз и предлагает ребенку ловить по одной «рыбке». Ребенок ловит, называет слово кладет картинку в ведро, на котором написан изучаемый звук. Затем ребенок считает пойманную «рыбу».

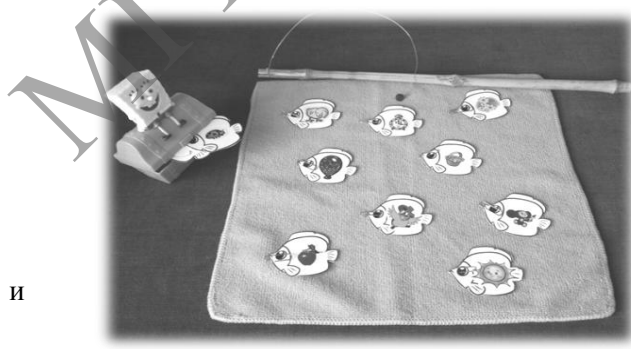


Рисунок – Наглядно-игровое средство «Рыбалка»

отворачивается и называет картинку по памяти (вариант 1). Или педагог на столе раскладывает картинку с изучаемым звуком магнитом вверх. Ребенок ловит «рыбку» и составляет предложение с этим словом и кладет картинку в ведро, на котором написан изучаемый звук. Затем ребенок считает пойманную «рыбку», отворачивается и называет по памяти составленные предложения (вариант 2). Педагог выкладывает перед ребенком картинку магнитом вниз и предлагает поймать «рыбку». Ребенок ловит и называет изображенный предмет, определяя наличие звука в слове. Кладет картинку в соответствии букве на ведре (вариант 3). При этом, выполнение каждого из предложенных вариантов использования данного наглядно-игрового средства решает свою определенную коррекционную задачу.

Литература

1. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.
2. Короткова, Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 3. – С. 4–12.
3. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: ДРОФА, 2009. – 234 с.
4. Сидорова, У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия / У.М. Сидорова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.

И.А. Новикова

(Мозырь, Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 9 г. Мозыря»)

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Ребенок должен научиться воспользоваться связной речью: не просто называть предмет, но и описывать его, рассказывать о каком-то событии, явлении последовательно и логически связано. Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, к которым относят общее недоразвитие речи (ОНР). Это обуславливает актуальность проблемы выявления особенностей связной речи у детей дошкольного возраста для построения наиболее эффективной коррекционной работы.

Разработка теоретических и практических аспектов формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР имеет особую важность и актуальность в виду того, что несформированность речевой системы ограничивает у воспитанников рассматриваемой категории возможность перехода к осознанию сложных языковых закономерностей и препятствует развитию коммуникации [2]. Пути коррекции развития связной речи определяются включением ребенка в различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание творческих рассказов, освоение приемов рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование) и др. [1].

Особенно ценным представляется использование словесных, наглядных и практических методов при развитии связной речи у детей с ОНР от репродуктивных способов обработки речевого материала (как наиболее доступных) к продуктивным (творческим). С целью изучения особенностей развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР проведено экспериментальное исследование с использованием комплексной методики В.П. Глухова. Методика включает серию заданий на составление пересказа по тексту, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа-описания, рассказа на тему по предложенному началу. Речевой материал воспитанникам предлагался по образовательной программе с учетом их возрастных особенностей. Критериями оценки в отношении изучения

связной речи детей дошкольного возраста с учётом их индивидуально-типологических и возрастных особенностей в сравнении с нормой речевого развития, стали степень самостоятельности при составлении рассказа; информативность, содержательность рассказа; логическая последовательность изложения материала; завершенность изложения.

По методике «Пересказ» В.П. Глухова у детей с ОНР у 40 % (8 воспитанников) диагностирован недостаточный уровень выполнения задания. В то время как среди сверстников с нормативным речевым развитием данный уровень был выявлен у 10 % (2 воспитанника). Логическая последовательность и связность изложения у детей с ОНР оказались нарушены. Распространенными речевыми высказываниями детей стали следующие: «Посадил дед репку, потом позвал внучку, тянули, тянули, не вытягивалась она». Отсутствовали фрагменты сюжета сказки, наблюдались смысловые ошибки и незавершенность изложения: «Кошка, внучка и бабушка тянули ее, и тянули и дед тоже».

По заданию «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» у детей с ОНР у 50 % (10 воспитанников) диагностирован недостаточный уровень выполнения задания. В то время как среди сверстников с нормативным речевым развитием данный уровень был выявлен у 5 % (1 воспитанник). Характеризуя степень самостоятельности, отметим, что дети с ОНР смогли составить рассказ только с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь: «Посмотри внимательно, какая погода на картинке», «Как ты думаешь, щенок замерз или промок?», «Как ты думаешь, щенок хотел кушать?» и т. д. У обучающихся отсутствовало предварительное программирование речевого высказывания, не наблюдалось сосредоточение мысли на главном. В рассказах отмечались пропуски некоторых моментов сюжета, а также имелись смысловые несоответствия: «Собачка потерялась и они его нашли». Присутствовали нарушения логической последовательности изложения материала.

По заданию «Составление рассказа-описания» у детей с ОНР у 40 % (8 воспитанников) диагностирован недостаточный уровень выполнения задания. В то время как среди сверстников с нормативным речевым развитием данный уровень был выявлен у 10 % (2 воспитанника). Следует отметить, что дети смогли составить рассказ-описание только с помощью побуждающих и наводящих вопросов логопеда: «Посмотри какое платьице на кукле», «Как ты думаешь, кукла красивая?», «Посмотри, из каких деталей состоит экскаватор» и т. д. Ребенку требовалось более длительное время на обдумывание высказывания, не наблюдалось сосредоточение мысли на главном. Рассказ детей характеризуется недостаточной информативностью, что проявляется в исключении описания детьми таких существенных признаков игрушек, как цвет платья, имя куклы, размеры куклы, части тела, детали экскаватора. Описание признаков при этом носит не упорядоченный характер, присутствуют заметные лексические затруднения: «Еще «вот он» яркий» (Ребенок показывал на бант куклы и не мог вспомнить, как его назвать), неточности в грамматическом оформлении предложения: «Кукла красного цвета платье». В рассказах отсутствует завершенность изложения. Дети не дифференцировали речевой материал и не могли его обобщить на основе зрительной опоры по данному объекту. Наиболее тяжело детям далась форма описательно-повествовательной монологической речи, что может объясняться нерасчлененностью восприятия, бедностью жизненного опыта, ограниченностью познавательных интересов, снижением внимания.

По заданию «Рассказ на тему по предложенному началу» у детей с ОНР у 60 % (12 воспитанников) диагностирован низкий уровень выполнения задания. В то время как среди сверстников с нормативным речевым развитием данный уровень не был выявлен. Дети смогли составить рассказ только с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали героев (волки-злые, Коля (Катя) напуган(а). Катя ждала, когда они ушли и ушла». Описание героя не отображает многих его существенных свойств и признаков, что определяет низкую информативность рассказа. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа и завершенности изложения. В данной методике было увеличение ослабления самостоятельности речи, так как была сокращена помощь педагога, задания носили самостоятельный характер. Результаты констатирующего этапа исследования позволяют говорить об отставании в развитии связной речи детей с ОНР.

На основании выявленных особенностей можно сделать выводы: 1) развитие связной речи обследованных воспитанников с ОНР недостаточно; 2) от уровня овладения связной речью во многом будут зависеть успешное обучение ребенка в школе, умение общаться и адаптироваться к условиям жизни.

Литература

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебное пособие для студентов педвузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2012. – 457 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: Сфера, 2013. – 324 с.
3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Инфра-М, 2014. – 214 с.

Л.В. Перженица, Н.Н. Стецкая, Н.Н. Дрозд

(Мозырь, Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации)

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

С 2017/2018 учебного года в государственном учреждении образования «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (директор Н.С. Кравец,) приступил к выполнению должностных обязанностей воспитатель персонального сопровождения. В 2018/2019 учебном году начал работу второй воспитатель персонального сопровождения. С целью обобщения опыта работы по организации персонального сопровождения учащихся в классе центра, в рамках методического объединения учителей-дефектологов, была создана инициативная группа в составе заместителей директора по учебно-воспитательной работе Перженица Л.В., Хомутовской Л.А., учителей-дефектологов Бобр Ю.С., Стецкой Н.Н., воспитателей персонального сопровождения Сергеевой Г.И. и Дрозд Н.Н.

