

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ

Сегодня перед школой и перед каждым учителем поставлена цель – повысить уровень подготовки учащихся, сформировать у них личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные компетенции. Именно индивидуальность и личность учащегося с присущими ему характеристиками являются результатом образовательного процесса. Организовать и обеспечить образовательный процесс, направленный на решение таких сложных задач, сможет педагог, обладающий достаточным уровнем знаний и умений, способный анализировать исторические и современные проблемы общества, умеющий непрерывно пополнять знания, владеющий исследовательскими навыками. В современных условиях педагог должен характеризоваться и наличием развитых функций самоорганизации, самокоррекции, самоконтроля своей деятельности.

Подготовке творческого педагога, специалиста, востребованного дошкольными учреждениями и школой, способного предоставить качественную воспитательно-образовательную услугу, способствует научно-практическая конференция «Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі», ставшая традиционной в УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» на факультете дошкольного и начального образования. На конференции изучаются и обсуждаются результаты учебной, научно-исследовательской и инновационной деятельности учёных высших учебных заведений Республики Беларусь, России, Украины, специалистов-практиков учреждений среднего специального образования, дошкольных учреждений, начальной школы.

В учебно-методическом и научном аспектах данная конференция направлена на координацию усилий всех её участников в формировании профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений. Авторские научно-методические материалы представлены на конференции докторами и кандидатами наук, магистрами, аспирантами, преподавателями учреждений среднего специального образования, последипломного образования, педагогами-психологами, учителями начальной школы, учителями-дефектологами, воспитателями в сборнике материалов конференции.

На участие в конференции оргкомитетом принято 135 заявок. Среди заявленных участников 6 докторов наук, более 50 кандидатов наук. Большой интерес к конференции проявили преподаватели учреждений среднего специального образования, воспитатели дошкольных учреждений, учителя-практики. Ориентированность всех мероприятий конференции на практику – отличительная особенность этой конференции. В рамках работы конференции состоятся секции, круглые столы, мастер-классы на базе факультета, учреждений образования, филиалов кафедр. Одним из важных итогов конференции может стать выработка предложений, направленных на совершенствование содержания образования и укрепление «позиции преимущества» в организации педагогического процесса учреждений дошкольного и начального образования как двух звеньев в системе образования.

В проблемном поле последних конференций (2010, 2015) определена проблема преимущества обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования и начальной школе. Акцент сделан и на выявление опыта организации вариативной развивающей среды и современных реалий инклюзивного образования. На пленарное и секционные заседания вынесены самые актуальные вопросы дошкольного и начального

образования. Проблемное поле IX Международной научно-практической конференции сосредоточено на следующих направлениях:

- дошкольное образование: опыт, проблемы, технологии;
- образование личности младшего школьника в поликультурном образовательном пространстве Полесского региона;
- эффективные методические подходы к подготовке специалистов дошкольного и начального образования;
- модернизация форм научно-практического сотрудничества в учебно-научном кластере «кафедра-филиал»;
- психологические аспекты развития дошкольного и начального образования;
- актуальные проблемы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;
- проблемы, особенности и опыт работы с одарёнными детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Для регионального высшего учебного заведения, каким является Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина, очень актуальным вопросом является налаживание контактов с ведущими кафедрами, факультетами, осуществляющими подготовку специалистов для дошкольных учреждений и начальной школы. Поэтому научно-практическая конференция рассматривается нами как эффективная форма укрепления сотрудничества с вузами Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины, направленного на повышение качества учебного, научного и воспитательного процессов нашего университета.

Смещение акцентов стандартов на компетенции выпускника в разных видах деятельности свидетельствует о необходимости создания соответствующего образовательного пространства. К реализации компетентностного подхода в первую очередь должен быть подготовлен учитель. В университете сложилась достаточно стройная система подготовки специалистов в области дошкольного воспитания и начального образования. За последние 15 лет подготовлено 1802 специалиста для дошкольных учреждений и начальной школы в дневной форме получения образования и 2963 – в заочной. Область дошкольного и начального образования рассматривается нами как ресурс, направленный на устойчивое развитие региона.

В рамках работы конференции (и в соответствии с Планом мероприятий по развитию инклюзивного образования на юго-востоке Белорусского Полесья) запланирована работа круглого стола «Актуальные проблемы инклюзивного образования». Рядом с известными учёными своеобразную апробацию проходят молодые исследователи и специалисты-практики.

Материалы, поступившие на конференцию, позволяют констатировать, что научный форум по проблемам дошкольного и начального образования в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина привлёк внимание известных учёных РБ, педагогов учреждений среднего специального образования, учителей-практиков, воспитателей. Можно уже сейчас констатировать, что конференция оправдала надежды её организаторов. Всё это даёт основание говорить, что преподавание учебных дисциплин и подготовка педагогических кадров на факультете дошкольного и начального образования отвечает современным требованиям и направлена на дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, на реализацию основных направлений государственной политики в области образования.

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

Б. А. Крук, декан факультета дошкольного
и начального образования, кандидат
филологических наук, доцент

ДАШКОЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ: ВОПЫТ, ПРАБЛЕМЫ, ТЭХНАЛОГІІ

**А.Н. Асташова (Мозырь, Мозырский государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина)**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ

Поступление в школу – переломный момент в жизни каждого ребенка. Начало школьного обучения кардинальным образом меняет весь его образ жизни: надо систематически и напряженно трудиться, соблюдать режим дня, подчиняться нормам и правилам школьной жизни, выполнять требования учителя и т.д. Все дети, наряду с переполняющими их чувствами радости, восторга или удивления по поводу всего происходящего в школе, испытывают тревогу, растерянность, напряжение. Период адаптации к школе, связанный с приспособлением к ее основным требованиям, существует у всех первоклассников.

Общеизвестно, что в самом распространенном своем значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Ребенка, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, и принято считать адаптированным. Адаптация – процесс довольно длительный и трудный. И трудности испытывает не только первоклассник, но и родитель, и учитель. Трудность или легкость адаптации зависит от особенности нервной системы, темперамента, черт характера, адаптационных способностей, адекватного опыта.

Независимо от того, сколько усилий и времени в дошкольном возрасте потрачено на обеспечение готовности детей к школе, практически все они в начальный период обучения сталкиваются с определенными трудностями. От того, как они адаптируются к новым условиям (школе), во многом зависит их эмоциональное состояние, работоспособность, здоровье, успешность обучения. Организм ребенка приспособляется к новым условиям как физиологически, так и психологически. Можно выделить особо значимые моменты в период адаптации ребенка к школе:

- адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, к физическим и интеллектуальным нагрузкам. Уровень адаптации зависит от возраста ребенка, посещения учреждения дошкольного образования, степени сформированности морфофункциональных систем организма;

- адаптация к новым социальным отношениям и связям относится к пространственно-временным и личностно-смысловым отношениям, к характеристике деятельности и общения ребенка;

- адаптация к новым условиям познавательной деятельности зависит от интеллектуального развития, обучаемости, любознательности, коммуникативных способностей.

Безусловно, создание благоприятных условий для адаптации ребенка к школе является важнейшим фактором обеспечения его разностороннего развития. Здесь многое зависит, прежде всего, от поддержки и помощи взрослых (педагогов, родителей).

Для успешной адаптации детей к обучению в школе необходимо соблюдать следующие принципы: индивидуализации, принцип личностно-ориентированного подхода, принцип рефлексии, принцип уважения личности ребёнка с разумной требовательностью. Использовать современные педагогические технологии: здоровьесберегающие технологии и технологию ненасильственного обучения.

Очень важно, чтобы ребенок пошел в школу психологически и физически подготовленным. Основными компонентами психологической готовности к школе учёные считают: личностную, волевую и интеллектуальную.

1. Личностная готовность выражается в отношении ребёнка к школе, учебной деятельности, педагогам, самому себе. Умение ребенка общаться со сверстниками, действовать совместно с другими, уступать, подчиняться по необходимости – качества, которые обеспечивают ему безболезненную адаптацию к новой социальной среде, что способствует созданию благоприятных условий для дальнейшего обучения в школе.

2. Волевая готовность связана с формированием произвольности познавательных процессов. Без неё невозможно учение, так как первоклассника ждет напряженный труд. Укрепить волевое знание о себе поможет игра. Также важным аспектом можно назвать формирование у ребенка познавательной деятельности, которая заключается в формировании не боязни трудностей, стремлении разрешать их самостоятельно или с небольшой поддержкой взрослых. Это поможет ребенку управлять своим поведением в школе.

3. Интеллектуальная готовность – одна из предпосылок успешного обучения, основным содержанием которой является развитие умственных способностей. Ребенок должен научиться сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы, анализировать. К сожалению, родители часто отмахиваются от надоевших вопросов – это и является основой интеллектуальной пассивности. Также к этому ведет и «пичкание» ребенка готовыми знаниями. Поэтому необходимо вместе с ребенком приобретать знания об окружающем мире и формировать его мыслительные навыки. Пусть он научится ориентироваться в окружающей среде и осмысливать полученные сведения.

В школу поступают дети с разным уровнем развития, разным паспортным возрастом, каждый имеет разный уровень здоровья. А успешность обучения во многом зависит от того, с каким здоровьем пришёл ребенок в первый класс.

К сожалению, в наше время «здоровыми» начинают обучение примерно 20% детей.

Условно мы делим детей на 3 группы здоровья: I группа – редко болеющие дети, имеющие нормальное физическое развитие, нормальное психическое развитие; II группа – дети, имеющие функциональные отклонения на грани здоровья и болезни); III группа – дети, имеющие хронические заболевания.

Важно знать, что адаптация – это длительный процесс, связанный с напряжением всех систем организма. Охарактеризуем особенности адаптации первоклассников к школьной жизни. Для успешного обучения школьников необходимо учитывать особенности их адаптации (привыкания, приспособления) к школьной жизни.

Можно выделить три уровня адаптации детей к школе, содержание которых поможет определить, как проходит период привыкания к школьной жизни у ребенка (таблица 1).

Таблица 1. – Уровни адаптации ребёнка к школе

| Уровни адаптации | Содержание |
|-------------------------|---|
| Высокий уровень | Первоклассник положительно относится к школе. Предъявляемые требования воспринимает адекватно. Учебный материал усваивает легко, глубоко и полно, успешно решает усложненные задачи. Прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя. Выполняет поручения без внешнего контроля. Проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, поручения выполняет охотно и добросовестно. Занимает в классе благоприятное статусное положение. |
| Средний уровень | Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний. Понимает учебный материал, если учитель объясняет его подробно и наглядно. Усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи. Внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при условии контроля с его стороны. Общественные поручения выполняет добросовестно. Дружит со многими одноклассниками. |
| Низкий уровень | Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе. Нередко жалуется на здоровье, у него доминирует подавленное настроение. Наблюдаются нарушения дисциплины. Материал усваивает фрагментарно. Самостоятельная работа с учебником затруднена. При выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса. К урокам готовится нерегулярно. Необходим постоянный контроль: систематические напоминания, побуждения со стороны учителя и родителей. Общественные поручения выполняет без особого желания. Пассивен, близких друзей не имеет. |

Для того чтобы период адаптации к школе прошёл у ребенка относительно легко, важны хорошие взаимоотношения в семье, отсутствие конфликтных ситуаций и благоприятный статус в группе сверстников.

Необходимым условием успешной адаптации ребенка в школе является степень участия родителей в его школьной жизни, в организации приготовления уроков, особенно в первый год обучения.

Поддержите в ребенке его стремление стать учащимся. Искренняя заинтересованность родителей в его школьных делах и заботах, серьезное отношение к его первым достижениям и возможным трудностям помогут первокласснику подтвердить значимость его нового положения и деятельности.

Беспокоиться нужно за ребенка во время адаптации тогда, когда нежелание учиться является устойчивым, выражается активно, отражает основное отношение ребенка к школе (таблица 2).

Таблица 2. – Анализ отношения ребенка к школе в период адаптации

| Обычно | Опасно |
|---|---|
| Снижается первоначально непосредственный интерес к школе, занятиям. | Полное отсутствие интереса к учёбе, вялость и безынициативность. |
| Начинает время от времени говорить, что учиться надоело (особенно в конце недели и четверти), но активно интересуется всем остальным. | Ничего не интересно, безразличие ко всему, даже к играм, если они требуют хоть какого-то напряжения. |
| Радует, когда не надо делать домашнее задание. | Делает уроки только «из-под палки». |
| Время от времени хочет остаться дома, пропустить уроки. | Нежелание ходить в школу и вообще учиться выражается постоянно и открыто в формах активного протеста, либо симптомами болезней, которые кончаются сразу после того, как разрешат остаться дома. |
| Иногда выражает недовольство учителем или опасения по его поводу. | Очень не любит или боится учителя, испытывает по отношению к нему страх, бессилие или агрессию. |

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть примерно 50–60% детей адаптируется в течение первых двух-трех месяцев обучения. Это проявляется в том, что ребенок привыкает к коллективу, ближе узнает своих одноклассников, приобретает друзей. У этой категории детей преобладает хорошее настроение, активное отношение к учебе, желание посещать школу, добросовестно выполнять требования учителя.

Другим детям (их примерно 30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия не сразу выполнять требования учителя, часто выяснять отношения со сверстниками неадекватными методами (даться, капризничать, жаловаться, плакать). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебных программ.

В каждом классе есть примерно 14% детей, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной (до одного года) адаптации. Они отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием учиться и посещать школу. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок.

Наиболее напряженными для всех детей являются первые четыре недели обучения. Это период так называемой «острой» адаптации. В это время не следует повышать нагрузку, темп работы. Активный период обучения должен начинаться после «острого» периода адаптации.

Учитель должен строить свою деятельность с учетом степени и длительности адаптации шестилетних детей к школе. Необходимо быть сдержанным, спокойным, подчеркивать достоинства и успехи детей, стараться наладить их отношения со сверстниками. Нецелесообразно вызывать в первые месяцы учебного года к доске детей, неуверенных в себе, стеснительных, демонстрировать перед всеми недостатки и ошибки отдельных детей. Специальной дополнительной работы требует устранение трудностей обучения, возникающих у некоторых школьников, повышение их интереса к учебной деятельности и уверенности в собственных силах.

Если учитель не учитывает трудности адаптационного периода, то это может привести к нервному срыву ребенка и нарушению его психического здоровья.

Нами раскрыты некоторые типичные сложности, которые могут возникнуть

у первоклассников в период адаптации его к школе. Совместные усилия внимательных родителей и педагогов – профессионалов способны снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации и трудностей обучения, предвидеть и избежать проблем школьной адаптации. Однако для этого необходимо быть уверенным, что Ваш ребенок обладает достаточной психологической и физиологической зрелостью для того, чтобы учиться в школе.

Литература 1. Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы. Письмо МО РФ № 2024/1113 от 25.09.2000 г. // Начальная школа: плюс – минус. – № 12. – 2000. – С. 36–42.

2. Первokлассник – новый этап в жизни вашего ребенка... и вашей семьи: «Школа счастливой семьи» // Детский фонд ООН UNICEF / Гомельское городское общественное объединение «Социальные проекты». – 12 с.

П.Е. Ахраменко, В.Н. Сергей (Мозырь, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе дошкольных учреждений для развития речи детей эффективно применять такие формы работы, как дидактические игры и словарные упражнения. Они используются как на занятиях, так и при проведении других форм работы. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра может служить составной частью занятия. Она помогает усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети активнее усваивают материал, если в соответствии с их психическими особенностями обучение осуществляется в таком виде деятельности, как игра.

В пояснительной записке учебной программы дошкольного образования отмечается: «Содержание учебной программы основано на признании самоценности детства и построено на основе личностно-деятельностного и культурологического

подходов, в рамках которых деятельность наравне с обучением рассматривается как движущая сила психического развития ребенка» (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [1, 5].

В дидактической игре учебные задачи взаимосвязаны с игровыми формами, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на наличие элементов занимательности, поиска, неожиданности.

При обучении детей, в основном в старшей группе, наряду с дидактическими играми, используются упражнения с дидактическим материалом. При обучении детей в первой, второй младшей и средней группах – с дидактическими игрушками: матрешками, башенками, шарами, грибочками. Наличие игрового содержания на занятиях с дидактическими игрушками дает право объединить их с дидактическими играми и назвать этот вид деятельности детей, по определению Н.М. Аксариной, дидактическими играми-занятиями.

В играх-занятиях педагог целенаправленно воздействует на малышей, продумывает содержание игр, методические приемы их проведения, добивается, чтобы правила их проведения были приняты всеми детьми. Систематически усложняя материал с учетом требований программы, воспитатель через игры-занятия сообщает доступные знания, формирует необходимые умения, совершенствует речь детей.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делят на игры с предметами и игрушками, настольно-печатные и словесные. В процессе дидактических игр с предметами и игрушками развивается сенсорика детей дошкольного возраста. Малыши осваивают действия с предметами и тем самым познают разнообразные их свойства. Ребенок, играя с игрушкой, проговаривает свои действия, а это содействует развитию речи.

Настольно-печатные игры отвечают особенностям наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. В процессе этих игр дети усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с изображением на картинках.

К этому виду занятий относится и рассматривание картинок.

Большое значение в речевом развитии детей имеют словесные дидактические игры. Они формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам родного языка, повторять звукосочетания и слова.

Игровые действия в словесных дидактических играх (имитация движений, поиск того, кто позвал, действия по словесному сигналу, звукоподражание) побуждают к многократному повторению одного и того же звукосочетания, что упражняет в правильном произношении звуков и слов.

Учитывая рекомендации физиологов о необходимости тренировки пальцев рук в целях развития речевых зон мозга, с детьми в возрасте от шести до девяти месяцев в соответствии с учебной программой дошкольного образования следует организовывать проведение игр «Ладушки», «Сорока-белобока», «Пальчики». В игре дети начинают подражать словам и действиям взрослых, накапливать пассивный словарь.

Для развития речевого дыхания с детьми первой младшей группы проводятся игры-забавы, в которых дети пускают мыльные пузыри, дуют на «снежинки», кусочки папиросной бумаги, привязанные к ниточке. Игры на развитие речевого дыхания не следует проводить дольше трех минут.