Цель работы инициативной группы – разработать стратегию эффективного взаимодействия учителя-дефектолога класса и воспитателя персонального сопровождения, определив точки соприкосновения при осуществлении коррекционно-образовательного процесса для учащихся.

Хотим представить альтернативную структуру календарно-тематического планирования, которая отражает плановость реализации содержания образовательной программы по учебному курсу и даёт возможность спланировать взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения еще до начала учебных занятий.

Календарно-тематическое планирование является обязательным документом, регламентирующим деятельность учителя-дефектолога при организации учебных занятий, и составляется им с учетом учебных часов, определенных учебным планом учреждения для освоения учебного курса. Форма оформления календарно-тематического планирования документально не оговорена и является свободной.

Предлагаемая нами структура календарно-тематического планирования представлена в форме таблицы и имеет следующее содержание: цель и задачи учебного предмета, тема занятия, количество часов, задачи к теме занятия, словарь, оборудование каждого урока — определяется учителем-дефектологом, графа «примечание» заполняется воспитателем персонального сопровождения при выстраивании совместно с учителем-дефектологом стратегии реализации планирования.

Рассмотрим предлагаемую структуру календарно-тематического планирования на основе предмета «Сенсомоторное обучение» в свете взаимодействия учителя-дефектолога с воспитателем персонального сопровождения по развитию чувственного познания учащегося (таблица).

Цель: развитие сенсорного восприятия и формирование обобщенных способов обследования предметов и на этой основе обеспечение правильной ориентировки в окружающем мире.

Задача: формирование функциональных возможностей кисти и пальцев рук.

Таблица – Сенсомоторное обучение

№	Тема	Кол-во часов	Задачи	Оборудование	Словарь	Примечание
1	Захват предмета и его высвобождение	1	Обучение адекватному способу захвата предметов; развитие функциональных возможностей кистей рук; овладение поисковыми способами ориентировки; формирование мнемических образов психомоторных действий	Предметы для пинцетного захвата, предметы для захвата щепотью, предметы для ладонного захвата, сенсорный бассейн	На, возьми, дай, держи	
2	Ощупывание предметов одной и двумя руками	1	Обучение алгоритму ощупывания (обследования) предметов; интеллектуализация развития двигательных реакций; формирование тактильно-осозательной функции	Предметы различных форм и фактур для ощупывания, симметричные предметы для обследования двумя руками	На, возьми, дай, держи, потрогай	
3	Разрывание бумаги	1	Обучение выполнению сенсомоторных действий; развитие тонких движений кисти; стимуляция чувственного восприятия	Листы бумаги разной толщины и текстуры	Бумага, разрывай	

Как говорилось выше, календарно-тематическое планирование составляется учителем-дефектологом, а предлагаемая нами структура дает возможность воспитателю персонального сопровождения успешно включиться в коррекционно-образовательный процесс. Из планирования на начало учебного года, четверти воспитатель персонального сопровождения четко видит:

- 1) цель к курсу, которая указывает зону ближайшего развития учащегося и задачи, как путь ее достижения; цель ставится на год, задачи – последовательно к каждому разделу курса;
- 2) тему, которая определяет место урока в изучаемом разделе;
- 3) задачи урока, определяющие выбор его содержания;
- 4) оборудование, которое может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей сопровождаемого учащегося, что особенно актуально для учащихся с тяжелыми

множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), имеющих особое сенсорное восприятие;

5) словарь, так как для большинства учащихся с ТМНР, слово не является средством коммуникации, поэтому формирование пассивного и активного словаря первостепенная задача.

На наш взгляд, предлагаемая форма структурирования дает возможность воспитателю персонального сопровождения как непосредственному участнику образовательного процесса не только:

- увидеть место каждой темы в годовом курсе и место каждого урока в теме;
 - определить взаимосвязь между отдельными уроками, темами годового курса;
 - сформировать рациональную систему работы по вооружению обучаемого системой знаний, умений и навыков по предмету;
- но и, главное, помогает ему в:
- прогнозировании, предвидении хода и результатов работы;
 - разработке программы необходимых мер и последовательности действий;
 - выборе наиболее оптимальных методов и приемов для их осуществления;
 - точном расчете деятельности во времени и установлении сроков начала и окончания ее этапов;
 - определении форм и методов учета и контроля результатов деятельности.

А.О. Русских

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе современного учителя с детьми с особенностями психофизического развития наряду с основными функциями оценки результатов учебно-познавательной деятельности (констатация, информирование, стимуляция, развитие самооценки) имеются специфические функции. Реализация общедидактических и специфических функций позволяет привлечь пристальное внимание педагогов на индивидуальные особенности и возможности каждого учащегося класса, индивидуализировать образовательный процесс, способствовать успешному овладению детьми образовательными программами, обеспечить продуктивное взаимодействие между учащимися в рамках образовательного процесса, осознанно включиться младшим школьникам в процесс оценивания.

В качестве основы для разработки критериев и показателей, обеспечивающих дифференциацию процесса оценивания учебно-познавательной деятельности младших школьников в условиях интегрированного и инклюзивного образования были определены ключевые компетенции, сформированность которых является фундаментом для успешного овладения содержанием учебной программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и

компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора [1].

Выделяют 3 группы универсальных учебных действий, актуальных для детей младшего школьного возраста: личностные, регулятивные и познавательные [2].

В отношении детей с особенностями психофизического развития решается комплекс специфических задач: развитие компенсаторных процессов и потенциальных познавательных возможностей, усиливающих функциональные способности ребенка. Усиление компенсаторной основы происходит за счет акцентирования внимания педагогов на учете компенсаторных знаний и умений при оценке учебно-познавательной деятельности. Учет компенсаторных умений позволит обеспечить повышение эффективности педагогического взаимодействия: успешность формирования и развития компетенций учащихся.

Исходя из характеристики проявления умений в практике, а также на основании способов дифференциации содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, объему, для оценки универсальных учебных действий были определены критерии и показатели оценки (таблица).

Как видно из таблицы, нами было выделено 5 критериев оценки универсальных учебных действий:

- 1) степень самостоятельности – это умение ставить цели и достигать ее, используя оптимальные методы и средства;
- 2) осознанность – понимание значения и способность объяснить применяемый способ деятельности;
- 3) произвольность – характеризуется отношением к ситуации, это не зависимое от данной ситуации, более свободное действие;
- 4) способ выполнения действий обеспечивается совокупностью приобретенных знаний и навыков;
- 5) самоконтроль – умение сравнивать свои действия и их результат с эталоном.

Таблица – Критерии и показатели оценки универсальных учебных действий младших школьников в условиях интегрированного и инклюзивного образования

Критерии оценки	Показатели оценки
Степень самостоятельности	– выполняет самостоятельно; – выполняет с частичной помощью (слово или действие); – не выполняет.
Осознанность	– понимает смысл задания, выполняет, может объяснить способ выполнения; – понимает смысл задания, выполняет, но не может объяснить способ выполнения; – не выполняет.
Произвольность	– переносит УУД в новую нетипичную ситуацию; – переносит УУД в типичную ситуацию; – не переносит в другую ситуацию.
Способ выполнения действий	– выполнение действий по алгоритму; – выполнение действий по инструкции; – выполнение действий по образцу.
Самоконтроль	– самостоятельно проверяет, находит ошибки и исправляет их; – находит и исправляет ошибки при частичной помощи педагога; – не способен найти ошибки и исправить их

В рамках каждого критерия оценки были выделены показатели, которые условно имеют 3 уровня: высокий, средний, низкий.

Разработанные критерии и показатели являются универсальными как для оценки учебно-познавательной деятельности здоровых учащихся, так и детей с особенностями

психофизического развития. Критерии и показатели учитывают познавательные возможности и ограничения учащихся с особенностями психофизического развития.

Оценивая учебно-познавательную деятельность младших школьников, необходимо учитывать, что педагог, прежде всего, должен оценивать знания и умения, которые уже сформированы. Если оцениваются знания и умения, находящиеся на стадии формирования, то шкала оценок должна быть иной.