Для развития речевого слуха полезны дидактические игры, в которых перед ребенком ставится задача угадать, какое слово произнесено. Эта задача варьируется. Первый вариант: дети угадывают шепотом произнесенное слово, смотря в лицо говорящему, то есть слуховое восприятие сочетается со зрительным (восприятие движения губ, мимики). Второй вариант: восприятие детьми слова только на слух, не глядя на говорящего. Воспитатель должен заранее подбирать слова, принимая во внимание следующее: значение слова должно быть хорошо известно детям. Дидактические игры, в которых дети должны угадать слово («Кто как говорит», «Угадай, кто позвал»), способствуют развитию речевого слуха, так как заставляют их внимательно вслушиваться в речь говорящего. Для развития мышц и губ полезны игры со звукоподражанием. В этих играх воспитатель показывает правильное произношение звука. Дети, подражая, упражняют органы речи.

Полезна с этой целью работа с потешками, песенками. Они создают ту речевую среду, которая благоприятствует освоению родного языка. Систематически читая детям народные потешки, сказки, мы закладываем основу для воспитания любви к художественному слову. Стихи привлекают детей своей рифмой, их легко иллюстрировать игрушками.

В дошкольном учреждении в общей системе речевого развития детей большое место занимает работа по обогащению и активизации словаря. Без расширения словарного запаса невозможно совершенствование речевого общения. Работа над словарем тесно связана с развитием познавательной деятельности, но она должна быть, прежде всего, работой языковой.

Развивая речь ребенка, нужно заботиться не столько о том, чтобы малыш произносил как можно больше слов, сколько о том, чтобы слова, которые он повторяет, были наполнены для него конкретным содержанием. С этой целью, например, в первой младшей группе следует шире использовать задания типа «Найди и принеси» (найди зеленый кубик, принеси новую книгу и т. п.). Эти задания помогают педагогу выяснить, понимает ли ребенок, о чем идет речь, появилось ли новое слово в его словаре.

Чтобы новое слово запомнилось ребенку, стало достоянием его активного словаря, необходимо создать условия для многократного повторения. Для этого в группе детей 3–4 лет используются следующие приемы словарной работы: 1. Показ с названием при рассматривании окружающих предметов в дидактических играх типа («Наши игрушки», «Волшебный мешочек»). 2. Сочетание показа предмета с активными действиями ребенка по его обследованию (ощупывание, восприятие на слух, на вкус и так далее). 3. Сравнение сходных предметов по внешнему виду (туфли – ботинки, чайник – кофейник). Различать и называть эти предметы детям помогают дидактические упражнения «Не ошибись», «Что изменилось?». 4. Задания, предполагающие ответ действием («принеси», «найди», «покажи»).

В средней группе (4–5 лет) для обогащения и уточнения словаря используются следующие приемы: интонационное выделение педагогом нового слова, объяснение образования (этимологии) слова («Грузовой автомобиль – для перевозки грузов»).

Для активизации словаря в старшей группе применяются дидактические игры и упражнения с опорой на наглядность, например: «Что лишнее?», «Каждую картинку – в свой ряд», «Определи на ощупь», «Найди пару», «Что не так?», «Скажи наоборот», «Кто скажет иначе?», «Кто расскажет подробнее?».

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования. Утверждена Министерством образования Республики Беларусь. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 415 с.

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

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Одним из определяющих факторов формирования здорового поколения, способного к активной деятельности, учению, труду, является физическая культура. Обучение с 2012/2013 учебного года в дошкольных учреждениях Республики Беларусь проводится по новой учебной программе. Направление «Физическое развитие воспитанника» реализуется в образовательной области «Физическая культура». Предусматривает формирование культуры движений и их освоение, активности, позитивного отношения к миру и к себе, основ здорового образа жизни, первичных представлений о здоровье, способах его сохранения и укрепления, воспитание физических и личностных качеств.

В детском возрасте формируются жизненно важные базовые, локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движения. В системе физического воспитания дошкольников сложились разнообразные формы организации занятий физическими упражнениями, основными из которых являются: физкультурное занятие, физкультурно-оздоровительные и коррекционные мероприятия, активный отдых. Все это многообразие форм дополняется самостоятельной двигательной деятельностью детей.

Цель нашей работы: внедрение электронных средств обучения (мультимедийные слайд – презентации) для повышения эффективности образовательного процесса и двигательной активности детей в условиях дошкольного учреждения.

Объект исследования: процесс физического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе на занятиях по физической культуре с детьми старшей группы.

Исследование проводилось с сентября по июль 2014/2015 учебного года на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 17. г. Мозыря». Разработали проект «Движение – путь в страну здоровья». Определили задачи проекта:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по исследуемой проблеме.
2. Раскрыть формы применения мультимедийной презентации специалистами старшей группы (воспитатель и руководитель физического воспитания) для повышения эффективности образовательного процесса и двигательной активности детей в условиях дошкольного учреждения.

На первом этапе (сентябрь 2014 г.) осуществлялось изучение психологической, педагогической, научно-методической и учебной литературы по проблеме, обобщение и определение основных пунктов проекта.

На втором этапе (октябрь 2014 г.) определили разделы программы и разработали темы для подготовки мультимедийных слайд презентаций для детей дошкольного возраста старшей группы.

На третьем этапе (ноябрь 2014 г. – май 2015 г.) внедрение проекта в образовательный процесс.

На четвертом этапе (июнь–июль 2015 г.) проводился анализ полученных результатов, оформление документов.

На первом этапе, изучая научно-методическую литературу, мы увидели, что вопросы по использованию компьютерных технологий обучения раскрыты в работах Н.Н. Антипова, А.П. Ершова, А.А. Кузнецова и другими авторами. Созданию здоровьесберегающих технологий обучения и гигиены умственного труда при работе на компьютере посвящены труды Н.М. Амосова, Г.М. Лисовской. Формирование интереса к деятельности с компьютером у детей старшего дошкольного возраста посвящено диссертационное исследование Е.В. Ивановой.

На втором этапе из разделов программы на 2014/2015 учебный год мы выбрали элементы спортивных игр и олимпийское движение, разработали темы.

На третьем этапе внедряли в образовательный процесс электронные средства обучения по следующим темам: обучение элементам баскетбола, футбола, фитбола; олимпийцы Мозырщины – летние олимпийские игры – гребля на байдарках и каноэ.

На четвертом этапе при анализе полученных результатов мы выяснили, что основными преимуществами использования электронных средств обучения являются: эргономичность в построении занятий; наглядность; доступность восприятия; возможность реализации принципа вариативности. К недостаткам можно отнести снижение непосредственного общения педагога с детьми; нагрузка на органы зрения и слуха в случае чрезмерного использования электронных средств обучения; отсутствие строгой дозировки упражнений.

Анализируя полученные результаты, мы предполагаем, что при подготовке учебного материала с использованием компьютерных технологий педагог должен подбирать электронные средства обучения, соответствующие требованиям СанПиН, возрастным возможностям детей, излагать учебный материал, используя не только мультимедийные обучающие средства, а также взаимодействовать с детьми в данных условиях. Для успешной работы по созданию мультимедийных программных продуктов необходима очень серьезная подготовка.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.
2. Крицук, Т.В. Принцип наглядности в процессе использования интерактивного оборудования / Т.В. Крицук // Веснік адукацыі. – 2013.– № 1. – С. 29–34.

**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ**

Привычка к здоровому образу жизни – это главная, основная, жизненно важная привычка, которая аккумулирует в себе результат использования всех имеющихся средств физического воспитания дошкольников в целях решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Поэтому дошкольное учреждение и семья призваны заложить основы ЗОЖ, используя различные формы работы. Именно в семье и в детском саду на ранней стадии развития ребенку должны помочь, как можно раньше понять непреходящую ценность здоровья, осознать цель его жизни, побудить малыша самостоятельно и активно формировать, сохранять свое здоровье.

Для определения уровня сформированности у дошкольников представлений о здоровом образе жизни нами были установлены следующие критерии:

- 1) представления детей о здоровье как о состоянии человека и о влиянии окружающей среды на здоровье человека;
- 2) взаимосвязь здоровья и образа жизни (знание полезных привычек и отношение детей к вредным привычкам);
- 3) отношение к подвижным играм; 4) участие в оздоровительных и закалывающих мероприятиях.

В соответствии с выделенными критериями мы установили следующие уровни сформированности представлений о ЗОЖ у детей старшей группы:

– низкий уровень: ребенок имеет бессистемные представления о понятии «здоровье» как состоянии человека, не связывает состояние здоровья с состоянием окружающей среды; не отрицает вредных привычек, не может рассказать о полезных привычках; плохо ориентируется в подвижных играх, не соблюдает правила; требуются наводящие вопросы, в оздоровительных мероприятиях участвовать не любит;

– средний уровень: ребенок имеет приблизительное представление о понятии «здоровье», связывает его с состоянием человека; имеет небольшое представление о вредных привычках; называет полезные привычки, с помощью взрослого выявляет связь между здоровьем и окружающей средой, наличием вредных и полезных привычек; знает несколько однотипных подвижных игр, правила не всегда выполняет; при помощи наводящих вопросов называет условия здорового образа жизни, участвует в оздоровительных и закалывающих мероприятиях по настроению;

– высокий уровень: ребенок имеет четкое представление о понятии «здоровье» и связывает его с состоянием человека, с состоянием окружающей среды; отрицательно относится к вредным привычкам, уверенно называет полезные привычки, понимает их влияние на состояние здоровья; настроен на здоровый образ жизни; знает достаточное количество подвижных игр, играет по правилам; соблюдает правила гигиены, опрятен, аккуратен, с радостью принимает участие в оздоровительных и закалывающих мероприятиях.

На начальном этапе экспериментальной работы была проведена беседа с детьми с целью определения уровня их знаний о здоровом образе жизни. В опросе приняли участие 23 ребенка старшей группы. Детям предлагались следующие вопросы:

1. Что нужно делать для того, чтобы быть здоровым?
2. Делаешь ли ты утреннюю зарядку?
3. Знаешь ли ты, что такое «полезные привычки»?
4. Знаешь ли ты, что такое «вредные привычки»?
5. Какие подвижные игры ты знаешь?
6. Соблюдаешь ли правила в играх?
7. Ведешь ли ты здоровый образ жизни?
8. Что для этого ты делаешь?

Опрос показал, что в понимании большинства детей быть здоровым - значит не болеть. На вопрос, что нужно делать, чтобы не болеть, 99% детей ответили «лечиться». Некоторые из детей даже называют способы лечения: «пить чай с лимоном», «есть чеснок и лук», «малину надо больше кушать», «уколы надо делать» и т. д.

Дети осознают, что если не соблюдать некоторых правил (одеваться тепло, когда холодно, не сидеть на сквозняке), то из-за этого можно заболеть. Для многих детей нездоровые привычки представляются очень притягивающими: «я очень люблю есть мороженое, много», «я люблю пить сок из холодильника, чтобы был очень холодный», «я люблю поздно смотреть телевизор и утром спать долго», «я всегда бегаю по лужам, потому что мне нравится» и др.

Среди полезных привычек дети называют: «делать зарядку по утрам», «закаливаться», «купаться, загорать», «чистить зубы»; из вредных привычек дети называют: «есть невымытыми руками», «пить водку», употреблять «наркотики», «курить», «ругаться – это очень некрасиво и обидно».

Из опрошенных нами детей хотят быть здоровыми все. Большинство детей смогли назвать только от 2 до 5 подвижных игр, и только 5 человек назвали более пяти подвижных игр разной интенсивности.

По результатам опроса мы определили уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей старшей группы. Результаты исследования отражены в таблице.

Таблица – Уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни

| Критерии | Уровни (%) | | |
|--------------------------|------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| Представления о здоровье | 2 | 30 | 18 |
| Отношение к вредным | | | |

| | | | |
|--|---|----|----|
| привычкам | 3 | 43 | 14 |
| Отношение к подвижным играм | 1 | 43 | 36 |
| Участие в оздоровительных мероприятиях | 8 | 42 | 18 |

Из таблицы видно, что у большинства детей старшей группы низкий и средний уровни представлений о здоровом образе жизни. По первому критерию – 52% и 30%, по второму критерию – по 43%, по третьему критерию – 21% и 43%, по четвертому – 38% и 42% соответственно.

У воспитанников недостаточно знаний и представлений о факторах вреда и пользы для здоровья, частично сформированы представления о значении для здоровья физической и двигательной активности, полноценного отдыха, правильного питания, значения гигиены, состояния окружающей среды, недостаточно сформированы представления о поддержании здоровья с помощью закаливающих и профилактических мероприятий, использования полезных для здоровья предметов и продуктов.

В итоге мы констатировали, что у детей старшей группы не сформировано отношение к своему здоровью как к ценности, понимание того, что здоровье нужно не только беречь, но и укреплять, избавляться от вредных привычек и подружиться с полезными привычками; запас игр невелик, нет соблюдения правил игры. Игры однообразны, бессюжетны, игровые навыки и умения недостаточно сформированы, организуют игры только с бегом; мало играют в подвижные игры другой направленности.

Полученные результаты показали необходимость проведения целенаправленной педагогической работы по повышению уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей старшей группы.

Л.Д. Глазырина (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА РЕБЕНКА В ПОЗНАНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ЕГО ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Нами рассмотрены основные подходы в познании детьми дошкольного возраста окружающей действительности (ценностный, культурологический, личностнодеятельностный, когнитивный).

Ценностный подход отражает преимущественную ориентацию ребенка на умозаклучениях, касающихся взаимодействий с объектами окружающей среды. Данный подход подводит к необходимости оценки того, каким образом влияют на умозаклучения ребенка последствия стимула в каждом конкретном случае.

Культурологический подход свидетельствует о некоторых изменениях в процессе взаимосвязи ребенка и окружающей его природной среды. Ребенок должен иметь представление о постоянных законах, управляющих различными природными процессами, с целью адаптации к ним.

Личностно-деятельностный подход. Развитие техники превращает и окружающую среду, и самого человека в средство и материал технической переработки, когда человек и природа теряют свои человеческие и природные качества и превращаются в нечто чуждое и враждебное самим себе. Наука и техника открывают нам возможность появления нового, соперничающего «рода». В связи с этим основная цель саморазвития и самосовершенствования каждого ребенка должна быть направлена на то, чтобы техника из угрозы самому существованию ребенка превратилась в средство для осуществления его основных гуманистических идей и ценностей.

Когнитивный подход. Не каждый ребенок способен реконструировать свои знания или социальные установки относительно соответствующих объектов или событий таким образом, чтобы противоречие между ними было снято в сторону позитива. Считается, что проблема человеческого вида на данной стадии эволюции состоит в том, что он оказался неспособным в культурном отношении полностью приспособиться к тем изменениям, которые он сам внес в этот мир. Вследствие социального эгоизма, присущего почти каждому члену общества, в том числе и ребенку, возросло воздействие на окружающую природную среду. Это грозит настолько изменить условия окружающей природной среды – атмосферу и биосферу Земли, что в этой измененной экологической среде не окажется места для существования человека. Целью дальнейшего развития человечества является его превращение в социальное целое, разумно регулирующее свое взаимодействие с окружающей средой. Реконструирование и разумное регулирование позволят исключить в будущем экологические кризисы, подобные современным. Именно формирование стимулов для сохранения окружающей среды у детей дошкольного возраста в образовательном процессе, на наш взгляд, позволит надеяться на интраперсональную коммуникацию ребенка (межличностное взаимодействие с детьми, взрослыми, с объектами окружающей его действительности).

В педагогической технологии инновационной направленности «Очарование» стимульная парадигма характеризуется:

- направленностью на принятие системы запретов по отношению к любому объекту (живой и неживой природе), определенных правилами поведения в обществе;
- регламентацией взаимодействий по ознакомлению с окружающим миром, обеспечивающих преемственность формируемых знаний, умений, навыков, гарантирующих безопасность жизнедеятельности ребенка, предусматривающих возможные последствия их взаимодействия;
- возможностью выбора новых, альтернативных форм поведения и осознания себя частью природы в экстремальных ситуациях (наводнение, пожар, землетрясение, дорожные происшествия);
- формирование целей в отношении использования технических средств не в ущерб, а во благо биосфере и людям (ориентация на особенности индивидуального развития ребенка, учет специфики воспитательной среды и др.);
- просмотром сценариев будущего человечества с последующим обсуждением (использование видеоносителей, имеющих отношение к проблеме взаимодействия человека и окружающей среды);
- пересмотром смысловых духовных ценностей культуры в единстве с внешней природой и социальной средой;

- сохранением гуманистических ценностей (активизация природосберегающих процессов);
- ориентацией ребенка на ответственность самой личности за то, что происходит с ним в окружающей его действительности.

Литература

1. Глазырина, Л.Д. Очарование / Л.Д. Глазырина. – Минск: Бестпринт, 1996. – 128 с.
2. Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А. Кинг. – М.: ПрогрессПангея, 1991. – 344 с.

Б.О. Голешевич (Могилев, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова) И.Ф. Двужильная (Гродно, Гродненский государственный музыкальный колледж)

ПРОИЗВОДНАЯ И ДЕТЕРМИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ МУЗЫКИ В ЭВОЛЮЦИИ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Мнения философов о превалирующей сущности бытия или сознания попрежнему остаются дискуссионными. Вместе с тем, доказательным фактом может являться отсутствие прямой зависимости повышения уровня интеллекта и культуры общества от экспансии его цивилизационных основ. Как удачная охота и сытный обед первобытных людей упреждали игровые забавы, так и театрализованные действия вождей или жрецов племен становились детерминантом их успеха в поисках добычи. Так или иначе, во все времена человек стремился к удовлетворению потребности в «хлебе и зрелищах».