Таким образом, при оценивании учебно-познавательной деятельности младших школьников в условиях интегрированного и инклюзивного образования акцент смещается с оценивания результатов, на оценивание компетенций. Оцениванию подлежат универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные. Использование в учебном процессе критериев и показателей оценки учебно-познавательной деятельности младших школьников, основанных на характеристике компетенций, учете компенсаторных умений, а также возможности шкалировать показатели по уровню сложности в условиях интегрированного и инклюзивного образования, позволит обеспечить дифференциацию процесса оценивания.

Различные способы дифференциации содержания учебного материала для отдельных групп учащихся внутри класса оцениваются универсальным набором критериев и показателей, который соответственно характеризует выполнение заданий на различном уровне. Это обеспечит учет индивидуальных особенностей, характерных для разных категорий детей с особенностями психофизического развития, учет формирования и развития компенсаторных умений, создаст ситуацию успеха.

Литература

1. Губанов, М. И. Учитель и Ученик: грамотность, компетентность, технологичность: учебное пособие для вузов / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева. – Кемерово : КРИПКиПРО, 2013. – 167 с.

2. Аксенова, Н. И. Формирование метапредметных образовательных результатов за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий / Н. И. Аксенова // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 94–100.

Е.Н. Сороко

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ОБУЧЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ С СОПУТСТВУЮЩИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Как показывает опыт педагогической работы и результаты научных исследований, в последние годы в Республике Беларусь увеличивается количество детей с нарушением слуха, имеющих сопутствующие нарушения, в частности, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра.

У неслышащих и слабослышащих детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата или расстройствами аутистического спектра отмечаются значительные трудности в социальном взаимодействии. Их коммуникативные сигналы являются трудными в интерпретации и достаточно часто социально неприемлемыми. Находясь в ситуации непонимания и непринятия со стороны окружающих их людей, дети становятся непредсказуемыми, неуравновешенными, капризными, агрессивными, социально и психологически одинокими. В большинстве случаев социальные контакты с неслышащими и слабослышащими детьми, имеющими нарушения функций опорно-двигательного аппарата или расстройства аутистического спектра, ограничиваются только удовлетворением их жизненно важных потребностей. Результат – нарушение прав детей, снижение их качества жизни [1; 2].

Традиционно в обучении коммуникации детей с нарушением слуха и другими сопутствующими нарушениями используют жестовую речь, которая не дает нужного эффекта. Ограничения двигательной сферы при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата

препятствуют овладению жестами, а своеобразие в восприятии окружающего мира, особенности поведения, характерные для детей с расстройствами аутистического спектра, затрудняют само взаимодействие с социумом [1].

Таким образом, по отношению к детям с нарушением слуха и другими сопутствующими нарушениями являются недостаточно эффективными традиционные подходы к подбору средства коммуникации, к формированию коммуникативных умений. В связи с этим объективизируется необходимость поиска новых путей в обучении данной категории детей доступной им системе коммуникации.

Согласно мировому опыту в качестве одного из эффективных средств, способствующих нормализации жизнедеятельности детей с нарушением слуха и другими сопутствующими нарушениями, выступает поддерживающая и альтернативная коммуникация – коммуникация при помощи невербальных средств [1; 2; 3; 4; 5].

В психолого-педагогической литературе нашли свое отражения различные классификации средств поддерживающей и альтернативной коммуникации.

Согласно исследованиям Чобот Ж.П., средства поддерживающей и альтернативной коммуникации подразделяются на две группы: средства, не требующие никаких дополнительных устройств или приспособлений (жесты, мимика, телодвижения), и средства, основанные на использовании специальных приспособлений, с помощью которых работает та или иная система (совокупность предметов в уменьшенном виде, графические символы, технические средства и др.) [2].

Горудко Т.В. классифицирует средства поддерживающей и альтернативной коммуникации на технические и нетехнические. Технические средства коммуникации имеют устный или письменный вывод информации. К ним относятся разнообразные коммуникаторы («БИГмэк», «Стэп-бай-стэп», «ГоуТолк», «ДинаВокс») и др. К нетехническим средствам коммуникации относятся устройства, которые не имеют устного или письменного вывода информации. Например, предметные и картинные календари, коммуникативные карты, доски, таблицы, книги, рамки для указывания взглядом [3].

На наш взгляд, средства поддерживающей и альтернативной коммуникации условно можно представить в виде двух групп. Первую группу составляют невербальные средства, которые свойственны любому человеку: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюновыделение, покраснение кожи, слезы и т. д.), мимика, телодвижения и жесты, взгляд. Во вторую группу входят вспомогательные средства коммуникации (ассистивные приспособления и устройства): тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические (фотографии, пиктограммы, картинные символы коммуникации и т. д.) и технические («кнопки», «говорящие» фотоальбомы, «Гоу Токи» и т. д.) средства коммуникации [2].

Организационной формой обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации является занятие с детьми дошкольного возраста и урок – с детьми школьного возраста.

Выделяют следующие типы занятий (уроков) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации: диагностический, знакомство со средством коммуникации, диалог, тренинг [3].

Темы занятий (уроков) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации могут быть сформулированы следующим образом: как лексическая тема (например, тема «Овощи»); как коммуникативная ситуация (например, «Приём пищи»); как средство коммуникации (например, «Картинный символ «Яблоко»); как коммуникативная функция (например, тема «Выбор предмета из двух»); как объединение средства коммуникации и коммуникативной функции (например, «Картинный символ «Конструктор. Требование») [3].

Согласно рекомендациям Т.В. Лисовской, в структуре занятия (урока) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации должны найти свое отражение следующие компоненты:

- I. Приветствие.
- II. Имитация.
- III. Формирование (жесты и слова).
- IV. Артикуляционно-двигательная минутка.
- V. «Мы общаемся» (на вербальной и невербальной основе).
- VI. «Чтение» и «письмо» (работа с символами и пиктограммами).
- VII. Прощание [4].

Как показывает практика работы, в зависимости от этапа обучения (пропедевтический, репродуктивный или продуктивный), а также от цели занятия (урока, повторение, формирование или закрепление), структура может изменяться. Например, в период пропедевтического этапа структура занятия (урока) может быть следующей: приветствие, имитация, формирование, прощание.

Следует отметить, что подбор средства поддерживающей и альтернативной коммуникации, разработка перспективного планирования работы, конспектов занятий (уроков), само обучение – это длительный и кропотливый процесс, который предполагает не только участие команды специалистов, но и законных представителей ребенка.

Литература

1. Камалова, В.Г. Обучение коммуникации детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями при помощи пиктограмм / В. Г. Камалова // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : материалы I студ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Москва, 22 февр. 2018 г. / Моск. гор. пед. ун-т.; сост. Т.Ю. Морозова. – М., 2018. – С. 554–557.

2. Сороко, Е.Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Специальное образование. – 2018. – № 2 (50). – С. 134–146.

3. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. – Минск : БГПУ, 2015. – 148 с.

4. Боровская, И. К. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск : четыре четверти, 2008. – 392 с.

5. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М. : Изд-во «Генезис», 2014. – 432 с.

Н.Н. Стецкая

(Мозырь, Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ СОВМЕСТНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Согласно кодексу Республики Беларусь об образовании специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество [1, с. 392].

Н.М. Назарова трактует социализацию как процесс и результат освоения человеком знаний и навыков общественной жизни, выработку общепринятых стереотипов поведения, освоения ценностных ориентаций, принятых в данном обществе, которые позволяют полноценно участвовать в различных ситуациях общественного взаимодействия [2, с. 41]. Для социализации детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее ТМНР), учащихся ЦКРОиР, необходимо:

- развивать способность ориентироваться в социальных отношениях;
- обучать навыкам взаимодействия со сверстниками;
- формировать способность познавать себя, осознавать свои возможности, потребности, желания;
- обогащать и уточнять знания детей о предметах и явлениях окружающей действительности, формировать способы действий с ними.