Современные тенденции установления миропорядка и вовсе опровергают определяющую роль бытия в повышении уровня сознания людей. Текущий исторический период характеризуется как раз обратной связью. Чем динамичнее происходит развитие цивилизационных основ мирового сообщества, тем большим числом социальных катаклизмов, являющихся уже следствием его сознания, оно отличается. Видимо априори не существует мера достаточности материального комфорта человека, сублимирующегося в нравственность его мышления и соответствующего поведения. Первобытные люди становились цивилизованнее по мере развития сознания, а не фантазмагорическое вторжение материальных благ извне являлось безусловным предвестником повышения у них уровня рассудка.

Подобная метаморфоза наблюдается в исторически меняющейся роли музыки, а позже и соответствующего образования в развитии цивилизации. Несмотря на отражательную сущность искусства, музыка, в частности, спорадически становилась влиятельным фактором осуществления личных, корпоративных, государственных интересов. Ее роль как обряда, вида художественного творчества, предмета воспитания, средства укрепления и символа государственности, «гарнира к жизни» [1, 6] определялась исторической актуальностью и местом происходящих событий. Функционирование музыки во многом зависело от уклада жизни, возникновения полисов (самоуправляющихся городов в античном мире) [2, 523], культурноисторических эпох, идеологии, совершенствования музыкальных

инструментов, технологии подготовки исполнителей, процессов урбанизации, информатизации и дигитализации (оцифровки) звука. С одной стороны, в ней отражалось эмоциональное состояние общества текущего периода времени, с другой – предопределялся вектор развития музыкальной эстетики будущего. Эти изменения происходили, несмотря на исторически сложившуюся систему классической подготовки самих музыкантов. Конформизм их дальнейшего творчества объясняется многими факторами: социальной политикой, конъюнктурой шоу-бизнеса, ангажементом продюсеров, собственными эстетическими предпочтениями, уровнем профессиональной подготовленности и др. Однако дивидендом государства и цивилизации в целом всегда оставался производный опыт облагораживания содержания и дизайна культурной среды ресурсами музыкального искусства.

Так, его историческое приращение многочисленными стилями и жанрами характеризуется, безусловно, положительным фактором развития. Расширяющийся «ассортимент» художественных направлений является следствием выражения эстетических потребностей разных возрастных категорий людей. Вместе с тем, пользование музыкальным репертуаром, соответствующим индивидуальным предпочтениям, не происходит изолированно от окружающих с другими мелодикогармоническими и поэтико-содержательными вкусами. Вследствие этого возникают социальные противоречия в критических оценках уровней художественности произведений различных видов искусства. Безусловным критерием талантливости создателей объектов творчества остается лишь соответствие их классическим нормам воплощения, испытываемым временем.

Несмотря на многогранность производства, популяризации и восприятия художественных произведений, для отдельного слушателя или зрителя каждое из них представляет совершенно эксклюзивный смысл. Такое психосоматическое состояние человека Ромен Роллан определяет следующим образом: «Для нас искусство – нечто родное, гений очага, друг, товарищ; оно высказывает лучше, чем мы сами, то, что все мы чувствуем; искусство – это наш домашний бог» [3, 13]. В контексте мнения выдающегося французского писателя музыка как наиболее «домашнее искусство» и предмет образования, воспринимаемое эмоционально-чувственно, вовсе представляется одновременно оригинальным индикатором и катализатором социального развития. В различной мере ее влиянию подвержены все категории общества. Результирующим показателем данного процесса является эмоциональное состояние человека как определяющий фактор его жизненной активности.

В историческом контексте наиболее наглядно производная и детерминирующая роль музыки в эволюции цивилизации может быть представлена путем дифференциации фундаментальных основ существования древних родовых племен и образовавшихся форм общественного сознания.

| | |
|--|---|
| ИСТОКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МУЗЫКИ | ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – убаюкивание ребенка, – звуковое оформление охотничьих ритуалов, – «музыкальное» сопровождение обрядов, – озвучивание действия жертвенного идолоприношения, – подражание звучанию представителей фауны, – голосовое воспроизведение эмоций отношения к природе, – лечение «музыкой». | <ul style="list-style-type: none"> – политика, – право, – мораль, – религия, – искусство, – философия, – наука. |
|---|--|

Многоаспектность музыки как вида искусства, формы общественного сознания, предмета образования, средства художественного отображения действительности находятся в тесной корреляции с ее интонационно-выразительной природой. Поэтому перечень предметной деятельности человека, зафиксированный в таблице, является лишь матрицей его образного воплощения в музыкальных произведениях. Основным источником и предметом музыкального творчества, как известно, служат эмоции, чувства, переживания композитора или исполнителя. Ими во многом определяется безграничность как духовной «подпитки», так и семантического выражения музыкальных образов. По мнению Р. Роллана, «искусство неисчерпаемо, как жизнь... ничто не позволяет почувствовать это лучше, чем неиссякающая музыка, чем океан музыки, наполняющий собою века» [4, 33].

Вполне понятным является факт утверждения исключительности процесса и результатов любого вида деятельности ее приверженцами. Однако лишь исторически выкристаллизованные формы общественного сознания и производные от них виды социального труда обладают интеграционными, фундаментальными свойствами. В зависимости от обстоятельств они приобретают приоритетную, косвенную или вовсе второстепенную значимость. Например, на музыкальных конкурсах мирового уровня средствами музыки воплощается не только, и даже не столько художественная, сколько политическая функция государства. На подобных форумах в концентрированном выражении поддерживается или укрепляется авторитет страны. «Политическая жизнь нации – это лишь самая поверхностная сторона ее существа. Чтобы познать ее внутреннюю жизнь, источник ее энергии, надо проникнуть в глубину ее души с помощью литературы, философии и искусства, отразивших идеи, страсти, мечты целого народа» [4, 21]. Именно таким уникальным средством художественного выражения общественных интересов является музыка.

Литература

1. Программа по музыке для 1–3 классов общеобразовательной школы: экспериментальная. – М.: Просвещение, 1977. – 117 с.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 816 с.
3. Роллан. Кола Брюньон / Роллан. – М.: Худ. литература, 1989. – 240 с.

4. Роллан, Р. Музыкально-историческое наследие: в 8 вып. / Р. Роллан; редкол., сост. и коммент. В. Брянцевой. – М.: Музыка, 1988. – Вып. 3: Музыканты прошлых дней. Музыкальное путешествие в страну прошлого. – 448 с.

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

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ В РАБОТЕ С ПЕСЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В процессе обучения пению важна предварительная подготовка, поэтому перед началом разучивания любого произведения определяются требования к исполнению: певческое дыхание, динамика, фразировка. Перед показом песни необходимо определить ее художественные качества, обдумать приемы разучивания.

Самый подходящий материал по обучению пению всех возрастов – народные попевки, народные песни, хороводы. Их мелодии просты и доступны детям дошкольного возраста. Эти песни чаще исполняются без сопровождения, способствуют развитию гармонического слуха, формируют вкус [1, 101].

Работу над песней можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет методы и приемы:

1 этап – ознакомление, восприятие. На данном этапе применяется наглядный и словесный методы. Новое произведение показывается целиком, исполняются все куплеты максимально выразительно, чтобы дети поняли, к чему они должны стремиться при разучивании и исполнении песни. Далее используется образное слово, проводится беседа о характере произведения, чтобы пробудить интерес и желание выучить песню. Обращается внимание на настроение, переданное в музыке, дети побуждаются к высказыванию о характере вокального произведения в целом, о смене настроения. Эта беседа об эмоционально – образном содержании песни помогает настроить ребят на выразительное исполнение, выбор соответствующего характера песни звукообразования, дикции, дыхания. Например, если дети определили характер песни как ласковый, нежный, спокойный, объясняется, что и петь ее надо напевно, протяжно;

2 этап – разучивание песни – помимо наглядного и словесного методов, используется практический. Традиционно песня учится частями: фразами, предложениями, куплетами, начинаем обычно с первого куплета или припева, если он мелодически легко запоминается. На этом этапе большую роль играют упражнения для развития певческих навыков. С помощью вокальных упражнений дети разучивают трудные мелодические ходы, встречающиеся в песне. Работа над трудными мелодиями на материале самой песни требует многократных повторений, которые снижают интерес детей к песне. Поэтому упражнения, которые помогают преодолевать трудности, приобрести певческие навыки даются в игровой форме. При исполнении этих упражнений у детей постоянно тренируется певческий голос, развивается музыкальный слух, координация слуха и голоса, чистота интонации.

Перед первым пропеванием детям рекомендуют должны услышать предназначенную для разучивания часть не менее трех раз, при этом перед каждым прослушиванием следует быть поставив новую задачу. Например: «Спойте про себя», «Покажите движение мелодии рукой», и т.д. Этот прием вносит в разучивание песни элемент самостоятельности и детского творчества. Именно на втором этапе работы над песней дети осваивают навыки звукообразования, дыхания, дикции, чистоты интонации, ансамбля.

Для формирования навыка звукообразования применяется образное слово, беседа о характере музыки, показ приемов исполнения. Со звукообразованием связана напевность. В старших группах используются упражнения, начинающиеся и заканчивающиеся согласными («динь – дон», «тук–тук»), также прием сравнения звучания с музыкальными инструментами (плавное звучание дудочки, отрывистое и легкое – колокольчика).

Чтобы помочь детям овладеть правильным певческим дыханием, им разъясняется и показывается, где и как нужно брать дыхание, как его распределять по музыкальным фразам. Обращается внимание на певческую установку.

Для выработки правильной дикции используется выразительное чтение текста, разъясняется смысл некоторых незнакомых слов, правильное и отчетливое их произношение. Детям предлагается прочитать текст шепотом, с четкой артикуляцией.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха. Чтобы дети дошкольного возраста могли легко определить направление движения мелодии, используется моделирование (показ движения рукой, дидактические игры, фланелеграф и т. д.).

При разучивании используются такие приемы:

- настройка на первом звуке;
- пение мелодии без инструмента;
- исполнение мелодии на фортепиано и других инструментах; □ разучивание мелодии по частям и фразам в медленном темпе.

Одна из причин неверной интонации – неумение пользоваться средним и верхним регистрами. В этом случае используется транспонирование мелодии в удобную для ребенка тональность. Если ему удастся уловить рисунок мелодии и воспроизвести ее в удобной tessiture, то он сможет начать петь правильно и вместе с другими детьми в более высоком звучании.

Также для налаживания чистоты интонации в пении используется систематическое повторение выученных песен с сопровождением и a cappella. Слаженность исполнения развивается с помощью показа момента вступления, используя дирижерские жесты. Но, следует стремиться не только к одновременности пения, но и его выразительности: мягкие окончания фраз, динамические оттенки, смысловые акценты, качество звуковедения соответствующего характеру музыки, поэтому используется яркое исполнение и образное слово при разучивании;

3 этап – исполнение песни – дети уже овладели певческими навыками и свободно исполняют выученный материал. Если песня понравилась, дети поют ее по собственному желанию не только на занятиях. Они надолго запоминают ее, включают в игры, с удовольствием «выступают» перед зрителями.

Приведем пример работы над «Песней Мамонтенка».

На первом этапе работы над песней мы знакомим детей с авторами и текстом песни. Например, дети сегодня на музыкальном занятии мы познакомимся с «Песней Мамонтёнка». Музыка для этой песни написал Жерар Буржоа и Темистокле Попа, слова Ю.Энтина.

Прослушайте текст песни: По
синему морю, к зеленой земле
Плыву я на белом своем корабле.
На белом своем корабле, на белом своем
корабле. Меня не пугают ни волны, ни ветер, –
Плыву я к единственной маме на свете.

Плыву я сквозь волны и ветер к единственной маме на свете.

Затем проводится беседа с детьми о характере песни: какая она, грустная или веселая, быстрая или медленная. Вместе с детьми мы определили характер песни как ласковый, нежный, спокойный, значит, петь ее надо напевно, протяжно. А также проводится беседа с детьми о теме песни: о чем эта песня. Эта песня о маме, о самом родном и близком человеке в мире. Здесь же детям разъясняются непонятные слова.

На втором этапе начинается разучивание песни. Для того, чтобы вызвать интерес детей к разучиванию, песни используем следующее упражнение: под музыку данной песни дети вначале поют как курочки, как жучки и т.д.

Слова песни разучиваются по две
строчки: По синему морю, к зеленой
земле Плыву я на белом своем корабле.
Затем еще две строчки: На белом своем
корабле, на белом своем корабле.

Затем двестишия соединяются и поется весь куплет полностью. На изучение данной песни отводится 3–5 занятий. Большое внимание следует уделить произношению слов и правильному произношению окончаний. На третьем этапе дети уже готовы исполнять всю песню целиком, так как уже овладели певческими навыками.

Таким образом, работу над песней можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои методы и приемы. Пение формирует правильное дыхание, укрепляет легкие и голосовой аппарат. В процессе обучения пению активно развиваются музыкально-слуховые представления, ладовое и музыкально-ритмическое чувство.

Литература

1. Праслова, Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста / Г.А. Праслова. – СПб.: Детство – пресс, 2005. – 384 с.

В.А. Зибзеева (Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет)

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация образования, расширение видového разнообразия дошкольных образовательных учреждений, вариативности программ, изменение требований к качеству воспитания и обучения дошкольников и младших школьников, диктует необходимость соблюдения преемственности дошкольного образования и начальной школы.

Сложность решения данной проблемы связана с усилением ориентации на искусственную акселерацию как в детском саду, так и в начальной школе, с установлением жестких требований к поступлению детей дошкольного возраста в школу, распространением негативной практики тестирования детей при приеме в первый класс, когда оценка готовности к школе проводится с точки зрения наличия у ребенка определенной суммы знаний, а не общего развития детей (Н.А. Арапова-Пискарева, М.И. Маханева) [2].

Отдавая предпочтение «специальной» подготовке дошкольников к школе, не учитывается, что одновременно затормаживается развитие других сторон личности ребенка, которые необходимы для формирования у ребенка новой социальной роли ученика. Умение подготовиться к уроку, разложить на парте тетради, учебники, ориентироваться в книге, можно легко сформировать в процессе игры «в школу» в дошкольной организации. Однако это возможно, если в дошкольной организации достаточно внимания будет уделяться игровой деятельности, а не «школьным» формам и технологиям обучения.

И хотя в настоящее время происходят изменения в содержании образования, наметился отказ от жестко регламентированных форм обучения, переход к гуманистической педагогике, вместе с тем в дошкольных организациях под влиянием родителей, средств информации, непрофессионалов, занимающихся дошкольным воспитанием детей, наблюдается стремление, как можно раньше обучать ребенка (чтению, письму, счёту) в ущерб их здоровью, дублирование содержания, форм и методов школьного обучения, что приводит к искусственной акселерации развития ребенка, «овзроslению» дошкольного образования. В школу стали приходить дети, умеющие читать и писать, но с недостаточно развитым вниманием, наглядно-образным мышлением, воображением, не умеющие решать конструктивные задачи, выполнять речевые творческие задания, с несформированной волевой регуляцией поведения, неумением элементарно корректировать свое эмоциональное состояние, переключаться с одной деятельности на другую (Н.Ф. Виноградова, Л.А. Ермакова, Е.А. Кулакова) [2; 3; 4].

Преемственность предполагает целостный процесс, обеспечивающий полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребенка в переходный период от дошкольного воспитания к школе, направленный на перспективное формирование личности ребенка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания (В.Я. Лыкова).

Л.А. Парамонова рассматривает преемственность с позиций гуманизации образования, как двусторонний процесс, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самоценность дошкольного детства и формируются фундаментальные личностные качества ребенка, которые служат основой успешности школьного обучения: любознательность, инициативность, самостоятельность, творческое воображение, произвольность.

Главной задачей обеспечения преемственности должно быть не стремление к единству в содержании и методах обучения, а одинаково положительное отношение к детям, глубокое понимание их потребностей, мотивов и особенностей поведения (В.У. Кузьменко).

Преемственность должна обеспечивать готовность дошкольников к школьному обучению; опираясь на уровень достижений ребенка, умение учиться, как фундаментальное новообразование (Н.Ф. Виноградова) [2].

Ребёнок должен не только иметь знания, а уметь самостоятельно их добывать и применять. Преемственность должна обеспечивать сохранность здоровья, эмоциональное благополучие, развитие индивидуальности каждого ребёнка, способствовать успешному развитию ведущей деятельности каждого периода детства (игровой - в дошкольном, учебной в младшем школьном), психологической готовности к школе, – развитию восприятия, художественно-творческой деятельности детей.

В дошкольной организации стали традиционными и хорошо зарекомендовали себя направления подготовки детей к школе, связанные с формированием математических представлений, развитием речи. При этом дети овладевают не только математическими знаниями, но и учатся анализировать, сравнивать, комбинировать, планировать свою деятельность. Большое значение имеет развитие познавательной деятельности у детей, так как к моменту поступления в школу ребёнок должен не только накопить яркие впечатления, полезные и интересные сведения, у него необходимо развить потребность выяснять непонятное, узнать новое. Должна быть создана прочная основа для усвоения системы научных знаний в школьном обучении.

К условиям, эффективно влияющим на развитие познавательного отношения ребёнка к окружающему миру необходимо отнести успешную социальную адаптацию, под чем понимается процесс взаимодействия личности с окружающей средой, социальной группой, усвоение норм и ценностей образовательного пространства, а также преобразования среды в соответствии с целями своей деятельности.

Социализация будет проходить успешно, если ребенок уже на этапе дошкольного детства получит коммуникативный опыт, так необходимый для школьного обучения. Ребенок должен иметь возможность общения, что обеспечит развитие коммуникативных способностей, эмоциональной сферы. Игровая деятельность должна в этот период сочетаться с учебной. Должен обеспечиваться плавный переход от игровой деятельности к учебной. В школе должны быть созданы условия, приближённые к условиям детского сада, уменьшена продолжительность урока.

Как дошкольнику, так и младшему школьнику необходимо помочь раскрыть свою индивидуальность. И этому способствует художественная, игровая, изобразительная деятельность.

Таким образом, рассматривая понятие преемственности, необходимо дополнить его новыми содержательными компонентами: эмоциональным, учитывающим специфику эмоциональной сферы ребёнка, обеспечивающей эмоциональную комфортность дошкольника и младшего школьника в процессе обучения; деятельностным компонентом – обеспечивающим связь ведущих деятельностей смежных периодов; содержательным компонентом, обеспечивающим установление перспектив в содержании обучения от дошкольного детства к начальной школе;

коммуникативным компонентом, обеспечивающим непосредственное и контактное общение.

Литература

1. Белошистая, А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования / А.В. Белошистая // Начальная школа 2002. – № 7. – С. 3–10.
2. Арапова-Пискарева, Н.А. О проблемах преемственности, подготовки к школе и раннего обучения / Н.А. Арапова-Пискарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 5.
3. Виноградова, Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. – № 1. – С. 9.
4. Кулакова, Е.А., Организация преемственности между дошкольным образовательным учреждением и школой / Е.А. Кулакова, Л.А. Ермакова, Н.Ф. Виноградова // Завуч начальной школы. – 2001. – № 4.
5. Головина, Е.А. К вопросу о преемственности между детским садом и школой / Е.А. Головина // Начальная школа. 2002. – № 7. – С.11–14.
6. Хрипунова, О.Ю., Солецкая Л.Т., Толчина В.А. Социальная адаптация ребёнка при переходе из дошкольного образовательного учреждения в образовательную школу / О.Ю. Хрипунова, Л.Т. Солецкая, В.А. Толчина // Начальная школа. – 2001. – № 11.
7. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников / Под ред. Е.П. Арнаутовой. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

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

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

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

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

Слово «технология» состоит из двух компонентов: 1) «техно», обозначающее и искусство (умение, мастерство; дело, требующее мастерства) и ремесло (профессиональное занятие, профессия); 2) «логия» – наука, описание, учение [7, 5].

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

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

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

Ю.П. Азаров, давая определение педагогической технологии, обращается к первоначальному значению термина: «технология» как «наука об искусстве». Опираясь на аристотелевское понимание искусства как «начала, находящегося в другом», он представляет педагогическую технологию способностью учителя создавать условия для саморазвития ребенка [5, 4]. Именно в этом заключается искусство педагогического взаимодействия, профессионализм, мастерство педагога.

Педагогическую технологию как проект, модель определенной педагогической системы, реализуемой на практике, определяет В.П. Беспалько [2, 5], т. е. любая педагогическая технология представляет собой проектирование, моделирование педагогом педагогической системы – взаимосвязи (определенной логики, последовательности) компонентов педагогического взаимодействия.

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

Одной из важнейших функций педагогической технологии является моделирование педагогического процесса. Для реализации моделирования профессиональной деятельности в процессе подготовки специалистов преподаватель колледжа должен сам владеть этим профессиональным навыком, следовательно, необходимо создать условия для привлечения его к проектированию и моделированию педагогического процесса образовательного учреждения, а затем обеспечить перенос полученных навыков в работу с учащимися.

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

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

В процессе обучения мы постоянно обращаемся к моделям.

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

Рассмотрим классификацию моделей по области использования и по способу представления [7, 23].

Классификация моделей по области использования:

- учебные модели – наглядные пособия, различные тренажеры, обучающие программы;
- опытные модели (натурные) – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта, используемые для исследования объекта;
- научно-технические модели создают для исследования процессов и явлений; – игровые модели – это военные, экономические, спортивные, деловые игры.

Классификация моделей по способу представления:

- материальные модели – воспроизводят геометрические и физические свойства оригинала и всегда имеют реальное воплощение.

Примеры – детские игрушки, макеты машин, самолетов, ракет;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Издательство института профессионального образования М-во образов. Рос. Федерации. – 1985. – 512 с.
2. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.
3. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

Е.А. Иванченко (Могилев, ГУО «Ясли-сад № 25»)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНТОНАЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях социокультурных изменений, происходящих в обществе, формирование гармонично развитой личности становится одной из приоритетных задач педагогики. Особое значение приобретает исследование процессов воспитания детей музыкой, развития способности музыкального восприятия. Переживания, связанные с образным содержанием искусства, оказывают влияние на нравственно-эстетическое становление человека. Музыка несет в себе красоту духовного выражения личности, преломляет духовный опыт в интонационно-образной форме, запечатлевает проверенные временем вкусы и идеалы многих поколений людей. Все базовые составляющие эстетического освоения действительности (потребности, восприятие, познание, оценки) формируются в ранние годы. В старшем дошкольном возрасте формируются основные психические функции ребенка: мышление, сознание, творческое воображение, память, речь, необходимые для осуществления учебной деятельности в школе.

Актуальность воспитания интонационно-образного мышления старших дошкольников обуславливается сенситивным периодом развития, определяющим формирование эстетической культуры личности. В современной педагогической реальности наблюдается противоречие между установками личностно-ориентированного воспитания и знакомства детей с музыкой вне связи с человеком, теми сторонами его жизни, которые получают наиболее яркое отражение в интонации музыки (речи, пластике, телесных движениях, дыхании). Музыкальные образы вызывают переживания и одновременно вовлекают слушателей в этот процесс, как бы воздействуют на них изнутри. В этом заключена преобразующая ценность музыки, которую невозможно заменить никакими другими средствами.

Предметом музыкального творчества является духовный мир человека, его самовыражение в звуках. Эстетическое воздействие музыкального искусства основано

на переживании художественных образов как результата восприятия и мышления. Привлекательность художественно-образного содержания, его доступность резонирует с эстетическими потребностями детей, их художественными интересами. Этим определяется педагогический потенциал предмета музыки, преподавание которого в старшем дошкольном возрасте должно быть ориентировано на формирование обобщенных способов музыкального мышления и деятельности в процессе творческого освоения музыки [1, 330].

Понятие интонационно-образного мышления появилось относительно недавно, и долгое время было тождественно понятию музыкального мышления. В педагогике и психологии до сих пор не существует общепринятого определения музыкального мышления, его называют и «интеллектуальным восприятием», и «отражением человеком музыки», и «освоением музыки» [2, 317]. Различные аспекты категории музыкального мышления нашли свое отражение в трудах Э. Ганслика, И.Ф. Герберта, Г. Римана Р. Мюллера-Фрайенфельса, К. Фехнера и др.

В XX в. Б.В. Асафьев выдвигает интонационную теорию музыки, обосновывая взгляд на музыку как на «искусство интонируемого смысла», специфика которого состоит в сопоставлении эмоционально-смыслового содержания музыки и интонаций человеческой речи [3, 334]. Дальнейшее развитие интонационная теория получила в работах М.Г. Арановского, А. Сохора, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского.

В возрастной педагогике старший дошкольный возраст отличается рядом новообразований, таких как самосознание, коммуникация, трудовая и игровая деятельность, речевая, игровая, социально-нравственная сторона [1]. Итогом развития выступает психологическая готовность к обучению в школе, включающая личностный, интеллектуальный, социально-психологический, эмоционально-волевой компоненты. В музыкально-эстетическом развитии у старших дошкольников складывается ряд благоприятных психо-физиологических оснований, необходимых для формирования интонационно-образного мышления.

Музыкально-сенсорные представления, двигательная и пластическая активность, эмоциональная и волевая сферы способствуют как возникновению внутренней мотивации к музыкальной деятельности, так и целенаправленному прохождению процесса музыкального мышления.

В условиях дошкольного воспитания формирование интонационно-образного мышления происходит в рамках разнообразных видов музыкальной деятельности. Элементы интонационного мышления актуализируются через музыкально-игровые действия, пластическое интонирование, графические изображения, интонирование мелодии произведения, в творческой импровизации. Ведущим видом деятельности становится восприятие, в процессе которого воспитанники получают значительный объем музыкальных впечатлений и знаний о музыке.

Дошкольный возраст – ответственный период в формировании базовых основ культуры ребенка. Музыка представляет собой уникальное средство воспитания чувств человека. Старший дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для музыкально-эстетического развития. При грамотном педагогическом руководстве у старших дошкольников закладываются предпосылки к возникновению художественной культуры, происходит формирование основ музыкально-эстетического сознания.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2012.– 415 с.
2. Психология музыкальной деятельности [Электронный ресурс]. – 2010.– Режим доступа: <http://lib4all.ru>.– Дата доступа: 03.09.2015.
3. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.

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

ДЕТСКИЕ СЧИТАЛКИ КАК КВАЗИ-ТЕКСТЫ

В последние годы появилось новое направление в психолингвистике, которое назвали «Онтолингвистика». В сфере интересов онтолингвистики находятся вопросы детской речи. Данная статья посвящена детскому словотворчеству в плане текстообразования. Материалом для исследования послужили тексты детских считалок.

Как известно, детские тексты можно разделить на две группы: тексты, которые сочиняют для детей взрослые, и тексты самих детей. Детские считалки, сочиненные взрослыми, не представляют особого интереса. Это обычные стихотворения с правильным соотношением темы и ремы. Вот примеры таких текстов: *Белки зайцев угощали, Им морковку подавали, Все орешки сами съели И тебе водить велели.*

*В круг широкий, вижу я, Встали
все мои друзья.*

*Я для вас, мои дружки, Затеваю пирожки: Быстро
нужно их испечь,*

Ты пойдешь, затопишь печь!

*Взял Егор в углу топор, С
топором пошел во двор,
там чинить Егор забор,
Потерял Егор топор.*

Вот и ищет до сих пор...

Поищи и ты топор!

Развертывание подобных текстов идет по цепной связи от заявленной темы к основной мысли (реме).

Так, в детском фильме «Тайна железной двери» приводится такая считалка:

Робот – обод и винты.

Робот водит, прячься ты!

Автор этой считалки – профессиональный литератор Е. Агранович. В сети Интернет можно найти десятки подобных считалок, сочиненных взрослыми для детей. Однако психолингвистические особенности таких текстов не позволяют им широко распространяться в детской среде.

Детские считалки, придуманные самими детьми, выявляют психолингвистические особенности именно дошкольного возраста.

Главная особенность таких текстов – их подчеркнутая алогичность. *Ехала машина темным лесом, За каким-то интересом.*

Инти, Инти, интерес. Выходи на букву «С».

Неведомый сочинитель подобных считалок, во-первых, отражал собственные психолингвистические особенности, во-вторых, учитывал особенности всех детей этого возраста. Эти и им подобные считалки распространены повсеместно на всей территории бывшего СССР и давно стали классикой, как, к примеру, стихи С. Маршака или А. Барто.

Мы попробовали выявить психолингвистические особенности текстов считалок.

1. Отсутствие логики в тексте. Слова нанизываются друг на друга в произвольном порядке.

2. «Складность» текста обязательна, и поддерживается рифмами: *роза-береза, василёк-цветок.*

3. Связность текста является мнимой и выражается с помощью ассоциативных связей. Наблюдения показывают, что эти ассоциации являются практически всегда фонетическими, что связано с незрелостью мышления дошкольников.

4. Помимо ассоциаций фонетических иногда прослеживаются ассоциации тематические, включающие лексемы одного семантического поля:

Роза, береза, мак, василёк, кашка, ромашка, белый цветок.

Все лексемы из единого поля «растения», но из разных тематических групп.

5. В некоторых считалках прослеживаются коннотации социальные и даже политические. Так, совсем недавно я слышал от маленькой девочки считалку еще советских времен: *Ниточка, иголочка, выйди комсомолочка.*

6. Интертекстуальные включения в считалках отсутствуют, что, естественно, связано с возрастными особенностями как продуцентов, так и реципиентов. Нам встретилась только одна такая считалка, причем в искаженной форме:

Семь поросят, пошли купаться в море, семь поросят гуляли на просторе, один утонул, его сложили в гроб, и вот результат: шесть поросят... и т.д. Это заимствованная из английского фольклора детская считалка про 10 негритят, которая легла в основу сюжета «Десяти негритят» Агаты Кристи.

7. В отличие от традиционных текстов, тексты детских считалок не имеют корреляции в тема-рематическом плане. Ремой подобных текстов является указанием на водящего, то есть основная мысль текста сводится к местоимению «Ты».

Среди текстовых жанров жанр детских считалок не исключение. Квази-текстами являются, например, тексты центонов:

*Однажды в студеную зимнюю пору
Сижу за решеткой в темнице сырой,
Гляжу, поднимается медленно в гору
Вскормленный на воле орел молодой.*

К мнимым текстам можно отнести и целый жанр так называемых литературных пародий, когда денотатом текста является сам идиостиль пародируемого автора, его литературная манера.

Анализ текстов детских считалок позволяет считать их такими же квазитекстами. В лингвистическом смысле они представляют собой набор слов, рифмующихся между собой. Рифмы чаще всего весьма бедные: *Нам копеечки не нужно, а тебе жмуриться нужно.*

Однако тексты детских считалок выявляют многие психолингвистические особенности дошкольного возраста.

Литература

1. Новиков, В.И. Книга о пародии / В.И. Новиков. – М.: Советский писатель, 1989.
2. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989.
3. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000.

Г.В. Лой (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

«Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности». К.Д. Ушинский.

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 об 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 осознанным, 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 [1, 7]. Что, несомненно, важно в становлении будущего педагога.

Исследовательская работа учащихся в колледже начинается с составления учебного реферата. В нем раскрывается суть исследуемой проблемы, приводятся различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.

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 анкетирование, различные виды опросов, тестирование; изучать документацию и продукты деятельности детей, наблюдения; 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 позволяют 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 // 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_mtree/task,viewlink/link_id,4302/Itemid,118/

Н.С. Ляшова, Т.А. Лопатик (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка)

РОЛЬ ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

Коммуникации выступают в качестве одного из основных условий развития ребенка, формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание окружающего мира и умения понимать этот мир через взаимодействие – «систему взаимообусловленных социальных действий, при которой действия индивида являются одновременно причиной и следствием ответных следствий других социальных субъектов» [1, 58]. Без взаимодействия невозможно полноценное развитие ребенка. Усваивая родной язык, дети овладевают практическими речевыми навыками, коммуникативными формами и функциями языковой действительности, а также навыками вербального и невербального взаимодействия с другими людьми.

Особую важность и актуальность для данного исследования имеет рассмотрение социальных коммуникаций. Данные коммуникации способствуют интеллектуальному развитию личности, служат средством приобретения знаний и навыков, совершенствуют умение индивида взаимодействовать с людьми, дают возможность развить определённые черты характера, интересы, привычки, склонности, усваивать нормы и формы нравственного поведения [2].

Вопросами социальной коммуникации занимались С. В. Бориснёв, М. А. Василик, И. Гофман, В. Б. Кашкин, В. П. Конецкая, Н. Луман, Э. Роджерс, И.В. Сидорская, А. В. Соколов, В. В. Фурс, Ф. И. Шарков, И. П. Яковлев и другие.

В.П. Конецкая считает, что социальная коммуникация – это «такая коммуникативная деятельность людей, которая обусловлена целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм общения, принятых в данном обществе» [3]. Дети старшего дошкольного возраста взаимодействуют друг с другом, обмениваются различной информацией в процессе жизнедеятельности, активно включаются в игры со сверстниками.

Социальную коммуникацию можно также определить как «движение знаний, эмоциональных переживаний, волевых воздействий в социальном времени и пространстве» [4, 23].

Старший дошкольный возраст – время возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или иной задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности.

Воспитанники учатся управлять своими эмоциями, контролировать свои поведенческие реакции. Но волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными. На данном возрастном этапе ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста характерны появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными [5].

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В игровой форме развитие волевых действий происходит наиболее продуктивно, так как ребенку в завуалированной форме подаются нормы поведения, которым необходимо следовать в своей деятельности.

Различные виды игр способствуют становлению эмоционально-волевой сферы воспитанников. Например, подвижные игры развивают не только физические способности воспитанников старшей группы, но и учат внимательно слушать указания к игре, а затем следовать им. Подвижные игры также развивают навыки сотрудничества, учат обращать внимание на партнеров по игре, оказывать им помощь. Дидактические игры помогают закреплять имеющиеся у детей знания и навыки в интересной для их возраста форме. В старшем дошкольном возрасте в дидактической игре познавательные мотивы выходят на первый план. Дети получают удовлетворение от решения не только игровой, но и умственной задачи, от интеллектуальных усилий, с помощью которых эти задачи решались. Театрализованные игры позволяют усваивать нормы поведения, закрепляют образцы правильного взаимодействия с другими людьми. Становясь на место различных героев, дети способны лучше понять и прочувствовать те эмоции, которые владеют персонажами, видят со стороны и начинают осознавать последствия тех или иных действий других людей.

В сфере отношения к самому себе у дошкольника резко возрастает стремление к самоутверждению и признанию, что обусловлено потребностью осознать свою личностную значимость, ценность, уникальность. И чем старше ребенок, тем важнее для него признание не только взрослых, но и других детей.

В старшем дошкольном возрасте черты произвольности начинают приобретать психические процессы, протекающие во внутреннем умственном плане: память, мышление, воображение, восприятие и речь (З. М. Истомина, Н. Г. Агеносова, А. В. Запорожец и др.).

Показателями произвольности коммуницирования выступают отношения к просьбам и заданиям взрослого, умение их принять и выполнять по предложенным правилам. Дети могут удержать контекст общения и понимают двойственность позиции взрослого как участника общей деятельности и источника правил.

Осознанность и опосредованность – это главные характеристики произвольности.

В дошкольном возрасте, на основе самооценки и самоконтроля, возникает саморегуляция собственной деятельности. В дошкольном возрасте самоконтроль формируется в связи с осознанием правил, результата и способа действия, если ребенок сталкивается с необходимостью подробно объяснить свои действия, самостоятельно находить и исправлять ошибки. Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга (А. М. Богуш, Е. А. Бугрименко,

И. Домашенко). При взаимопроверке, когда дети меняются функциями «исполнителя» и «контролера», у них повышается требовательность к своей работе, желание выполнить ее лучше, стремление сравнивать ее с работой других. То есть ситуация взаимоконтроля дает стимул для освоения самоконтроля, который требует умения соотносить выполняемую деятельность с правилом. Развитию взаимоконтроля способствуют игры, где совместные действия игроков приводят к успешному результату.

Таким образом, волевые действия имеют следующие особенности в старшем дошкольном возрасте:

- у детей формируются целеполагание, борьба и соподчинение мотивов, планирование, самоконтроль в деятельности и поведении;
- развивается способность к волевому усилию;
- складывается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми.