Процесс социализации, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трех сферах:

1) в деятельности – у человека развиваются задатки и способности, и происходит их реализация;

2) в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими;

3) в самосознании, сознании и понимании самого себя, в развитии правильной самооценки [3, с. 152].

Следовательно, можно сказать, что передача социального опыта, обучение социальным формам и способам деятельности осуществляется посредством воспитания, обучения через включение в различные виды деятельности.

Хотим представить опыт работы по социализации учащихся с ТМНР в рамках обучения и воспитания в условиях ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», в основе которого лежит совместная продуктивная деятельность.

Продуктивную деятельность рассматриваем как особый вид деятельности, направленный на создание субъективно нового продукта. Успешность данного вида деятельности гарантирована при соблюдении следующих условий:

- осознание учащимися способа получения оригинального продукта;
- овладение ими способностью переноса имеющихся знаний в незнакомые, нестандартные ситуации с их дальнейшей трансформацией;
- демонстрация достаточной самостоятельности при создании нового продукта, проявление элементов творчества и умения взаимодействовать.

Учитывая, что деятельность осуществляется учащимися с ТМНР, обязательно рассматриваем ее как совместную продуктивную деятельность, причём слово «совместная» является ключевым.

С 2015 года с учащимися центра осуществляется проект «Календарь», способствующий социализации через совместную продуктивную деятельность.

2015/2016 учебный год, календарь «От интеграции к инклюзии» оформлен рисунками учащихся, выполненными в нетрадиционной технике «отпечаток». Рисунки соответствуют основному празднику, приходящемуся на данный месяц. Так, январь (Рождество) обозначен рисунком ангела, крылья – отпечатки раскрытых ладоней, а изгибы фигуры схематично дорисованы учителем. Декабрь (Новый год) – отпечаток ладони, несколько повернутый по оси изображает елочку, шары – отпечатки пальцев. Слоган календаря: «Мы не умеем говорить, но в совершенстве овладели языком сердца, надеемся разговаривать с Вами на равных».

2016/2017 учебный год, календарь «Дакраніся сэрцам», представляет собой подборку вышивок изображений славянских оберегов, выполненных в технике «вышивка крестиком». «Перунов цвет» и «Одолень трава», как символы мужского и женского начала, соответствуют праздникам 23 февраля и 8 марта. Июнь, День защиты детей, оберег «Радинец», который вышивали для детей до 12 лет. Слоган – «Дакраніся сэрцам да гісторыі краіны, дакраніся сэрцам да жыцця іншых».

2017/2018 учебный год, календарь «Ангелы, несущие любовь», иллюстрации которого выполнены в традиционной белорусской технике «вытынанка» и представляют собой изображения ангелов, вырезанных из листа бумаги, сложенного вдвое, гармошкой либо многократного складывания листа вокруг оси. Изображения делал педагог, учащиеся вырезали как самостоятельно, так и с помощью учителя с использованием специальных ножниц с двумя парами колец, позволяющих координировать действия руки ребенка. Слоган заключен в названии календаря, «Ангелы – это дети!».

Накопление учащимися социального опыта в процессе реализации проекта можно рассматривать в следующих аспектах.

Во-первых, через формирование представлений о себе как основополагающего фактора социализации ребенка. Поэтому большое внимание уделялось формированию позитивного самовосприятия, поддержанию положительного эмоционального настроя, чувства безопасности и доверия.

Следующим компонентом содержания является формирование у учащихся знаний о своих возможностях, удовлетворении их потребности в признании собственных достижений.

Третьим аспектом социализации учащихся является формирование у них умения быть в группе, развитие способности взаимодействовать с другими людьми. Этот процесс заключается в переходе от индивидуальных действий через взаимодействие со сверстниками к действиям в небольшой группе, а затем к коллективным действиям.

И еще одним направлением является стимулирование развития автономных навыков, необходимых для максимально возможной самостоятельной жизни. Работа по развитию автономных навыков у участников проекта включает формирование предметно-практических умений планировать, структурировать свою деятельность, ведущую к достижению цели, на основе сложившихся умений и навыков.

Кроме того, участие в проекте предоставило возможность разрешения некоторых проблем социализации в нескольких плоскостях:

- проблем, связанных с социокультурной интеграцией и адаптацией ребенка внутриклассного коллектива;
- проблем, связанных с интеграцией в существующую в обществе систему образования, в нашем случае во внутрицентровский коллектив;
- проблем, связанных с продуктивным включением в социокультурные процессы в рамках общества, опосредованное продуктами деятельности учащихся в рамках проекта.

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: К 13 января 2011 г. № 243-3. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.

2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.

3. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб: Питер, 2005. – 202 с.

Е.В. Тозик

(Гродно, ГУО «Средняя школа № 32»)

Н.С. Цырулик

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

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

Повышение эффективности логопедической работы по устранению нарушений письма у младших школьников является одним из актуальных вопросов логопедии. В коррекционной работе используются различные методы и средства, выбор которых определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционной работы, возрастными особенностями ребенка. Учитывая, что к учителю-логопеду дети приходят после учебных занятий, то важен и интересный формат логопедических занятий. В этом плане весьма перспективным дидактическим средством является авторская дидактическая сказка, которая позволяет при проведении коррекционной работы с детьми с нарушениями речи преобразовывать абстрактный материал, делать его доступным.

Рассмотрим возможности использования данного средства применительно к детям с нарушениями письма (дисграфией). Наблюдения и опыт показывают, что у детей, которые получают логопедическую помощь в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи, чаще других видов дисграфий встречается акустическая дисграфия. В ее основе – недоразвитие функций фонематической системы (смыслоразличительной функции, фонематического анализа, слухопроизводительной дифференциации). При акустической дисграфии стойкими являются следующие ошибки: смешения и замены букв, обозначающих звуки, сходные по звучанию; неумение обозначать на письме мягкость согласных; трудности усвоения йотированных гласных. Преодоление данного вида дисграфии требует развития у детей четкой слуховой дифференциации фонем, формирования смыслоразличительной функции фонематической системы [1].

Анализ литературы и многолетний опыт работы с детьми с акустической дисграфией показал, что особую трудность для этих детей составляет различение согласных по твердости и мягкости, обозначение мягкости на письме. По мнению Л.М. Козыревой, при всей важности этого различия, оно не нашло прямого отражения в буквенном составе русского алфавита, твердые и мягкие согласные имеют одну общую букву [2]. Обобщение опыта работы с детьми с

акустической дисграфией позволило обоснованно подойти к разработке дидактических сказок, позволяющих решать коррекционно-развивающие задачи на логопедических занятиях. Например, разработаны сказки «Хитрые гласные» (об образовании йотированных гласных путем слияния двух звуков), «Щедрые гласные» (об обозначении мягкости согласных на письме с помощью йотированных гласных). Они представлены в виде иллюстрированного материала (книг) для демонстрации их сюжета (рисунок 1).

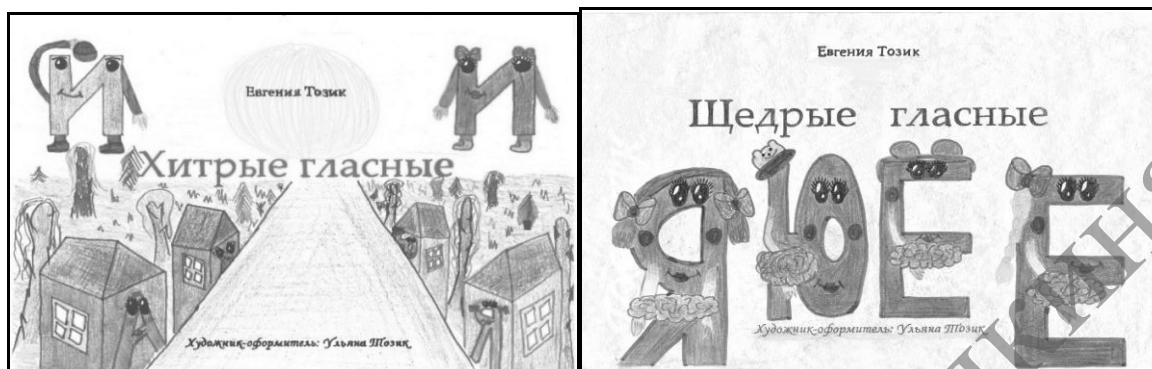


Рисунок 1. – Иллюстрированные дидактические сказки (книги «Хитрые гласные», «Щедрые гласные»)

Наглядное демонстрирование со словесным объяснением легко и доступно помогает ребенку приобретать необходимые знания, соотносить звуки и их графическое изображение. На рисунке 2 представлена одна из страниц книги «Хитрые гласные»: с одной стороны – сюжетный рисунок для детей, а с другой стороны – фрагмент из сказки к данной странице и методические указания к организации деятельности учащихся на занятии. Таким образом оформлена каждая страница книги.