И если строить образовательный процесс в соответствии с данными особенностями, использовать потенциальные возможности различных видов игр, то развитие социальных коммуникаций у старших дошкольников будет происходить более эффективно и продуктивно.

Литература

1. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь / С.А. Кравченко, – М.: ООО «Изд-во Астрель», 2004. – 511 с.
2. Язык и межкультурные коммуникации : материалы V Междунар. науч. конф., Минск-Вильнюс, – 1923 мая 2015 г. / БГПУ им. М. Танка; редкол. В.Д. Старичёнок [и др.], отв. ред. В.Д. Старичёнок. – Минск: БГПУ, 2015. – 384 с. – С. 198–201.
3. Конечкая, В.П. Социология коммуникаций. Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997 – 304 с.
4. Гавра, Д.П. Основы теории коммуникации: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
5. Ляшова, Н.С. Социальные коммуникации в теории и практике развития детей старшего дошкольного возраста / Н.С. Ляшова // Пралеска. – 2015. – № 8. – С. 8–11.

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

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ СКАЗОК

На протяжении истории дошкольной педагогики художественное творчество является объектом внимательного изучения многих видных педагогов: Я.А. Коменский, Ф. Фребель, И.Г. Песталоцци и др. Специальные исследования художественного творчества были проведены в 1980–1990-ые годы XIX века.

В числе зарубежных ученых-педагогов выделяется Корридо Риччи. В 1887г. он написал книгу «Искусство ребенка», которая посвящена детскому творчеству. К. Риччи отмечал, что детские труды отличаются от взрослых своим несовершенством, у них

своеобразная форма представления образов в виде повествования об окружающем мире.

Интересные исследования Российских ученых появились в первой половине XX века: В.М. Бехтерев, В.К. Воронов, Н.А. Рыбников и др. Особая важность взглядов по проблеме детского творчества отводится А.В. Бакушинскому, который выделяет биогенетическую сторону природы детского художественного творчества. Он является противником руководства творчеством, т.к. на первое место выделяет своеобразную художественную среду [1]. Ф.И. Шмит ратовал за развитие восприятия ребенка в процессе знакомства с окружающей средой [2].

В 1920–1940-е годы XX в. Е.А. Флерина первоначально придерживалась позиции зарубежных концепций. Она утверждала, что ребенок творит, так как по его результатам можно судить об уровне умственного развития [3].

Т.С. Комарова экспериментально определила условия для художественного творчества детей дошкольного возраста разной группы [4]. Ею была представлена классификация двигательных методов. Т.Г. Казакова развитие художественного творчества видит в восприятии. Она считает, что в первую очередь необходимо уделять внимание посильному созданию образа [5].

В современных исследованиях замечается тенденция к созданию оптимальных условий для формирования и развития художественного творчества детей; рассматривается как создание ребенком нового, весомого для конкретного человека продукта через художественно-изобразительную действительность. К сожалению, ценности и новизны продукты творчества детей не имеют [6].

На основе анализа педагогической литературы и опыта работы педагогов, а также учебной программы учреждения дошкольного образования нами замечено, что в старшей группе дети не получают морального удовольствия от одиночных анализируемых предметов. Они глубже погружаются в сюжет, описывая разнообразные темы, сочиняют сказки, прозу и передают их содержание. В каждой теме присутствуют разные персонажи, которые включены в действие и события, поэтому ребенок не может обойтись без «изображения» героев сказок словом, музыкой и рисунком. Наиболее трудным для детей является описание живых существ.

Основная причина детского художественного творчества – стремление увидеть окружающую действительность, закрепить свои впечатления, повествуя увиденное рисунком, словом и звуком.

В связи с этим для развития художественного творчества нами разработана методика проведения самостоятельных занятий в старшей группе, основанная на использовании волшебных сказок и, в первую очередь, направленная на то, чтобы учить детей описывать «живые» сказочные персонажи словом, звуками и рисунком. В основу положен тематический подход. Занятия проводились с учетом основных принципов дидактики: систематичности, последовательности, научности и др.

Методика «Волшебный мир сказки» включала углубленное прочтение текста сказки, анализ персонажей, рассматривание художественных иллюстраций, нахождение образа, используя слово, звук, набросок; описание представленного образа.

Важным условием организации занятий в старшей группе было создание благоприятных условий и психологической атмосферы средствами таких приемов, как

интерпретация образов, тесты креативности, элементы имитации, импровизации и драматизации.

Так, на самостоятельном занятии дети делали описание «Моя волшебная сказка». Каждый ребенок мог использовать разные художественные средства: слово, звук, рисунок. В двух подгруппах провели по три занятия: в первой – обычная форма обучения (дети не использовали разнообразие выразительных средств); во второй – по предложенной методике «Волшебный мир сказки»: на первом занятии дети слушали текст волшебной сказки без музыки; на втором – рассматривали художественные иллюстрации в сопровождении классической музыки, в процессе чего обращали внимание на характерные движения персонажей сказки, представляющих добро или зло; на третьем занятии по заданной теме создавали и описывали образ импровизированным словом, звуком и рисунком. В процессе творческой работы дети применяли разные художественные средства. В период рефлексии были обсуждены результаты и детям заданы вопросы: «Какие действия совершают сказочные персонажи?»; «Что надо делать чтобы нести людям добро?»; «Представляется ли вам другая концовка волшебной сказки? Как влияет волшебная сказка на здоровьесбережение человека? Чему учит волшебная сказка? Что бы вы сочинили о ней?»

Анализ литературно-художественных сочинений детей показал, что на занятиях в первой группе дети дошкольного возраста имели трудности создавать образ, не использовали различные выразительные средства литературы, музыки и изобразительного искусства; не прослеживалась логика между описываемыми сказочными образами.

Во второй подгруппе качество творческих сочинений выше, так как была использована нетрадиционная форма обучения (применение различных выразительных средств, что являлось мотивацией для детей), разнообразие сюжетов и творческое оригинальное их описание. Дети с легкостью представляли образы в слове, звуке и рисунке.

В первой группе показатель художественного развития изменился незначительно. Вторая подгруппа показала гораздо более высокий уровень творческого художественного развития, так как цикл занятий проводился по предложенной методике «Волшебный мир сказки» (таблица).

Таблица – Показатели художественного развития детей в процессе самостоятельных занятий

| Подгруппа | Уровень художественного развития | Художественная удовлетворенность |
|-----------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1 | 25% | 75% |
| 2 | 35% | 65% |

В связи с этим необходима целенаправленная работа по формированию у ребенка замысла.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы и предложения:

а) разработать циклы занятий по предметам с использованием фрагментов волшебной сказки, учитывая тему; б) провести самостоятельные занятия совместно с родителями (по возможности); в) для развития художественного творчества практиковать

использование классических произведений литературы, музыки, изобразительного искусства и др.; г) подключать более широкое применение разнообразных художественных средств.

Литература

1. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.
2. Шмит, Ф.И. Искусство. Основные проблемы теории и истории / Ф.И. Шмит. – Ленгиз. Л., 1925. – 184 с.
3. Флёрина, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Флёрина. – Учпедгиз. М., 1956. – 136 с.
4. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 96 с.
5. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий/ под ред. Р.Г. Казаковой – М.:ГЦ Сфера, 2007. – 128 с.

Т.Ю. Мельникова (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка)

ВОЗМОЖНОСТИ ФОНОВОЙ МУЗЫКИ ПРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ

Вопросы адаптации человека к тем или иным условиям рассматривались различными авторами как зарубежными, так и отечественными (З. Фрейд, К. Бюлер, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Поначалу термин —адаптация, как приспособление к окружающей среде, использовался в биологии. Психологи (Э. Фромм, Х. Гартман и др.), исходя из анализа внутренних и внешних изменений человека, рассматривали адаптацию не только как приспособляемость к среде, но и как результат этого приспособления. Адаптация являлась также предметом рассмотрения многих педагогических исследований (В.Г. Бугров, Т.И. Безуглая, Г.П. Теске).

Существует несколько подходов авторов к рассмотрению видов адаптации. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков выделяют два вида адаптации: биологическую и психологическую [4]. Отечественный автор Ф.Б. Березин выделяет три основных вида адаптации: психическая, социально-психическая и психофизиологическая. Основными проявлениями психической адаптации являются взаимодействия человека с другими людьми и его активная деятельность [2].

С.В. Шушарджан считает, что основой адаптационных процессов является психическая адаптация. По его мнению, психическая адаптация делится на те же виды, которые описывает Ф.Б. Березин [5].

В.П. Бугров пишет, что в течение всего первого года обучения длится период естественной адаптации. По его мнению, —процесс адаптации затрагивает несколько уровней, в том числе психофизиологический и социально-психологический [3].

Э.М. Александровская считает, что установление положительных отношений с одноклассниками и доверительных — с учителем является показателем успешной адаптации ребенка к школе. Многие психологи определяют огромное влияние быстрого

вхождения ребенка в ученический коллектив на успешное прохождение адаптационного периода.

Интенсификация учебного процесса, введение в школьную практику педагогических инноваций ставит ряд проблем, разрешение которых необходимо в связи с охраной детского здоровья. Новые технологии обучения неизбежно влияют на нервно-эмоциональный статус ребенка, что сопровождается повышением интеллектуальной нагрузки, требует более напряженной работы зрительного аппарата [3].

Таким образом, субъективным индикатором, отражающим удовлетворенность ребенка пребыванием в школе, выступает его эмоциональное состояние. Э.М. Александровской [1] были выделены основные сферы жизнедеятельности ребенка в школе, приспособление к которым необходимо на данном возрастном этапе. К ним относятся:

- овладение навыками учебной деятельности;
- приобретение дружеских контактов с одноклассниками;
- установление доверительных отношений с учителем;
- формирование адекватного поведения.

Анализ многочисленных источников по вопросам использования фоновой музыки во время адаптации позволили выделить такие направления, которые способствовали бы эффективному приспособлению человека к определенным условиям, иначе говоря – его удачной адаптации. Поиски такого направления привели к выводу о том, что оно должно отражать особенности музыкального воспитания с некими элементами, сберегающими здоровье. Таким направлением и стало использование фоновой музыки, активно развивающееся на западе (Редфордский университет, университет в Майами США, университет в Израиле, Канаде, Швеции и др.) и в России (Институт традиционной медицина и музыкотерапии).

В восприятии фоновой музыки, по мнению В.В. Емельянова, Н.Ф. Шаповаловой и др., так же, как и в других видах художественной деятельности, происходит снятие нервного напряжения. Не случайно в обыденной жизни основу плачей и причетов испокон веков составляет пение, оказывающее очищающее действие и на исполнителя, и на окружающих людей. Радостное настроение вызывает в людях желание петь. У детей желание петь возникает при положительном эмоциональном состоянии. Мы можем опереться на опыт таких авторов, как М.Р. Битянова, Ю. Шевченко, Е.В. Перламутрова и др., и включить в процесс обучения детей восприятие фоновой музыки определенной окраски, благодаря чему можно достичь результатов по устранению у них некоторых негативных эмоциональных состояний – таких, как чувство страха и тревоги, и формированию положительных психоэмоциональных состояний. Наибольшие возможности в развитии образно-эмоциональной сферы, внедрению средств и способов адаптации представляет использование фоновой музыки в режимных моментах.

Особое место занимает развитие коммуникативных способностей детей – комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Целенаправленное развитие коммуникативных способностей особенно важно в младшем школьном возрасте, так

как именно в это время происходит процесс развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности.

Многие авторы (В. Рюмин, Л. Назаров и др.), описывая использование фоновой музыки, подчеркивают её положительное влияние на формирование коммуникативных навыков у слушателей: постепенно исчезают стеснительность, агрессивность по отношению к другому человеку.

Коллективные формы прослушивания музыки способствуют вовлечению детей в общий творческий процесс, который основан на положительном взаимодействии всех участников, что способствует налаживанию устойчивых контактов между детьми, снимает отрицательное отношение друг к другу.

Из всего выше изложенного мы можем сделать заключение о том, что такие адаптационные проблемы детей, как коммуникативные затруднения, а также негативные психоэмоциональные состояния, можно уменьшить и даже устранить при помощи фоновой музыки, которая используется в регламентированных видах деятельности и в режимных моментах.

Литература

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. Школа и психологическое здоровье учащихся / Э.М. Александровская. – М.: Медицина, 1998. – 235 с.
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека / Ф.Б. Березин, Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько. – М.: Медицина, 1988. – 268 с.
3. Бугров, В.Г. Педагогическая профилактика психологической напряженности у первоклассников: канд. дис... к. п. н. / В.Г. Бугров. – Челябинск, 2002. – 128 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогикапресс. 1996. – 440 с.
5. Шушарджан, С.В. Музыкаотерапия и резервы человеческого организма / С.В. Шушарджан. – М.: Антидор, 1998. – 363 с.

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

ЛИЧНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Теории пространства в гуманистических науках касаются фундаментальных измерений человеческого мира и выражают их в специфических параметрах, таких как «верх», «низ», «центр», «окраина» и др., которые нередко фиксируются на уровне обыденного сознания. Пространство выступает как интегративная категория для всех явлений человеческого мира, синтезирующая гетерогенную реальность личности.

В последнее время появились работы, посвященные изучению пространства человека в педагогической науке. В исследовании, посвященном становлению личностного пространства школьников, О.А. Мальцева подчеркивает наличие определенных наработок, характерных для генезиса феноменов педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова и др.), способных выступить теоретическим основанием рассмотрения личностного пространства как педагогической категории [2].

Категория «личное пространство детей старшего дошкольного возраста» определяется нами как пространственная сфера вокруг ребенка, широта которой обусловлена степенью освоения им социального пространства, характером доминирующей деятельности и выполняющая функцию адаптации ребенка к социуму, развития отношений со сверстниками и взрослыми.

Согласно Мартину Буберу, личное пространство – это пространство, где личность говорит: «Я есть» индивидуальность: «Я таков» [1]. В этой связи, все новые педагогические подходы, как свидетельствуют исследования, ориентированы на движение субъекта в образовательном пространстве. Поиски своего «места» в системе человеческих отношений направлены на выделение своего личного пространства в широком образовательном, на «необходимость найти свою нишу», которая позволила бы адекватно раскрыть и реализовать индивидуальные способности и устремления (Н. Чанилова, В. Шкель). Говоря о развитии личного пространства ребенка в образовательном процессе, также имеется в виду развитие ребенка как субъекта деятельности в подпространстве субъекта, т. е. в сфере самости, активности и целенаправленности, а также сфере самореализации

Принимая во внимание, что при включении в деятельность субъектом создается пространство, мы предположили, что развитию личного пространства будет способствовать такая деятельность, которая позволит учесть все вышеперечисленные характеристики личностно ориентированного подхода и принципа субъектности в образовании. Проявлению и формированию субъектности детей дошкольного возраста в полной мере способствует включение их в двигательную активность.

На физкультурных занятиях имеется возможность с помощью различных средств воздействовать на пространственную программу движений ребенка (пространственные представления, ориентировка в пространстве, координационные способности), которая способствует четкой организации его поведения в различных повседневных ситуациях, что способствует успешной адаптации ребенка в обществе, установлению им комфортных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Широкий потенциал предметной области «физическая культура» в развитии личного пространства старших дошкольников потребовал разработки особого принципа, который, с одной стороны, учитывал субъектную позицию ребенка, с другой – позволил педагогу увидеть возможности лично-пространственного развития каждого воспитанника.

В центре принципа лично-пространственного развития находится ребенок и его личное пространство, которое в силу возрастных особенностей он сам может и не осознавать как объективно существующее. Напротив, наблюдая за детьми, мы видим их стремление к объединению в микрогруппы. Вместе с тем, дети старшего дошкольного возраста, благодаря развитию самосознания, самостоятельности и склонности к дифференциации своих чувств и отношений к окружающим людям и действительности, могут испытывать дискомфорт в случае нарушения его личных границ, например: «Меня толкают», «Отойди от меня, мне так неудобно», «Мне мало места» и т. д. Сталкиваясь с этим явлением взрослым, в частности педагогам, необходимо обратить внимание на лично-пространственное развитие каждого ребенка.

Сущность этого развития заключается в обогащении его двигательного опыта, который позволит ребенку самому выбрать то или иное двигательное действие в

конкретной ситуации жизнедеятельности. Перед педагогом и руководителем физического воспитания в этом случае, стоит задача стимулировать развитие умений каждого ребенка ориентироваться в пространстве в процессе двигательной деятельности (показать, как действовать при решении двигательных задач в условиях ограниченного пространства и, наоборот, использовать все пространство игровой площадки; какой способ преодоления препятствия наиболее рациональный с точки зрения затрат энергии; как самостоятельно применять уже имеющиеся двигательные навыки в незнакомой ситуации).

Таким образом, сформировав у старших дошкольников вышеуказанные умения, мы незаметно для самого ребенка поможем ему определять и организовывать свое личное пространство, что в дальнейшем поспособствует его успешности в учебной деятельности и повседневной жизни.

Литература

1. Бубер, М. Два образа веры: перевод. В.В. Рынкевич. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
2. Мальцева, О.А. Становление личностного пространства ученика в образовательном процессе начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Мальцева ; Забайк. гос. ун-т. – Чита, 2013. – 24 с.
3. Москаленко, О.В. Пространство и среда: точки соприкосновения и взаимодействия / О.В. Москаленко // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С. 50–58.

И.А. Романова (Гомель, ГУО «Ясли-сад № 42 г. Гомеля»)

ЗНАЧИМОСТЬ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ В ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность проблемы полового воспитания в педагогике определяется тем, что воспитание как процесс приобщения человека к историческому опыту в содержательной и целеполагающей основе всегда определяется ведущими потребностями общества. Изменение базовых социальных ориентиров неизбежно приводит к пересмотру и переоценке задач, направлений, форм организации воспитательной работы. Половое воспитание необходимо осуществлять на всех возрастных этапах, чтобы своевременно оказать содействие воспитаннику в осознании половой принадлежности, ориентации на ценности пола и усвоение соответствующей половой роли.

Кроме того, следует обратить внимание на индивидуальное половое воспитание девочек и мальчиков. Важным является также формирование психологического пола личности, который иногда имеет расхождение с биологическим полом.

Социокультурная актуальность заключается в приобщении детей дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, значимым во все века и закрепленным в культурно-историческом опыте поколений. В ракурсе этих проблем важным направлением работы, задающим ориентиры на дальнейшее изучение новых аспектов вхождения в мир человеческих отношений, и является половое воспитание. Поиск истоков духовности человека, представляющей сегодня наибольший дефицит, неизбежно приводит к культурно-историческому прошлому, закрепленному в

традициях разных народов, ориентированному на дифференцированный подход к детям разного пола.

Своевременное половое воспитание способствует гармонизации личности ребенка, ориентации на ценности своего пола, если:

- знания о половых различиях (в широком смысле для законных представителей и педагогов, в узком – для воспитанников) будут являться условием полового воспитания и определять его содержание;

- половая дифференциация осуществляется с помощью научения и воспитания, базирующегося на основных принципах системно-структурного, комплексного и деятельностного подходов.

В этой связи половое воспитание рассматривается нами как целостная педагогическая система, основные компоненты которой взаимосвязаны и едины: нравственное, физическое, эстетическое, умственное и трудовое.

Следовательно, цель полового воспитания – это формирование у детей правильного отношения к вопросам пола, овладение ими, нравственной культурой во взаимоотношениях полов, подготовка к браку и семейной жизни.

Следует отметить, что современная система воспитания не отводит должного места в социализации мальчиков маскулинными проявлениями. Постоянная негативная стимуляция взрослых, направленная на поощрение «мужских проявлений», и наказание за «немужские» (например: «Не плачь, как девчонка!») приводят к панической тревоге под страхом сделать что-то женское.

Отсутствие возможности проявить свою маскулинность сначала в детском саду, затем в школе и на работе снижают статус мужчины в обществе, что в свою очередь затрудняет ориентацию на культивирование мужских качеств у мальчиков.

Социализация девочек происходит несколько легче, т.к. социальные признаки фемининности накладываются на генные образования. Однако, содержательные компоненты фемининности не способствуют становлению элементов самоуважения и самооценности девочек. Традиционно их награждают прозвищами: плакса, ябеда, трусиха, подлиза и т. д. Их гораздо чаще опекают, что способствует развитию ощущения собственной незначительности. Существенное влияние на становление образа девочки, женщины оказывают историко-культурные образцы (подчинённое положение).

Усвоение ребёнком собственной половой роли, его характер, развитие его сексуальности зависит во многом именно от семьи, которая способна максимально гармонично совместить социальные и биологические начала личности будущих мужчины или женщины

Беседы с детьми о проблемах пола: весь воспитательный процесс, в сущности, заключается в правильном развитии ребенка в психосексуальной сфере и его подготовке к будущей роли партнера в эмоциональных контактах. Замалчивание интимной, весьма существенной сферы в жизни человека, лишает законных представителей возможности глубоко проникать во внутренний мир ребенка, полноценно участвовать в его формировании.

Все педагогические старания, усилия не увенчаются успехом, если законные представители детей не будут служить образцом, соответствовать своей половой роли. В семейной жизни никогда не обесценится авторитет мужчины, основанный на уме,

эрудиции, способности хладнокровно взвесить обстоятельства и принять решение в трудной ситуации. В воспитании детей он определяет —генеральную линию».

Для того, чтобы определить уровень значимости законных представителей в половом воспитании детей дошкольного возраста, нами был определен методический инструментарий, который включал методику «Рисунок семьи», методику Р. Жилия и метод анкетирования.

В исследовании принимали участие воспитанники старшего дошкольного возраста в возрасте 5 лет, посещающие ГУО «Ясли-сад № 42 г. Гомеля» в количестве 30 человек, в том числе 15 мальчиков и 15 девочек.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе – изучались симптомокомплексы кинетического рисунка семьи, которые являлись индикаторами воспринимаемых ребенком внутрисемейных отношений.

На втором этапе респондентам предлагалась методика Рене Жилия, целью которой являлось изучение социальной приспособленности ребенка и выявление конфликтных зон в системе его межличностных отношений.

Для обработки полученных результатов использовались 4 шкалы: № 1 – отношение к матери; № 2 – отношение к отцу; № 3 – отношение к матери и отцу вместе как к родительской чете («законные представители»); № 4 – стремление к уединению, отгороженность.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о выраженной значимости матери для старших дошкольников (50%) и родительской четы (42%). При этом авторитет матери (50%) также оказался гораздо значительнее, чем отца (16%).

В процессе экспериментальной работы выяснилось, что проблеме полового воспитания детей дошкольного возраста уделяется очень мало внимания со стороны семьи. Большая часть законных представителей «пустила этот вопрос на самотек», не координирует процесс полового воспитания ребенка с педагогами, не изучает соответствующую литературу, избегает правдивых ответов и общения с детьми на эту тему. Есть еще одно препятствие – скудность материальной базы дошкольного образования: отсутствие необходимых пособий и книг не позволяет грамотно просвещать детей и давать нужные рекомендации законным представителям.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что только при умелом, совместном, грамотном отношении со стороны воспитателей и законных представителей мы сможем оказывать содействие процессу социализации ребенка, его половой идентификации, нормальному полоролевому развитию.

Ж.Ю. Тишкевич (Речица, ГУО «Ясли-сад № 2 г. Речицы»)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА

В современном мире социальная защита детства рассматривается в ряду важнейших факторов экономического и культурного развития общества.

Гарантируются все личные права ребёнка: защита от посягательств, от вмешательства в его личную жизнь, уважение его достоинства. Меры защиты в случае необходимости включают эффективные процедуры для разработки социальных программ с целью предоставления необходимой поддержки ребёнку и лицам, которые о нём заботятся.

Ребёнок дошкольного возраста отличается внутренней непосредственностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, доверчивостью. Самостоятельность ребёнка относительна, благополучие и сама жизнь его зависит от забот и помощи воспитывающих его взрослых людей. Недостаток социального опыта приводит к тому, что любая ситуация, не являющаяся для взрослого опасной, для ребёнка может стать таковой. Без близкого взрослого человека ребёнок не может выжить и развиваться в социальную личность.

У дошкольников часто наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабое развитие умений и навыков анализа обстановки, прогнозирования последствий своих действий. В связи с этим необходим поиск новых педагогических средств обеспечения социальной безопасности ребёнка.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данная проблема исследовалась в работах многих ученых. Однако в педагогической науке недостаточно разработаны содержание и формы работы с семьей в процессе обеспечения социальной безопасности ребёнка дошкольного возраста.

В настоящее время в научной литературе разработана концепция психологопедагогического, медико-социального сопровождения ребёнка в образовательном процессе, определен комплексный метод сопровождения, предусматривающий единство диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и помощи в реализации определённой программы, разработаны направления и функции деятельности службы сопровождения. Обращение к проблеме педагогического сопровождения осуществлялось многими учеными (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Н.Н. Михайлова и др.).

Сопровождение рассматривается нами как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Ситуации жизненного выбора в данном случае - это множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Таким образом, имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основании которой – сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения проблемы. Субъектом или носителем проблемы развития может выступать сам ребёнок, его родители, педагоги, ближайшее окружение. Нами выдвинуто предположение о том, что социальная безопасность детей дошкольного возраста, возможно, будет обеспечена при следующих педагогических условиях:

1. Психолого-педагогические мероприятия по поддержанию гарантированных условий жизни, гармоничного развития ребёнка, патронаж семьи.

2. Решение детьми проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе.

3. Развитие у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминогенного риска:

- адекватной оценки самого себя, своих возможностей и способностей;
- способности к анализу обстановки, прогнозированию последствий своих действий;
- самостоятельности, ответственности за своё поведение; – наблюдательности, осторожности.

Сопровождение семей и детей группы риска, особо подверженных социальным опасностям, может быть индивидуальным и системным, направленным на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Индивидуальное сопровождение детей в учреждениях дошкольного образования предполагает создание условий для выявления потенциальной группы риска и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

В рамках исследования нами разработана и апробирована структурно-содержательная модель, иллюстрирующая возможности педагогического сопровождения семьи и включающая следующие основные компоненты: заказ общества, цель, типичные социальные опасности и их аспекты, характерные для детей дошкольного возраста (безнадзорность, пренебрежение потребностями ребёнка в защите, нахождение без присмотра, опасные контакты детей с незнакомыми людьми на улице, в подъезде, дома, преступления в отношении детей: насилие, похищение; нарушение прав ребёнка); гендерные особенности; комплекс педагогических мер для безопасного существования ребёнка в социуме (правовые, социальные, психологопедагогические мероприятия); формы работы дошкольного учреждения с семьей (циклы лекций, посвященные вопросам безопасности, занятия в педагогических кружках и клубах, консультации специалистов, дискуссии, конференции, мастерклассы, деловые игры), диагностические критерии (когнитивный, эмоциональномотивационный, практический).

Нами выделены формы, направленные на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, расширение их знаний по вопросам социальной безопасности детей и возможным мерам предупреждения опасностей:

- циклы лекций, посвященные вопросам детской безопасности, с привлечением специалистов из различных областей знаний (медицинских работников, спасателей, милиционеров и др.);
- занятия в педагогических кружках, в процессе которых выступления специалистов иллюстрируются практическим показом методов и приёмов работы по обучению детей определенным навыкам личной безопасности;
- индивидуальные консультации специалистов;
- распространение памяток по безопасности детей в чрезвычайных ситуациях;
- выставки дидактических пособий, методической литературы;
- круглый стол и дебаты;

– конференции, посвященные вопросам личной безопасности. В конференциях участвуют педагоги, профильные специалисты и родители. Данная форма организации предполагает возможность обмена опытом и теоретическими знаниями, а также приобретения практических навыков с помощью моделирования и проигрывания различных сложных жизненных ситуаций;

– мастер-классы, на которых специалист (педагог, психолог, медик и т. д.) в увлекательной форме демонстрирует работу с детьми по обучению правилам безопасности, обсуждает с коллегами и родителями используемые методы и приёмы, полученные результаты;

– деловые игры, предполагающие проигрывание определенных задач и ситуаций, принятие роли и выбора способа взаимодействия. В процессе деловой игры могут отрабатываться технология общения с незнакомыми людьми, правила телефонной безопасности, поведение в любых опасных ситуациях.

Системное сопровождение семей возможно в форме создания профилактикокоррекционных программ, направленных на преодоление проблем социальной незащищенности детей. Учреждения дошкольного образования могут принимать активное участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учётом создания наиболее благоприятных условий для детей, в проектировании новых форм обучения самосохранительному поведению в проблемных ситуациях.

Таким образом, педагогическое сопровождение представляет собой взаимодействие педагога и семьи, включающее разнообразные формы работы с родителями, позволяющее создать наиболее благоприятные условия, в которых будут обеспечены гармоничное развитие и безопасное существование ребёнка в обществе.

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ ДОШКОЛЬНИКА КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ФАКТОР В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В условиях современного постиндустриального общества наблюдается сложная динамика престижа института семьи и брака. Не последнюю роль в этом процессе играют: экономическая и социальная неустроенность семьи, экологические и техногенные катастрофы, военные конфликты и рост преступности, в том числе и в отношении детей. Повсеместно отмечается разрыв традиций, уничтожение индивидуальности с помощью механизма унификации взглядов и поведения через средства массовой информации [1, 71]. Все выше перечисленное, в конечном счете, негативно отражается на формировании сознания дошкольника. Дети дошкольного возраста отличаются своей непосредственностью, искренностью, доверчивостью, открытостью в общении и любознательностью. Именно эти положительные, по своей сути, психологические качества в опасной ситуации могут способствовать уязвимости дошкольников. А если учесть их недостаточную готовность к самосохранению, неумение анализировать обстановку и прогнозировать последствия своих действий, то

любая ситуация, на первый взгляд, не опасная, может стать таковой. В подобной ситуации именно семья выходит на первый план, а родители несут весь груз ответственности за своего ребенка.

Приоритетная роль в защите и формировании личности ребёнка несомненно принадлежит государству. Государственная политика в отношении семьи направлена на создание необходимых условий для выполнения институтом семьи ее основных функций – репродуктивной и социализирующей; на стимулирование жизненного потенциала и экономической самостоятельности семей различных типов; на оказание целенаправленной помощи семьям в процессе их функционирования. Государством гарантируются в отношении детей: уважение достоинства, защита от посягательств, ответственность семьи за ребёнка и т. д. Но, как показывает опыт, в системе основных социальных институтов наиболее значимым и действенным в реализации целей воспитания детей-дошкольников является институт семьи. Однако в ходе ряда исследований было выявлено, что родители не всегда способны обеспечить ребенку оптимальные условия для развития, что обусловлено недостаточностью знаний о способах передачи социального опыта, об особенностях развития ребенка-дошкольника [2, 94]. В связи с этим вполне сознательно большинство родителей полностью «перекладывают» груз ответственности за здоровье и воспитание своего ребенка на детское дошкольное учреждение. А детские дошкольные учреждения, в свою очередь, настаивают на том, что доминирующая роль в воспитании своего ребенка должна принадлежать семье. Таким образом, несогласованность действий представителей детского дошкольного учреждения и родителей оставляют за скобками некоторые вопросы социальной безопасности ребенка-дошкольника.

Безопасность – это одна из самых главных мотиваций человеческой деятельности. Особенно острой эта проблема стала в XX веке. Наиболее полно это понятие раскрывается через понятие «опасность». В своё время Э. Хэмингуэй отмечал, что безопасность – это ситуация, когда знаешь, как увернуться от опасности. Подходов и определений этого явления в научной литературе достаточно много. В связи с этим можно представить социальные опасности как особую группу отрицательных воздействий, которые несут угрозу здоровью и жизни членов общества, вне зависимости от их возраста и развития. Социальные опасности и причины, их вызывавшие, довольно многочисленны, их можно сгруппировать по ряду оснований. А.В. Пелихова выделяет следующие социальные опасности, характерные для детей:

- социально-психологические: вербальная агрессия, психологическое насилие, контакты с незнакомыми людьми, семейные конфликты, отвержение сверстниками;
- социально-правовые: преступления в отношении детей, нарушение прав ребёнка;
- социальные: асоциальное окружение, безнадзорность, заброшенность ребёнка;
- социально-экономические: неудовлетворённость базисных потребностей ребёнка, низкий уровень жизни [3, 10–11].

В настоящее время довольно часто встает вопрос о формировании личности безопасного типа, способной в краткие сроки проанализировать сложившуюся ситуацию и предотвратить угрозу для себя и близкого человека. Поэтому важным

является поиск инновационных педагогических технологий обеспечения социальной безопасности ребёнка. Одной из подобных технологий может стать технология педагогического сопровождения семьи ребенка-дошкольника.

Технология педагогического сопровождения семьи может включать в себя следующие этапы:

- диагностический – определение целей и содержание деятельности семьи по обеспечению социальной безопасности дошкольника;
- проектировочный – моделирование деятельности и прогнозирование результатов.
- Этап реализации – педагогическое просвещение родителей, информировании о развитии ребенка-дошкольника, трудностях и перспективах диалога взрослых и детей; совместная проектная деятельность в контексте проблем безопасности; организация совместной деятельности детей и родителей (праздники, мероприятия, совместные занятия); решение детьми совместно со взрослыми проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе; развитие у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в опасных ситуациях;
- этап рефлексии – проверка результативности, установление соответствия полученных результатов поставленным целям [4, 19].

Педагогическое сопровождение должно стать одним из составляющих компонентов системы дошкольного образования «родитель – ребенок – педагог», в которой педагоги и родители – партнеры и участники воспитательного процесса, а дошкольник – активный субъект этого партнерства.

В заключении следует отметить, что мотив безопасности проявляется в стремлении уходить от опасностей в процессе жизнедеятельности человека. На силу мотива влияет то, насколько осознан объект мотивации. Для этого детям необходимо иметь представление об источниках опасности и о том, что они могут предпринять в подобных ситуациях. Если у ребенка будут сформированы соответствующие знания и опыт, он будет более приспособлен к безопасному существованию в окружающем мире. В этом плане педагогическое сопровождение понимается в виде партнерства родителей и педагогов, что позволяет создать наиболее благоприятную среду, в которой будет осуществляться гармоничная и безопасная жизнедеятельность ребенка.

Литература

1. Чечет, В.В. Семья и дошкольное учреждение: взаимодействие в интересах ребенка: пособие для педагогов дошкольных учреждений / В.В. Чечет, Т.М. Коростелева. – Минск: университетское, 2000. – 158 с.
2. Косенюк, Р. Р. Педагогическая поддержка детей младенческого и раннего возраста / Р. Р. Косенюк // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы : Материалы VI международного научно-практического семинара, Барановичи, 26–27 марта 2015 года / Барановичский государственный университет; [редколлегия: А.В. Никишова и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2015. – 264 с.
3. Пелихова, А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: автореф. канд. пед. наук / А.В. Пелихова; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2011. – 25 с.
4. «Особые» студенты в учреждении высшего образования : модель психолого-педагогического сопровождения [Текст]: практ. пособие для студентов учреждений высшего образования / сост. В.В. Хитрюк [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2013. – 132 с.

АДУКАЦЫЯ АСОБЫ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНИКА Ў ПОЛІКУЛЬТУРНАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ ПАЛЕСКАГА РЭГІЁНА

А.Н. Асташова (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина) В.Э. Стаселевская (Мозырь, ГУО «СШ № 11 г. Мозыря»)

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ СТРОИТЬ СВЯЗНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Развитие речи – одна из основных задач обучению языку. В настоящее время необходимость более глубокого изучения вопросов речи, речевой культуры младших школьников связана с успешностью их дальнейшего обучения. Важнейшим направлением в решении этих вопросов является обогащение словарного запаса и построение высказываний в соответствии с грамматическими нормами языка учащихся начальных классов. Всю работу, проводимую на уроках русского языка учителем, необходимо направлять на подготовку младших школьников к связной речи. В этой связи необходима такая организация действий обучающихся, при которой они приобретут умения не только строить одиночные предложения (высказывания), но и научатся устанавливать логику объединения предложений в текст, их взаимосвязь и взаимообусловленность, различать текст и составляющие его части как единицы речи, определять общую тему текста; составлять план; соединять единицы текста, используя различные виды связи; выбирать тип текста в соответствии с целью высказывания; использовать выразительные средства в своих текстах; обосновывать выбор языковых единиц и т.д.