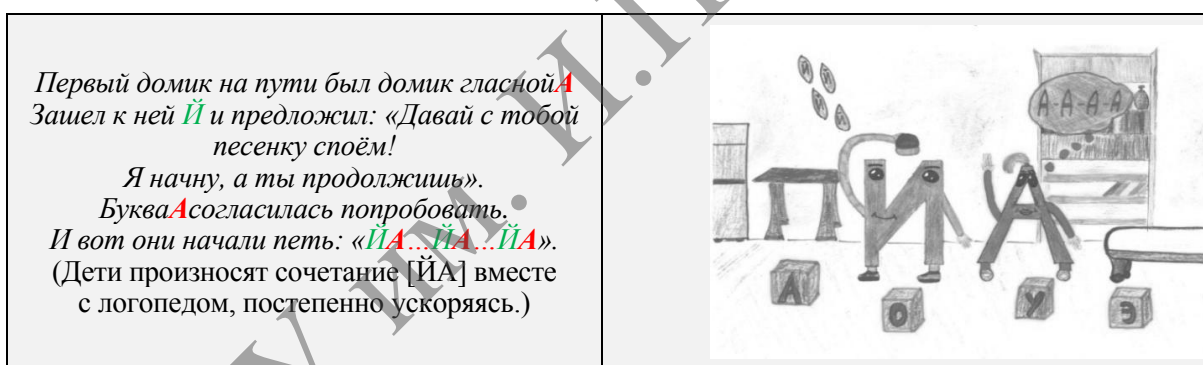


Рисунок 2. – Страница из книги «Хитрые гласные»

На рисунке звуки [Й] и [А] в процессе соединения образуют букву Я. Звук [Й] пришел в гости к звуку [А]. Всегда мягкий согласный звук [Й] произносится отрывисто, поэтому его речь графически изображена отдельными элементами, гласный звук [А], напротив, поется. Прослеживается и пропедевтический момент: на кубиках изображены именно те гласные звуки, которые, подружившись с согласным звуком [Й], могут образовать «хитрые» гласные.

В конце книги представлены йотированные гласные (рисунок 3).

Двухцветное подчеркивание букв указывает на наличие двух звуков. Такая маркировка используется и при разборе слов с йотированными гласными. В интересной форме детям становится доступным различение звуков по акустическим признакам, соотношение звуков с графическим образом букв. Показателем эффективности использования дидактических сказок в коррекционной работе с младшими школьниками с акустической дисграфией является уменьшение количества дисграфических ошибок рассмотренного типа в письменных работах учащихся.

При создании дидактической сказки важно придерживаться определенной последовательности: 1) анализ письменных работ учащихся и выявление специфических дисграфических ошибок, выделение наиболее повторяющихся ошибок; 2) написание дидактической сказки, что включает введение в сказочную историю, в которой живет одушевляемый звук или буква, рассказ о сложившейся ситуации, возникновение

противоречия между услышанным звуком и написанной буквой, выход из проблемной ситуации, объяснение правил написания букв, соотнесение буквы со звуком; 3) создание демонстрационной книги, отражающей сюжет дидактической сказки, что предполагает деление сказки на части, создание эскиза обстановки, где проходит действие, эскизов букв, иллюстраций на каждую часть сказки, их цветовое решение, оформление обложки и переплета; 4) изучение эффективности применения дидактической сказки.

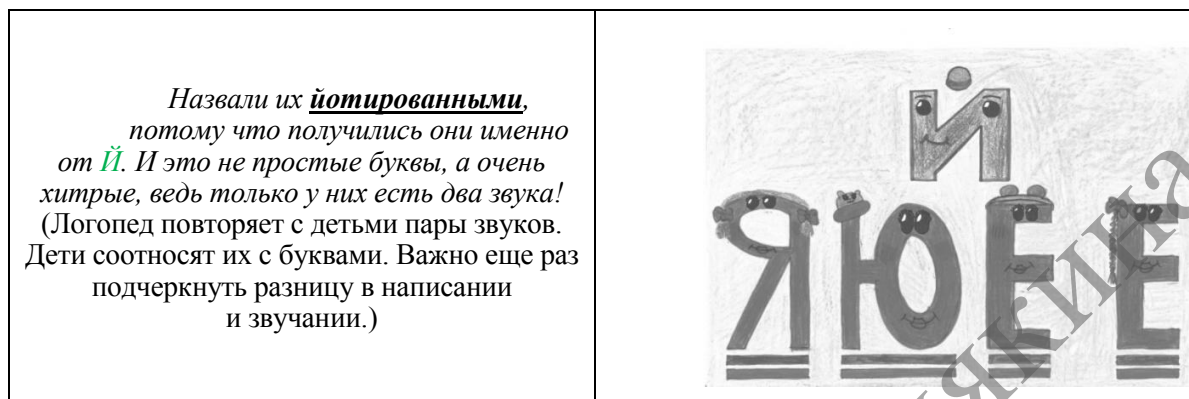


Рисунок 3. – Страница из книги «Хитрые гласные»

Систематическое применение сказки в коррекционно-педагогической работе по преодолению нарушений письма у младших школьников может быть важнейшим источником не только речевого, но и эмоционального развития ребенка.

Литература

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
2. Козырева, Л. М. Тайны твердых и мягких согласных. Тетрадь для логопедических занятий № 2 / Л. М. Козырева. – Ярославль: «Академия развития», «Академия, К^о», 1999. – 48 с.

Е.А. Харитонова

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

С.П. Хабарова

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Одной из важнейших задач коррекционной педагогики является проблема совершенствования процесса обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Обучение и воспитание детей с ТНР предполагает поиск путей разрешения противоречий между необходимостью взрослых передать детям с ТНР социальный и культурный опыт и реальными возможностями детей принять этот опыт, поскольку традиционные способы решения образовательных и воспитательных задач оказываются недостаточными [2].

Целью исследования явилось изучение проблемы: как осуществлять дифференцированный подход к формированию образовательных умений и навыков детей с ТНР?

В процессе исследования использовались следующие *методы*: наблюдение уроков с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи, беседы с учителями, анализ теоретических разработок в области конструирования учебных книг для школьников, экспертиза действующих в Республике Беларусь учебников для учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, анализ характера учебных затруднений детей с тяжёлыми нарушениями речи на различных уроках.

Дети с ТНР требуют особого дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Дифференциация построения коррекционно-педагогического процесса обучения с детьми с ТНР – это разделение обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, в зависимости от имеющихся нарушений, на соответствующие группы с применением наиболее адекватных в их группе методов обучения и воспитания. Реализация дифференцированного подхода к обучению

детей с ТНР предполагает учёт структуры речевого нарушения, речевых коммуникативных возможностей, темпов обучения и продвижения в образовательном пространстве.

Стандарт специального образования применительно к детям с тяжёлыми нарушениями речи отражает дифференцированный подход к их обучению: изменение организации урока (снижение нагрузки; учёт противопоказаний); изменение структуры урока (включение упражнений на коррекцию нарушенных функций; вариации частей урока; учёт индивидуального маршрута ребёнка); подбор специальных методов и оборудования (нестандартность и вариативность заданий; включение здоровьесберегающих технологий; нестандартное оборудование) [4].

Содержание образовательных программ для детей с тяжёлыми нарушениями речи реализуется в соответствии с принципом дифференциации воспитания и обучения детей с нарушением речи. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями, образовательными потребностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности [3]. С учётом данного принципа происходит объединение детей в группы и их обучение и развитие.

Дифференцированное обучение детей с ТНР предполагает адаптацию имеющихся или разработку необходимых учебных и дидактических материалов.