Исследованиями в данной области занимались такие учёные и педагоги, как: Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин, А.В. Калинин, Н.А. Курбан, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, Л.Ю. Максимов, Л.А. Новиков, В.Н. Овчинников, С.Л. Рубинштейн, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский и многие другие. Действительность нашей жизни такова, что в силу объективных и субъективных причин коммуникативно-речевой принцип построения курса русского языка находится в нестабильном положении. Учащиеся начальных классов испытывают определенные трудности, выражающиеся в неумении правильно изменять слова и строить предложения, работать с текстом, в недостаточном понимании грамматических форм.

Повышение эффективности работы над текстом, по формированию умений строить связные высказывания на уроках русского языка возможно путем усиления лингвистической основы обучения, ознакомления младших школьников с теоретическими положениями о тексте, направленными на овладение речевыми умениями. Такой подход позволит формировать речевые умения и навыки учащихся сознательно, с опорой на систему ориентиров, а не методом проб и ошибок.

Исходя из вышеизложенного, успешность работы по формированию связного высказывания учащихся определяется тем, насколько учителю удастся создать в процессе обучения условия для проявления речевой активности учащихся.

На наш взгляд, одним из таких условий является применение системы упражнений, направленных на развитие связной речи учащихся, которая ведется последовательно и поэтапно (таблица).

Таблица – Этапы работы по формированию связного высказывания

| Этапы работы над связным высказыванием | Задачи обучения связному высказыванию | Виды упражнений |
|--|---|--|
| I этап Подготовительный 1 класс | Введение в речь связных высказываний репродуктивного характера. Накопление лексики. Обучение структуре высказывания. Обучение связности внутри предложения. Ознакомление с понятием «Текст». | Назови и продемонстрируй: словопредмет (существительное); словопризнак (прилагательное); словодействие (глагол). Я знаю ... (5 городов, 5 зверей и т.д.). Дополни предложение недостающими словами. Продолжи предложение. Скажи по-другому. Составь по аналогии. Рассуждаю. Доказываю. Предложение и его модель. Собери предложение. Распространи предложение (по вопросам, по модели) |
| II этап Обучающий 2–4 класс | Знакомство с признаками текста: тематико-смысловое единство; замкнутость; связность. Обучение композиционному строению текста. Обучение связности высказывания. Знакомство с речеведческими понятиями «текст», «главная мысль» Конструирование текста по образцу | Слова – схема – предложение. Опиши предмет. Различение текста и отдельных предложений. Лексические и грамматические средства для оформления связного высказывания. Конструирование текста по опорным словам. Конструирование текста с использованием таблицы. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>III этап Создание само- стоятельного связного высказы- вания 2–4 класс</p> | <p>Знакомство с завершенностью текста, с речеведческими понятиями «заглавие», «тип текста (речи)». Закрепление знаний о тексте. Самостоятельное конструирование монологического высказывания на основе знаний о строении</p> | <p>Конструирование текста (самостоятельное): по аналогии; по картине; по плану; на заданную тему</p> |
|---|--|--|

Выделение этапов условно, в процессе обучения эти этапы тесно взаимосвязаны между собой. Например, работая над лексическим значением слова, необходимо побуждать учащихся образовывать разнообразные формы слова, включать их в синтаксические конструкции, а, если слово выступает в своей письменной форме, создавать условия для запоминания его правописания.

Представленная система упражнений по формированию связной речи опирается на следующие положения:

1. Изучение русского языка в начальной школе состоит не только в овладении грамматическими знаниями, навыками и умениями, но и в обеспечении практического владения связной речью.

2. Практическая направленность в обучении предполагает в процессе построения словосочетаний, предложений и текстов опору на знание значения лексических единиц и грамматических структур.

3. Работа с дидактическим материалом осуществляется на основе мыслительных операций: сопоставления, сравнения, выделения, нахождения общих признаков, обобщения.

4. Наличие значительного количества вариантов упражнений позволяет учителю сделать выбор в зависимости от стоящих перед ним задач и общего уровня владения речью учащихся. Во многих упражнениях могут быть даны опорные слова и созданы оптимальные условия для поиска правильного решения; предлагаемые схемы, таблицы обеспечивают анализ, выделение речевого материала, языковых компонентов[1, 61].

Таким образом, предложенная система работы учителя начальных классов по формированию умений строить связное высказывание с использованием системы упражнений на уроках русского языка в ходе совместной деятельности с учащимися позволила определить последовательность работы над текстом, которую можно представить следующим образом: слово – предложение – текст; сформулировать этапы работы над связным высказыванием, которые способствуют формированию языковой и коммуникативной компетенций учащихся и становлению языковой личности, а также развитию речи, обогащению словарного запаса и повышению уровня речевой культуры младших школьников.

Литература

1. Начальная школа. Как представить собственный педагогический опыт на квалификационном

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

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, умеет общаться и обладает внутренней культурой. Приоритетные средства для этого – культура речи и общения.

Согласно концепции учебного предмета «Русский язык» на 1 ступени общего среднего образования, одной из задач обучения русскому языку является: «...формирование речевой компетенции, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности, включающей усвоение речеведческих понятий и развитие на их основе связных устных и письменных высказываний разного типа (повествование, описание, рассуждение) на репродуктивном (обучающие изложения) и продуктивном (обучающие сочинения) уровнях» [1, 3]. В концепции говорится: «Обучение языку как процессу общения предполагает организацию активной речевой деятельности учащихся, в ходе которой школьники осознают речь как коммуникативную деятельность, овладевают рядом конкретных представлений и понятий в области связной речи; овладевают умениями строить связные высказывания в соответствии с коммуникативными целями и задачами общения и литературными нормами русского языка» [1, 9].

Однако в последнее десятилетие в стране и мире произошли большие изменения. Появилось больше компьютеров, мобильных телефонов и другой вспомогательной техники, стал доступным Интернет. Соответственно это изменило и формы общения. Всё меньше дети разговаривают и играют во дворе, в компаниях, больше взаимодействуют с компьютером, общаются через Интернет. Как следствие, учителя чаще сталкиваются с низким уровнем орфографической грамотности учащихся, их неумением связно и логично строить высказывание, правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме, уметь убедительно, ярко говорить и писать. А хорошая речь – залог успешного обучения и развития.

По мнению И.Г. Милославского, грамматику следует представлять обучающимся как средство для оформления содержания и установления связей между языковыми единицами внутри слов, словосочетаний и предложений. Учёный указывает на необходимость соответствия целей обучения (речевой деятельности) его содержанию (практической, а не формальной грамматике) [2].

Овладение языком, речью является необходимым условием для формирования социально активной личности обучающегося. Основной базой для достижения этой задачи служат уроки русского языка.

С первых уроков русского языка начинается работа по формированию умений и навыков в связной письменной речи. Возможность такого раннего обучения обеспечена

начальным этапом – уроками обучения грамоте, на которых одновременно с навыками чтения и письма учащиеся получают первые навыки в развитии связной речи. Эта работа продолжается на протяжении всего периода обучения в школе. В понятие «развитие речи» входит: обогащение словарного запаса учащихся (лексический уровень); овладение предложением и словосочетанием, нормами русского литературного языка (синтаксический уровень); формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме (уровень текста).

Все эти три линии развиваются параллельно, хотя находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа даёт материал для предложений, для связной речи, а при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением. В статье мы остановимся лишь на лексическом уровне, т.е. обогащение словарного запаса учащихся.

Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря учащегося зависит качество речи и успешность общения. Работая над лексическим значением слова, показываем, что одно и то же слово может обозначать разные предметы и, следовательно, иметь разное значение. Например, отвечая на серию вопросов: Каким словом называется каждый из этих предметов? Сколько предметов перед вами? Разные это предметы или одинаковые? Как называется каждый из предметов? Сколько названий у этих разных предметов? – учащиеся приходят к выводу: «Одно и то же слово может называть разные предметы, т.е. иметь несколько значений, здесь же даётся и лексическое значение каждого слова. Например, слово «ИГЛА».

1. Тонкий металлический стержень с заострённым концом и ушком для вдевания нити.
2. Металлический стержень с заострённым концом предназначенный для инъекций.
3. Лист хвойных деревьев.
4. Твёрдые колючие образования на теле у животных.
5. Тонкий заострённый кристалл чего-либо.

Соотнеся значения слова с иллюстрациями, можно предложить детям составить предложения, используя многозначное слово в различных его значениях. Например: *У ёжонка мягкие иголки.*

А также в качестве закрепления чтение стихов, загадок.

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>Есть у ёжика и ёлки</i> | <i>В узкий глазок вдега тонкая нитка</i> |
| <i>Очень колкие иголки.</i> | <i>И поплыла за корабликом прытко.</i> |
| <i>В остальном на ёлку ёж,</i> | <i>Шьёт, зашивает и колется колко.</i> |
| <i>Совершенно не похож.</i> | <i>А называют кораблик ... (иголка)</i> |

Таким образом, усвоение многозначности слов способствует экономии речевых средств, помогает небольшим числом слов обозначить большое количество явлений, предметов, свойств.

Среди разнообразных упражнений, направленных на расширение словарного запаса детей, особое место отводится работе с синонимами. Упражнения над синонимами обогащают и уточняют словарь учащихся, способствуют точному выражению мысли, предупреждают повторение одного и того же слова. Например, выбор и группировка слов, близких по смыслу; подбор синонимов к данному слову;

расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-то признака, действия или по степени заключенного качества и т. д.

Полезными являются упражнения на устранение однообразных повторений слов, замену неудачно употребленных. Для таких упражнений подбираются предложения из речи учащихся (устных ответов, письменных работ). Например: *На снегу блистали блики солнца.* В результате работы получаем: *На снегу сверкали (сияли, искрились) блики солнца.*

Следовательно, умелое использование синонимов позволяет избежать повторения в речи, тем самым устраняет однообразие и монотонность, делает высказывание разнообразным, точным, выразительным.

Ныне действующая программа по русскому языку на первой ступени образования предусматривает практическое знакомство учащихся не только с синонимами, но и с антонимами. Упражнения над антонимами требуют развития таких логических операций, как сравнение, сопоставление, противопоставление, и тем самым содействуют развитию мыслительных способностей детей. Приведем примеры упражнений с антонимами:

- выделение в контексте слов, противоположных по смыслу;
Деревья высокие, а кустарники низкие.
- подбор антонимов к данным словам;
Умный – глупый, храбрый – ..., добрый – ..., грустный – ..., высокий
- в самостоятельном употреблении антонимических пар, в распределении данных слов по парам.

В целях дальнейшей активизации работы над антонимами предлагается учащимся составить с данными словами предложения; заменить выделенные слова в тексте антонимами и т.д.

Таким образом, основное назначение лексических упражнений – обучение употреблению слов. В процессе выполнения упражнений младшие школьники учатся выбирать для выражения своей мысли наиболее правильные и точные слова.

Систематическая работа по развитию связной письменной речи на первой ступени общего среднего образования создаёт базу для успешного обучения и адаптации учащихся в среднем звене.

Литература

1. Концепция учебного предмета «Русский язык» 1 ступень общего среднего образования / Министерства образования РБ ОТ 29.05.2009 №675.
2. Милославский, И.Г. О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе / И.Г. Милославский // Русский язык в школе. – 2006. – № 3–5.

О.Е. Борисенко, М.В. Ашомко (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ БОРИСА ЗАХОДЕРА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Развитие языковых и коммуникабельных способностей младших школьников – одна из самых важных задач в процессе обучения. Небольшой словарный запас, ограниченность личного жизненного и читательского опыта учащихся усложняют

решение этой задачи в начальной школе. Последовательному развитию речи содействует систематическая работа с текстом на уроках литературного чтения и русского языка. Каждый урок должен быть насыщен ярким текстовым материалом из произведений художественной литературы.

Главная составляющая отличного качества любого урока – это правильно поставленные цели. Они могут быть: *образовательная*: формировать представление о стихах-размышлениях, рифме и ритме; расширять представления детей о творчестве Бориса Заходера; совершенствовать навык чтения по ролям; *развивающая*: развивать умение читать выразительно; создавать условия для активной познавательной деятельности и развития наблюдательности за природой; *воспитательная*: способствовать формированию умений коллективной деятельности; формировать желание охранять природу.

Урок можно начать с организационного момента. Это может быть четверостишие: *Громко прозвенел звонок, он позвал нас на урок.*

Парта у меня в порядке:

И учебник, и тетрадки.

Я настроился, готов слушать следующий урок.

Или слова учителя: *поделитесь друг с другом улыбкой. Я желаю вам чудесного дня, хорошего настроения, уверенности в себе. Сегодня на уроке мы продолжим путешествие по «Стране поэзии» будем выразительно читать, тренировать память, развивать речь, видеть красоту природы.*

Для правильной речи и формирования грамотного произношения предлагается речевая разминка. На доске записана скороговорка. *Кто хочет разговаривать, / Тот должен выговаривать / Всё правильно и внятно, / Чтоб было всем понятно.* Сначала учитель предлагает прочесть хором, затем по рядам. Учитель вытирает после каждого прочтения по слову в каждой строке, когда пословица «исчезла» вызывается по желанию ученик, который может самостоятельно повторить.

Далее предлагается игра «Слова». На доске плакат или запись цветными мелками. Нужно составить из двух половинок и назвать слово. Перед началом учитель ставит проблемный вопрос: *Можно ли назвать составленные слова одним словом? (Животные).*

| | |
|------|------|
| Со | лины |
| Ли | льки |
| Ор | вы |
| Сы | сы |
| Вол | фины |
| Кро | чи |
| Дель | ки |
| Моты | лы |
| Пав | ты |

(Совы, лисы, орлы, сычи, волки, кроты, дельфины, мотыльки, павлины).

Вступительное слово учителя: *Земля – наш общий дом. Человек живет на земле в постоянном окружении растений и животных. Он должен любить природу и жить в согласии с ней. Михаил Пришвин сказал: «Мы хозяева нашей природы, а она для нас*

кладовая солнца с великими сокровищами. Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степь, горы. А человеку нужна Родина, и охранять природу – значит охранять Родину».

Затем читает стихотворение ученик, подготовленный заранее. Учитель предлагает детям ответить на вопросы: *О чем это стихотворение? В чем его смысл? Давайте сделаем вывод, природа – это?*

*...У всех у нас
Есть мама одна по имени Природа!
У нее для всех хватает доброты...
И мы живем, запечатлев навеки В
душе ее прекрасные черты –
Поля, луга, леса, моря и реки.
Три клада у Природы есть:
Вода, Земля, и воздух – три ее основы.
Какая бы ни грянула беда,
Целы они – все возродится снова. (С. Викулов)*

Знакомство с текстом Бориса Заходера «Что красивее всего?». Подготовка учащихся к восприятию произведения.

– *Сегодняшнюю мастерскую мне хочется начать с вопроса: «Часто ли вы замечаете красивое вокруг себя»? Задумывались ли вы над самим словом – КРАСОТА? (Слово записано на доске). Как вы понимаете значение этого слова? Часто ли вы слышите это слово? Каким знаком определите это слово «+» или «-»? (Дети выбирают «+»). Какие слова приближаются к слову красота, подходят по смыслу и создают своеобразное поле слов? (Дети пишут слова на листочках, которые есть у каждого ученика. Затем им предлагается прочесть свои варианты).*

– *Скажите, а где можно наблюдать красоту? Мы уже убедились, что каждый из нас видит и чувствует красоту по-своему, но не каждый обладает даром передавать эту красоту. А вот музыканты, художники и поэты обладают таким даром. Однажды известный вам поэт Борис Заходер написал в одном стихотворении: Ребенок спросил Ни с того ни с сего: – А ну-ка скажи, Что красивей всего?*

В размышлениях над этим вопросом у поэта родилось стихотворение, которое так и называется: «Что красивей всего?» Именно над этим произведением мы будем работать сегодня в нашей мастерской.

Но прежде учитель предлагает познакомиться с эпизодами из биографии Б. Заходера: демонстрирует портрет, показывает книги. На столах у детей лежат листочки с некоторыми фактами из биографии автора. Во время знакомства ученики делают пометки на полях (прием «инсерт»: «V» – уже знаю, «+» – новое, «-» думал иначе, «!» – удивило, «?» – не понял.

Борис Заходер родился 9 сентября 1918 года. Его семья недолго прожила в Молдавии. Вначале переехали в Одессу, потом в Москву. Отец работал юристом, мать – переводчицей. В детстве Борис Заходер, по собственному признанию, был очень «приличным мальчиком». Он не только не играл в футбол, но даже почти не дрался. Однажды подрался с известным местным хулиганом, когда тот стал мучить кошку, и

победил в этом сражении. Вот откуда его решительное: *Наказать я сам готов / Тех, кто мучает котлов.*

Однажды, когда ему не было и семи, обидевшись на родителей, он убежал из дома. Его нашли и ругать не стали. Но прочли вслух оставленную им записку: *«Сиводня я ухажу навсигда»*. Для мальчишки, который несказанно гордился своей грамотностью, это было хуже всякого наказания.

В 1935 году Борис Заходер окончил школу и пошёл работать на завод учеником токаря. Потом поступил в авиационный институт. А поскольку писать стихи Борис не переставал, то в конце концов перешёл учиться в Литературный институт. В жизни Бориса Владимировича было два суровых испытания, две войны – финская и Великая Отечественная. На фронт оба раза он уходил добровольцем. А в коротком мирном промежутке писал стихи и очерки. В 1946 году он вернулся в Москву, через год окончил Литературный институт; в 1947 году в журнале «Затейник» появилось его первое стихотворение для ребят. Есть у Б. Заходера стихи смешные и довольно грустные, а некоторые и сердитые. Кроме стихов, он писал еще и сказки, пьесы для детей, переводил произведения детских зарубежных писателей. Конечно же, вы видели мультфильмы по сценариям Б. Заходера: знаменитого «Винни-Пуха», «Гимнастику для головастика», «Вот тебе и Заяц!».