Одним из принципов построения учебников для детей с ТНР является принцип дифференцированного подхода. Система учебных текстов должна быть построена так, чтобы разные группы учащихся с ТНР в рамках одного учебника имели возможность использовать разные учебные материалы. При этом приоритетными являются принципы доступности, необходимости и достаточности в определении объёма изучаемого материала, принцип опоры на жизненный опыт ребёнка, усиления практической направленности изучаемого материала, принцип интенсификации речевой деятельности, коммуникативной направленности обучения, ориентации на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами [1].

Адаптация учебного материала включает следующие направления деятельности педагога: анализ и подбор содержания, перераспределение учебного материала, его структурирование, изменение сроков прохождения учебного материала. При работе с детьми с ТНР необходимо дифференцировать дозировку учебного и особенно языкового материала. На сегодняшний день функцию дифференцированного обучения осуществляет учитель, т.к. в современных учебниках для учащихся начальных классов с ТНР учебный материал недостаточно дифференцирован.

Выделяют уровни дифференциации учебной деятельности: 1 уровень – репродуктивный, предполагает выполнение заданий по образцу, в ходе которых дети осваивают способы выполнения заданий по указанию педагога с использованием определённого алгоритма, дети приобретают опыт переноса знаний и умений, их обобщения; 2 уровень – продуктивный, предполагает выполнение заданий, требующих установления логических связей; 3 уровень – частично поисковый, предполагает достаточный уровень владения учебным материалом, оперирование им в знакомой или частично изменённой ситуации. Также можно выделить и 4 уровень – исследовательский, который характеризует свободное владение учебным материалом, проявление творчества, умение применять знания в незнакомой ситуации. Полагаем, учащимся младших классов с ТНР данный уровень недоступен.

Уровневая дифференциация учебного материала осуществляется с помощью приёмов: дифференциация учебной деятельности по степени сложности; введение заданий с педагогической поддержкой; введение разных способов решения проблемных ситуаций; использование разных видов мотиваций изучения новой темы; использование разных видов контроля знаний и умений; использование разных форм самоконтроля; использование разных видов самостоятельной работы и др.

Для эффективного введения дифференцированного подхода необходимо включать специальные задания: разноуровневые задания; усложнение заданий: привлечение пройденного материала; усложнение видов работы; усиление творческой деятельности.

Положительные аспекты дифференцированного подхода такие: отсутствие в классе отстающих учащихся; полная занятость всех учащихся, возможность учащихся самостоятельно переходить от уровня к уровню, которые различаются по своей содержательной направленности и степени сложности; формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, ответственности, уверенности в себе, креативности; повышение познавательного интереса и мотивации к обучению; развитие способностей учащихся; создание щадящих условий для более слабых учащихся.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа, строящаяся на принципе дифференциации, наиболее полно и специфично отвечает целям и задачам развивающего обучения детей с ТНР, обеспечивает повышение качества их учебной деятельности, способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребёнка с ТНР.

Литература

1. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб, 2006. – 384 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
3. Русский язык: учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. – Минск, 2008. – С. 3–36.
4. Образовательный стандарт. Специальное образование: основные нормативы и требования. – Минск, 2010. – 28 с.

Н.С. Цырулик

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

ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОЛИЧЕСТВЕ И СПОСОБАХ ДЕЙСТВИЙ С КОЛИЧЕСТВОМ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

В современных исследованиях установлено, что специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии, является нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством (Y. Kovas, B. Butterworth, K. Krajewski и др.). Затруднено выделение признака количества как объекта действия, овладение способами действий с количеством в дочисловой и счетной деятельности и их применение для решения практических задач. В свою очередь, это ограничивает возможности ребенка в овладении способами вычислительных действий и приводит к дискалькулии. Своевременное выявление учителем-дефектологом учащихся, у которых имеется отставание в овладении представлениями о количестве и способах действий с количеством, будет способствовать предупреждению нарушений в овладении арифметическими навыками [1]. Изучение количественных представлений в счетно-вычислительной деятельности может включать:

1. *Последовательность чисел и навыки счета*: счет в прямой (обратной) последовательности в пределах 10; счет в прямой (обратной) последовательности от заданного числа до заданного; счет предметов, расположенных в разном порядке с выделением итогового числа; счет групп предметов.
2. *Счет как средство решения практических задач*: сравнение множеств; образование множества, равного данному множеству по числу элементов; образование множества большего (меньшего), чем данное.
3. *Порядковый и количественный счет*: определение порядкового места предмета; различие порядкового и количественного значения числа.
4. *Знание цифр*: соотнесение количества и числа с цифрой.
5. *Распознавание небольших по численности групп объектов* (до 5) без пересчета.
6. *Место числа в числовом ряду*: восстановление порядка следования чисел; определение пропущенных чисел в числовом ряду; называние числа предыдущего (последующего) заданному числу; определение «соседей» числа.
7. *Сравнение чисел*: определение самого маленького и самого большого числа в ряду чисел; называние большего (меньшего) из двух чисел.
8. *Образование и состав числа*: называние числа больше (меньше) данного на 1; дополнение числа до заданного числа (состав числа из двух меньших); дополнение количества предметов до заданного числа.
9. *Действия присчитывания и отсчитывания*: присчитывание к числу единиц с называнием результата; отсчитывание от числа единиц с называнием результата; присчитывание (отсчитывание) предметных множеств.
10. *Арифметические действия сложения и вычитания*: различие операций удаления и добавления элементов множества по количественному результату; выполнение счетных операций с опорой на наглядную ситуацию «удаления», «добавления» предметов (результат действия скрыт от непосредственного наблюдения); выполнение счетных операций по представлению

с использованием элементарных вычислительных приемов (присчитывание и отсчитывание, опора на состав числа).

В диагностической карте регистрируется результативность самостоятельного выполнения задания, результативность его выполнения после оказания помощи и форма помощи. Для заполнения карты учитель-дефектолог может использовать различные источники получения данных: наблюдение за выполнением учащимися учебных заданий на уроках, анализ письменных работ, прогнозирование, обобщение, выполнение учащимися заданий в индивидуальной форме для уточнения данных. В таком случае процедура обследования не занимает много времени.

При проведении обследования важно соблюдать методические указания относительно условий проведения обследования, характера используемого материала, порядка предъявления заданий, времени проведения обследования и анализа его результатов [2]. Для проведения обследования может быть использован любой доступный счетный материал, однако он должен отвечать ряду простых требований: быть знакомым и понятным для ребенка, не отвлекать своим новшеством; при выполнении действий с предметами следует избегать больших размеров предметов, так как ребенок должен легко зрительно охватывать рабочее поле.

Некоторые задания могут выполняться учащимися в письменной форме, например, решение примеров, сравнение чисел, дополнение числа до заданного. В таком случае необходимо убедиться в прочности усвоения ребенком знаков (цифр, знаков неравенства), что позволит избежать ошибочной интерпретации результатов выполнения задания.

Важно провести наблюдение за тем, как ребенок выполняет счетные операции: каков способ их выполнения, характер допускаемых ошибок, используемые вспомогательные средства. Например, оценивая сформированность навыка счета, регистрируется не только владение последовательностью чисел (одной из характеристик счетного действия), но и согласованность речевого и двигательного компонентов действия, освоенность этого действия, умение выделить итоговое число при пересчитывании различных объектов (обобщенность действия) и использовать его для решения практических задач. Оценивается и характер воспроизведения последовательности чисел: называние только в быстром темпе («скороговорочно») и наличие ошибок при его замедлении; неумение воспроизвести последовательность чисел в обратном порядке (даже при опоре на предметную основу), воспроизвести числа в заданных числовых пределах. В свою очередь, все это ограничивает действия ребенка в использовании счета как способа решения задач по оценке и преобразованию количества.

Задания лучше предъявлять в виде практических задач, которые позволяют выявить умение применять счетно-вычислительные действия. Например, ребенок может присчитывать по одному к заданному числу способом называния чисел дальше от заданного числа на основе заученной их последовательности. В то же время не сможет самостоятельно использовать присчитывание как способ решения практической задачи на добавление в коробку к уже лежащим там предметам еще нескольких по одному с называнием результата. Также он может не использовать присчитывание как вычислительный способ при решении примеров, а как ведущий способ закрепляется пересчитывание единиц двух чисел. В таком случае в действиях ребенка наблюдается формальное присчитывание без понимания количественного значения числа и отношений между соседними числами в прямом и обратном порядке их называния.

Обратить внимание на стойкие трудности у ребенка при овладении арифметическими навыками, констатировать расхождение между уровнем его математических знаний и умений и требованиями учебной программы по математике может учитель. Выявить же предпосылки и обусловленность этих трудностей, учитывая эволюционный путь развития количественных представлений и усвоения способов действий с количеством, взаимосвязь математических понятий и механизм формирования самих понятий, является задачей учителя-дефектолога. Качественная диагностика будет способствовать преодолению (или ослаблению) недостатков предшествующего этапа арифметического развития ребенка путем последовательного восполнения и обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством с учетом механизма их развития и системной связи в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности.

Литература

1. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию дочисловых количественных представлений у учащихся с трудностями в обучении I класса / Н. С. Цырулик // Специальная адукацыя. – 2017. – № 4. – С. 44–49.

2. Цырулик, Н. С. Организация и методика обследования детей с фактором риска возникновения дискалькулии / Н. С. Цырулик // Дошкольное образование: опыт проблемы, перспективы : материалы VII междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24–25 марта 2016 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2016. – С. 233–235.

З М Е С Т

Валетов В.В., Володин Н.Н., Крук Б.А. Взаимодействие колледжа и педагогического университета как условие успешной подготовки специалистов 3

ДАШКОЛЬНАЯ І ПАЧАТКОВАЯ АДУКАЦЫЯ: ВОПЫТ, ПРАБЛЕМЫ, ТЭХНАЛОГІІ

Андреевко Е.П. Развитие познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста средствами выносной лаборатории на прогулке.....	6
Асташова А.Н., Вамбрикова В.Н. Эффективные приёмы и методы работы над прозаическим произведением с детьми младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.....	8
Асташова А.Н., Чадюк Ю.А. Роль театрализованной деятельности в развитии речи детей дошкольного возраста	10
Асташова А.Н., Юницкая В.В. Организация работы над предложением с детьми младшего школьного возраста.....	12
Ахраменко П.Е., Будник И.С. Грамматический строй речи как компонент развития речи детей дошкольного возраста	14
Ахраменко П.Е., Коренкова М.Ю. Дидактические игры как средство развития речи детей дошкольного возраста	16
Барановская И.С. Экологическая сказка как средство воспитания детей дошкольного возраста.....	18
Барысенка В.Я., Капаткова Л.Л. Паэтычны дыскурс: вобразы і сэнсы – крыніца ўзбагачэння слоўніка вучняў малодшых класаў	20
Барысенка Н.А., Шалыпа А.М. Устарэлая лексіка ў маўленчай свядомасці малодшых школьнікаў.....	22
Борисенко Н.Н. Использование карточек-памяток для повышения грамотности на уроках русского языка.....	24
Борисенко О.Е., Зборовская Т.Ю. Сказки о животных как фактор познания мира детьми дошкольного возраста	26
Борисенко О.Е., Конопляник И.И. Урок внеклассного чтения во втором классе	28
Ганич Е.А. Совместная работа учреждения дошкольного образования с семьёй по организации здорового образа жизни детей.....	30
Горбатова Е.В. Формирование графических навыков у детей старшего дошкольного возраста.....	32
Дедковская Е.Г., Юрковская А.А. Методика развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий музыкальной деятельностью	34
Деркач О.А. Воспитание у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста ценностного отношения к семье методами арт-педагогики	36
Дамасевіч У.А., Шчур Л.М. Развіццё пазнавальнай цікавасці вучняў першага і другога класаў да вывучэння беларускай мовы праз выкарыстанне разнастайных прыёмаў працы.....	38
Журба А.Ф., Лисовский Л.А. Особенности реализации компетентностного подхода в 1 классе на учебных занятиях по трудовому обучению	40
Журбикова В.А. Различные подходы к организации развивающей среды в экологическом воспитании дошкольников	42
Злобина С.П., Жаркевич А.И. Величины в математическом образовании младших школьников.....	44
Знавец В.П., Солахаў А.В. Прыёмы ўзаемаправеркі дамашняга задання па літаратурным чытанні малодшымі школьнікамі	46
Ишкова М.Г., Буховец И.Н. Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования.....	49
Каціцава Г.М. Развіццё маўлення вучняў пачатковых класаў праз працу з фразеалагічнымі адзінкамі.....	51
Красовский К.К. Демографические вызовы системе дошкольного и начального образования Беларуси в начале XXI века	53
Кротова Т.Н. Условия повышения качества образования в учреждении дошкольного образования	55
Леонова И.И. Использование словесных игр на уроках русского языка как средство развития познавательного интереса учащихся 2–4 классов.....	57
Лисовская Н.А. Развитие речевых умений младших школьников посредством использования интеллект-карт на уроках русского языка	59
Люляк М.И. Формирование пространственной ориентации, зрительных, слуховых, тактильных и двигательных умений и навыков посредством использования нетрадиционного оборудования (дидактическое пособие «Воздушный шар»)	61

<i>Мельникова М.С.</i> Самостоятельность как интегративное качество ребенка дошкольного возраста (на материале физкультурно-оздоровительной деятельности)	63
<i>Михасёва Е.А.</i> Условия организации нравственно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами музыки	65
<i>Мишура Д.В.</i> Эстетическое воспитание младших школьников на уроках математики	67
<i>Нестерович Б.И., Марьевич Н.К.</i> Проблема ценностного подхода к музыкальному воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте вариативности психолого-педагогических подходов	69
<i>Пазняк Т.А., Пазняк Е.А.</i> Метод моделирования в образовательном процессе учреждения дошкольного образования	71
<i>Пиеницина Л.А.</i> Применение программы «Очарование» Л.Д. Глазыриной в организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста	73
<i>Рычагова А.А.</i> Использование активных форм, методов и приёмов формирования навыков учебного взаимодействия учащихся начальных классов	75
<i>Солахай А.В., Шышова А.И.</i> Методы стварэння малодшымі школьнікамі абрамлення дыялогу	78
<i>Шчур Л.М., Дамасевіч А.У.</i> Комплекс эфектыўных прыёмаў працы на ўроках беларускай мовы ў першым і другім класах як сродак развіцця пазнавальнага інтарэсу вучняў	80

ФАРМИРАВАННЕ АСОБЫ ДЗІЦЯЦІ Ў ПОЛІКУЛЬТУРНАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ З УЛІКАМ АСАБЛІВАСЦЕЙ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ І КУЛЬТУРНАЙ СПАДЧЫНЫ РОДНАГА КРАЮ

<i>Болбас В.С.</i> Этническая педагогика как «народная наука»	83
<i>Велиева С.В.</i> Этнические средства оптимизации психических состояний дошкольников в поликультурном регионе	85
<i>Krystyna Żuchelkowska, Dagna Czerwonka</i> Prawa dziecka i ich respektowanie w pracy pedagogicznej przedszkola.....	87
<i>Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н.</i> Методическое обеспечение реализации регионального компонента содержания образования дошкольников.....	90
<i>Лисовский Л.А., Санкович Е.В., Таранович Я.В., Крайко Б.Н.</i> Формирование личности ребёнка при изучении родного края по предмету «Человек и мир»	92
<i>Лісоўскі Л.А., Кісялевіч Т.С.</i> Вывучэнне населеных пунктаў Лельчыцкага раёна як краязнаўчы кампанент прадмета “Чалавек і свет” у пачатковай школе	94
<i>Лопух П.С., Гледко Ю.А.</i> Роль географического краеведения в повышении качества обучения и воспитания учащихся.....	96
<i>Слівец В.Р.</i> Уласныя імёны ў дашкольнай адукацыі.....	99
<i>Шур В.В.</i> “Радзімазнаўства: Мазыршчына” як вучэбная дысцыпліна ў школах і ВНУ Рэспублікі Беларусь	101

ПРАФЕСІЙНАЯ ПАДРЫХТОЎКА СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ДАШКОЛЬНАЙ, ПАЧАТКОВАЙ, СПЕЦЫЯЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў ВЫШЭЙШАЙ ШКОЛЕ

<i>Бреус Н.Г., Крутолевич Т.С.</i> Развитие музыкального интеллекта педагога-музыканта в процессе исполнительской деятельности	105
<i>Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А., Еланцева С.А.</i> Практико-ориентированная подготовка педагога начального образования в вузе.....	107
<i>Гайдукевич С.Е.</i> Критериально-уровневая характеристика методической компетентности учителя-дефектолога.....	109
<i>Голешевич Б.О.</i> Противоречия научного творчества в музыкальной педагогике	111
<i>Добрыдзень А.В.</i> Формирование педагогической культуры учителей начальной школы	113
<i>Жлудова Н.С.</i> Проблема формирования информационной культуры будущих учителей	115
<i>Иванова Л.Н.</i> Формирование социально-личностных компетенций у студентов-логопедов в процессе преподавания психологии	117
<i>Исмаилова Л.В., Корнеев А.В.</i> Формирование ценностных ориентаций педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки	119
<i>Крук Б.А.</i> Аб самастойнай працы студэнтаў пры вывучэнні курса “Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання”	121
<i>Онискевич Т.С.</i> Вариативное профессионально-творческое развитие студентов педагогического вуза (на примере преподавания математических дисциплин).....	123

<i>Поздеева Т.В., Кравцова О.М., Мазовко М.И.</i> Развитие профессиональной компетентности у студентов первого курса факультета дошкольного образования.....	125
<i>Сурова О.А.</i> Профессиональная подготовка специалистов в сфере информатизации дошкольного образования.....	127
<i>Чикова И.В.</i> К проблеме своеобразия субъект-субъектных отношений в условиях высшей школы.....	129
<i>Шинкаренко В.А.</i> Оценка качества профессиональной подготовки будущих учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития.....	131

КЛАСТАРНАЄ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЕ І ІНАВАЦЫЙНАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ У ПРАЦЭСЕ ПАДРЫХОЎКІ СПЕЦЫАЛІСТАЎ ПЕДАГАГІЧНАГА ПРОФІЛЮ

<i>Авраменко В.В.</i> Технологический подход при осуществлении преемственности в обучении.....	133
<i>Драгоева В.Л.</i> Формирование национального самосознания будущих воспитателей в поликультурном мире.....	135
<i>Иваница Г.А., Тарасенко Г.С.</i> Из опыта внедрения кластерных технологий в процесс непрерывного образования украинских учителей.....	137
<i>Корженевич С.В.</i> Особенности проведения перевернутого учебного занятия как нетрадиционной формы преподавания учебных дисциплин в колледжах.....	139
<i>Лой Г.В.</i> Значение учебно-исследовательской деятельности в профессиональном становлении будущего педагога.....	140
<i>Старушенко Е.В.</i> Развитие коммуникативной компетенции будущих педагогов дошкольного образования.....	142

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ І САЦЫЯЛЬНА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ РАЗВІЦЦЯ ДАШКОЛЬНАЙ І ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

<i>Астрейко Е.С., Бончевская Н.Н.</i> Особенности адаптации детей на второй ступени получения общего среднего образования.....	145
<i>Астрейко Е.С., Крюковская Е.И.</i> Развитие мышления учащихся на первой ступени получения общего среднего образования.....	147
<i>Болбас Г.В.</i> Проблемы формирования самостоятельности у ребенка в условиях современной семьи.....	149
<i>Журавлёва С.И., Новик-Щербенко Н.И.</i> Социально-педагогическая профилактика правонарушений среди учащихся начальных классов.....	151
<i>Калач Л.А.</i> Формирование гендерных стереотипов поведения у детей дошкольного возраста.....	153
<i>Карпович И.А.</i> Деадаптация учащихся начальных классов как психолого-педагогическая проблема современной школы.....	155
<i>Ковалевская А.А.</i> Преемственность гендерно-ролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного и школьного возраста.....	157
<i>Колесниченко Е.А.</i> К вопросу о причинах и последствиях школьного буллинга.....	159
<i>Корженевич Е.А.</i> Особенности работы с одаренными детьми на I ступени общего среднего образования.....	161
<i>Мельникова Т.Ю.</i> Этапы социально-психологической адаптации ребёнка к школе в условиях преемственности.....	163
<i>Попрядухина Н.Г., Бубчикова Н.В.</i> Особенности развития коммуникативной сферы дошкольников в общении со взрослыми.....	166
<i>Приходько И.П.</i> Модель организации профилактической работы по предупреждению профессионального выгорания у педагогов учреждений дошкольного образования.....	167
<i>Скрипачёва Е.И.</i> Формирование просоциальных компетенций у младших школьников.....	169
<i>Томашевич Т.Ф.</i> Готовность ребенка к школе: взаимодействие педагога и родителей.....	171
<i>Ясюкевич Н.К.</i> Проблемы, особенности и опыт работы с одарёнными детьми.....	173

**АКТУАЛЬНІЯ ПРАБЛЕМЫ НАВУЧАННЯ І ВЫХАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ
З АСАБЛІВАСЦЯМІ ПСІХАФІЗІЯЛАГІЧНАГА РАЗВІЦЦЯ**

Андрейчук Н.В. Современные проблемы образования детей с особенностями психофизического развития	175
Артюшенко Н.Н., Кураленя Е.С. Использование произведений живописи как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	176
Бобренко И.В. К вопросу здоровьесбережения в процессе развития пространственного ориентирования детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	178
Брыкова А.С. SWOT-анализ интегрированного обучения и воспитания ребенка с расстройствами аутистического спектра	180
Бубчикова Н.В. Психологическое сопровождение семьи по вопросам воспитания детей с ОВЗ: из опыта работы психолога.....	182
Варенова Т.В. Предупреждение у детей трудностей обучения посредством сенсорной интеграции	184
Гальперина Л.Л., Куликова В.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей в инклюзивном образовательном пространстве.....	186
Жигальская М.Н. Формирование социальной компетентности у детей с особенностями психофизического развития через интерактивное обучение	188
Жлудова Н.С., Сулименко А.Ю. Информационно-коммуникационные умения детей с тяжелыми нарушениями речи как условие их социальной адаптации.....	190
Игнатова И.А. Применение арт-педагогических технологий во взаимодействии дошкольной образовательной организации и семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ	192
Калачева И.В. Защитные механизмы личности родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития.....	194
Корзун В.Л., Астрейко Е.С. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	196
Корчинская В.А. Воспитание патриотизма и гражданственности у детей с особенностями психофизического развития на уроках по предмету «Человек и мир»	198
Кравец Н.П. Сторителлинг и подготовка первоклассников с нарушениями интеллектуального развития к овладению грамотой.....	199
Крюковская Н.В. Нейропедагогическая технология формирования пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в 1 классе.....	201
Купцова М.Г. Интерактивные формы взаимодействия обучающихся на уроках в классах интегрированного обучения и воспитания	203
Михайлова Е.Н., Хамелева Т.А. Использование технологии синквейн в коррекционно-развивающей работе с воспитанниками с общим недоразвитием речи.....	205
Науменко О.А. Интерес как важнейший мотив и средство успешного развития речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	207
Новикова И.А. Изучение состояния связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	209
Пержевица Л.В., Стецкая Н.Н., Дрозд Н.Н. Календарно-тематическое планирование как средство организации взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения.....	211
Русских О.А. Критерии и показатели дифференциации процесса оценивания учебно-познавательной деятельности младших школьников в условиях интегрированного и инклюзивного образования	213
Сороко Е.Н. Обучение поддерживающей и альтернативной коммуникации слабослышащих и неслышащих детей с сопутствующими нарушениями	215
Стецкая Н.Н. Социализация учащихся с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями средствами совместной продуктивной деятельности.....	217
Тозик Е.В., Цырулик Н.С. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению у учащихся нарушений письма посредством дидактической сказки	219
Харитоновна Е.А., Хабарова С.П. Дифференцированный подход к обучению детей с тяжелыми нарушениями речи	221
Цырулик Н.С. Диагностика представлений о количестве и способах действий с количеством у учащихся I класса в деятельности учителя-дефектолога	223