Борис Заходер был широко известен не только в нашей стране, но и за рубежом, он лауреат многих литературных премий, в том числе и Международной премии им. Г. Х. Андерсена. Прожил Борис Заходер 82 года.

– *Что из биографии Б. Заходера вы уже знали? Что узнали нового об этом авторе? Какие факты оказались удивительными? А теперь давайте вернемся к стихотворению «Что красивее всего?»*

Выразительное чтение стихотворения учителем. Проверка эмоционального воздействия произведения на учащихся. Учитель задает вопросы: *Какой вопрос волнует Бориса Заходера? Какое настроение возникло при чтении стихотворения? Почему он решил найти на него ответ? Смог ли Б. Заходер на него ответить?*

Обязательно проводится словарная работа. На доске записаны слова: *красивей* (обращается внимание на ударение в этом слове); *полярные льды*; *мерцанье звезды* – можно подобрать картины для наглядности, что поможет учащимся лучше представить, понять и запомнить.

Далее ученики читают «про себя», затем проводится анализ произведения. Предлагаются вопросы, типа: *Какой вопрос задал ребёнок? Трудный вопрос задал ребёнок или нет? Если вопрос трудный, то почему? Легко ли на него ответить? Полный ли будет ответ?*

Можно предложить выборочное чтение: *Прочитайте, что сказали деревья и травы. Почему? Как ответили на этот вопрос Сова, Сычи, Кроты? Почему для Лисы и Волка красивее всего леса? Что ответил Дельфин? Прочитайте, что является самым красивым для Павлина. Почему? Как ответили Мотылек и Цветок? Почему каждый из действующих лиц в этом стихотворении отвечал по-разному? Как бы вы ответили на этот вопрос? Что красивее всего для автора? Найдите ответ в тексте.*

Работа над выразительным чтением помогает развить навыки чтения и правильную речь учащихся. Это стихотворение читается по ролям, где каждому даётся задание голосом передать состояние героя.

Для развития самостоятельного и осознанного чтения можно дать работу в группах. Задание для 1 группы: прочитать стихотворение и ответить на вопросы: *В чем увидел поэт красоту? Почему стихотворение имеет такое название? Подумайте, что для поэта послужило поводом к написанию этого стихотворения.* КРАСНОЕ ЛЕТО / По узенькой тропинке / Идем гуськом. / Несем грибы в корзинке / И песенку поем: / Небо, небо ясное – / Высота! / Лето, лето красное – / Красота! / Вокруг на тонкой ножке / Цветы стоят, попрыгать по дорожке / Они хотят. / А солнышко хохочет – / Рот до ушей. / И отставать не хочет / От малышей. / – Небо, небо ясное – / Высота! / – Лето, лето красное – / Красота!

Задание для 2 группы. Прочитайте стихотворение. Ответьте на вопросы *В чем увидел поэт красоту? Как вы понимаете слова «макушка лета», «спелое лето», «в ягоды одето»?* Подготовить выразительное чтение стихотворения. СПЕЛОЕ ЛЕТО / Спелое лето / В ягоды одето, / В яблоки и сливы. / Стали дни красивы. / Сколько цвета! / Сколько света! / Солнце на макушке лета!

Задание для 3 группы. Прочтите стихотворение, ответьте на вопросы, и подготовьте выразительное чтение: *В чем увидел поэт красоту? Подумайте, что для поэта послужило поводом для написания этого стихотворения.* ЦВЕТОК / Здравствуй, милый мой цветок, / Леса гость весенний! / Как красиво ты расцвел / Здесь в уединенье! / Улыбнется ветерок / И с тобой играет. / Солнце целый день тебя / Весело ласкает...

Учитель проверяет выполнение заданий и подводит итог урока: *Смог ли автор ответить на вопрос? Почему вопрос оказался таким сложным? К какому выводу пришел автор? Как бы вы теперь ответили на вопрос «Что такое красота?» Кто должен позаботиться о том, чтобы наш мир всегда был прекрасным?*

Можно закончить урок рефлексией: учитель предлагает ученикам выбрать любую понравившуюся фразу, которая записана на доске, и подвести итог работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы на доске: *я понял, что...; я почувствовал, что...; я научился...; я попробую...; меня удивило...; урок дал мне для жизни...; мне захотелось...*

Таким образом, уроки литературного чтения знакомят детей с новым, неизвестным и удивительным миром; помогают расширять их кругозор; формируют у них культуру речи и воспитывают чувство прекрасного.

О.Е. Борисенко (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина) И.И. Конопляник (Мозырь, «ГУО СШ № 11 г. Мозыря»)

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Познавательные и воспитательные функции текста неотделимы друг от друга. Ещё М. Горький в статье —О детской литературе! ставил задачу —создание просветительной литературы для детей! [1, с. 136]. В современных методиках интенсивно разрабатывается проблема применения текста на уроках русского языка.

Главное составляющее отличного качества любого урока – это правильно поставленные цели. Они могут быть: *учить определять тип склонения имён существительных, правильно писать безударные окончания существительных, определять грамматические категории имён существительных; развивать орфографическую зоркость, развивать речь учащихся; воспитывать бережное отношение к природе.*

Начинается урок с работы над словом. На доске записаны в три столбика слова. Нужно подобрать прилагательные к существительным: *дельфинёнок* – маленький, игривый, весёлый, добрый; *море* – спокойное, синее, прозрачное, бирюзовое; *мать* – заботливая, добрая, ласковая, строгая. (1 ученик у доски подбирает однокоренные слова): *дельфинёнок, дельфин, дельфинчик, дельфинарий, дельфиний.*

| | | |
|--------|--------------------|-------------|
| мама | ветер | <i>море</i> |
| волна | | история |
| помощь | <i>дельфинёнок</i> | место |
| гладь | папа | <i>мать</i> |
| тишь | | |

Работа над текстом. (1 часть). На доске записан план: 1. *Шторм.* 2. *Дельфинёнок на берегу.* 3. *Гибель дельфинёнка.* Или. *Помощь рыбаков.* (В 1-ой части текста нужно вставить подходящие по смыслу прилагательные и глаголы. Найти имена существительные и определить их склонение).

Над морем нависли (*тёмные, хмурые, свинцовые, зловещие, чёрные*) тучи. Начался шторм. (*Мощные, дикие, сильные*) порывы ветра поднимались (*огромные, высокие*) волны. Море (*стонало, гудело*) и (*ревело, шумело*). Два дня рыбаки не выходили в море. (Предварительно устно подбираются подходящие по смыслу слова).

– Чтобы грамотно написать четвёртое предложение проведём исследование. Какие слова наиболее точно характеризуют штормовое море? (На доске – *стонало, шумело, журчало, плескалось*). Какие слова совершенно не подходят? Почему? Что вы можете сказать о глаголах *стонало* и *ревело*? (В переносном смысле). Проверка выполненного задания.

Продолжается работа над текстом (2 часть). Из слов нужно собрать предложения и записать их. Выделить окончания имён существительных. Объяснить их написание после определения падежа и склонения. *День, шторм, заканчивался, на, третий, не, больше, волновалось, море, к, рыбаки, пошли, морю, песке, на, увидели, они, дельфинёнка, маленького, кружила, мать, у, берега.* (Шторм (2 скл., И.п.) закончился на третий день (2 скл., В.п.). Море (2 скл., В.п.) больше не волновалось. Рыбаки (2 скл., И.п.) пошли к морю (2 скл., Д.п.). На песке (2 скл., П.п.) они увидели маленького дельфинёнка (2 скл., В.п.). У берега (2 скл., Р.п.) кружила мать (3 скл., Р.п.). На доске записан текст и обозначены окончания. Самостоятельная проверка.

Далее предлагается работа над 3-ей частью в центрах. Выбор группами своих заданий.

1-ый центр. Ответив на вопросы, закончите текст. 1. Что делали рыбаки, чтобы спасти дельфинёнка? 2. Как вела себя мать дельфинёнка? 3. Как повели себя дельфины? *2-ой центр.* Прочтите третью часть текста 2 раза. Закройте и напишите его по памяти.

3-ий центр. По началу допишите третью часть. Надо спасать дельфинёнка. Рыбаки осторожно опустили его в море. Подплыла мать и повела детёныша на глубокие места. Дельфины погрузились в глубину и всплыли уже вместе.

Проверка. Чтение текстов выборочное (1-ая группа). Для второй предлагается сдать тетради на проверку. Третья группа зачитывает свои рассказы.

При изучении ударных и безударных окончаний имён существительных можно и нужно использовать текст. Например, предлагается заранее подготовить проект —*Лебеди*! учащиеся собирают материал, читают дополнительную литературу, ищут интересные факты из жизни птиц.

Оборудование для урока: опоры —3 склонения имён существительных!, —Падежные окончания имён существительных!, —Схема разбора предложения!, —Схема разбора имён существительных, как части речи!, карточки, фото с изображением лебедей, грамзапись лирической музыки. Текст —*Лебеди*! *Несколько лет на лесном озере за деревней зимовали лебеди. Они были белыми, как снег, с длинными, гибкими шеями. Дети часто приходили полюбоваться чудесными птицами и покормить их. В прошлом году лебеди едва не погибли. Выдались суровые морозы. Озеро покрылось слоем толстого льда. Лебеди остались без воды и корма. Сельские ребята решили спасти редких птиц. Они забрали лебедей домой. Всю зиму пернатые гости жили в деревенских сараях вместе с домашними птицами. Весной ребята отнесли лебедей к озеру.* (70 слов).

Прогнозирование темы урока. Под музыку учитель читает текст, который записан на доске и в нём пропущены окончания некоторых слов: *Белый, как снег, с длинной шей, он невыразимо прекрасен, когда плывёт по гладкой поверхности воды. Все его движения исполнены прелести, всё великолепно живописно в этой гордой птице.* (С. Аксаков)

— Кого описывает Сергей Аксаков? (Лебедя). Как вы уже догадались, – это и будет литературная тема нашего урока. А сейчас давайте определим грамматическую тему урока. Для этого прочитайте описание лебедя и обратите внимание на слова с пропущенными орфограммами. Какой частью речи являются эти слова и в какой части слова пропущена орфограмма? Вставляем пропущенные буквы, объясняем.

Важным условием на уроках являются такие виды работ, как чистописание и работа над словом.

— Изучая проект —*Лебеди*! вы узнали много интересного и познавательного об этих птицах. Запишите слово лебедь, подберите однокоренные слова, одно из слов разберите по составу: *лебедь, лебедушка, лебедка, лебяжий, лебединый, лебедёнок.* Это задание для 2-ой группы. (Ученик у доски, остальные самостоятельно). Дети работают по группам. 1-ая – получает задание. Записать фразеологизмы со словом лебедь. Одно из слов разобрать по составу (1 ученик из этой группы работает у доски): *лебединая шея, лебединая песня, лебединая верность, лебединая поступь.* Дополнительное задание: найти и определить какой из фразеологизмов обозначает —последнее проявление таланта!? (Лебединая песня). В каком значении употреблено это выражение? (В переносном). В прямом значении это выражение будет названием текста, который будут составлять дети 1-ой группы. Помогут план, опорные слова, словосочетания. На доске план: 1. *Лебеди летели в тёплые края.* 2. *Ослабевший лебедь.*

3. Последняя песня.

Для четкой и организованной самостоятельной работы учащихся составлены словосочетания: *из холодной стороны, в тёплые края, летели через море, полный месяц, далеко под собой, видели воду, синюю воду*; и опорные слова: *устали, дальше, не останавливались, ослабел, не мог, выше, спускался, на воду, ближе, сложил*. (Ученики 1-ой группы начинают работу).

Учитель проверяет чистописание во 2-ой группе. (Необходимо исправить ошибки и отредактировать текст). *Несколько лет наливном озере за деревней зимавали лебиди. Они были белыми, как снег, с длинными, гупкими шеями. Дети часто приходили палюбаваться чюдестными птицамии покормить их*. (Какие правила применяли при написании текста?)

Работа над 2-ой частью текста. (Какая опасность подстерегала наших лебедей, вы узнаете, составив предложения 2-ой части. *В, году, прошлом, погибли, не, едва, лебеди. Зима, суровая, выдалась. Озеро, покрылось, толстого, слоем, льда. Лебеди, корма, остались, и, воды, без*. (Самопроверка: озеро (И.п.), слоем (Т.п.), льда (Р.п.). В третьем предложении определите падеж имён существительных. Задание для 2-ой группы можно дать на карточках или записать на доске).

Задание первой группе: допишите самостоятельно текст до конца. Что хотел сказать лебедь в своей первой и последней в жизни песне? (*Вдруг лебедь поднял голову и закричал*.) Проверка. Чтение обеих частей.

Работа в центрах. Далее работу над 3-ей частью продолжить в центрах. Вы ознакомились с заданиями перед уроком и сделали выбор. Сегодня у нас работают центры: «Читайки», «Исследователи», «Отвечайки», «Знайки» – это 1-ая группа. («Читайки». Прочитайте 3–4 раза третью часть. Закройте учебник и напишите по памяти. *Сельские ребята решили спасти редких птиц. Они забрали лебедей домой. Всю зиму пернатые гости жили в деревенских сараях вместе с домашними птицами. Весной ребята отнесли лебедей к озеру*. «Исследователи». Составьте 3-ю часть по опорным словам, проведя исследование: *к счастью вдоль озера – охотники, увидели – поняли – помощь, забрали – отвезли – зоопарк, были спасены*. «Отвечайки». Ответив на вопросы, закончите текст. *Кто решил спасти редких птиц? Куда они забрали лебедей? Где жили пернатые гости всю зиму? Куда отнесли птиц с приходом весны?*) Всем трём группам можно предложить на выбор грамматические задания. Определить в одной части текста тип склонения имён существительных. Одно предложение разобрать по членам предложения, обозначив части речи. В одном из предложений указать падеж имён существительных, выделить окончания. Сделать морфологический разбор одного существительного.

Для проверки выполнения заданий можно выборочно прочесть тексты, которые составили учащиеся 1-ой и 2-ой групп. (Примерный текст одной из групп. *К счастью мимо озера шли охотники. Они увидели лебедей и поняли, что им нужна помощь. Тогда охотники забрали птиц и отвезли их в зоопарк, который находился в соседнем городе. Так были спасены прекрасные лебеди*).

3 часть 1-ой группы. *Вдруг лебедь поднял голову и закричал. Он знал свою судьбу. Его ждёт голодная смерть. Этот невчий крик называют лебединой песней. В этой песне тоска и печаль. Лебедь прощался с небом, солнцем, своей подругой и товарищами*.)

При подведении итогов урока можно использовать методику вопроса-ответа: *Что объединяет эти тексты? Чем вы занимались на уроке? Чему научились?* Можно закончить урок строчками из стихотворения Евгения Евтушенко: *Берегите эти воды, эти земли,*

*Даже малую былиночку любя.
Берегите всех зверей внутри природы,
Убивайте лишь зверей внутри себя.*

Таким образом, целенаправленная работа учителя с текстами на уроках русского языка помогает в обучении, формировании мировоззрения, взглядов и черт характера младших школьников.

Литература 1. Горький, М. О детской литературе / М. Горький. – М.: Детгиз, 1958. – 238 с.

О.С. Буркина (Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОЛЛАЖА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В педагогической практике коллаж уже использовался как метод обучения творчеству студентов дизайнеров, что отражено в трудах Т.Г. Русаковой, Е.А. Левиной, И.А. Кравченко. Рассматривался текстильный коллаж в условиях дополнительного образования подростков в трудах С.С. Пискулиной и А.К. Векслер. Мы предлагаем рассмотреть коллаж как средство формирования художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны мотивировать свой выбор, их легко увлекает идея и замысел. Они отличаются богатством воображения, способностью оценивать свою работу. Творческой работе с детьми дошкольных учреждений уделяется особое внимание.

В начальной школе мы сталкиваемся с проблемой отсутствия условий для творческого самовыражения, экспериментирования, разных видов художественной деятельности, что, безусловно, приводит к резкому снижению у детей творческих проявлений, инициативности, отсутствию познавательных интересов. Все это наносит ущерб личностному развитию ребенка. У ребенка падает самооценка, появляется формальное отношение к результатам собственной деятельности, подавляется свобода самовыражения [4, 32].

Таким образом, остро стоит вопрос о преемственности в развитии художественно – творческих способностей между дошкольным и начальным звеньями образовательной системы.

В отличие от запланированных программой общего образования по ИЗО, занятия во внеурочной деятельности позволяют педагогу не только осуществлять индивидуальный подход, но и стимулировать творческую деятельность ребенка, строить занятия в доступной, интересной и познавательной форме.

На сегодняшний день, существует множество разновидностей коллажа, но нам хотелось остановиться на некоторых видах, которые, на наш взгляд, способствуют формированию художественно-творческих способностей младшего школьника.

Аппликационный коллаж (application – накладывание, прикладывание). В отличие от рисунка, аппликационный коллаж предполагает безграничную творческую свободу ребенка, развивает воображение и является прекрасным средством для знакомства со свойствами разнообразных материалов [1, 18].

Этот вид коллажа как нельзя лучше подходит для детей 1 класса, когда ребенок еще робко работает с ножницами, для выполнения работ в этой технике можно отрывать фрагменты картинок. Руками можно придать им нужную форму смять в комочки, складывать гармошкой. Наклеенные элементы могут выходить за края основы, приклеиваться друг на друга. Ребенок самостоятельно может составлять яркие интересные коллажи. Приклеивание мелких деталей, бусин, веревочек даёт хорошую возможность развить зрительно-моторную координацию и тем самым идеально подходит для творчества детей младшего школьного возраста. Аппликационный коллаж непосредственно связан с познавательной деятельностью, и большое влияние оказывает на формирование умственных и творческих способностей детей.

Флористический коллаж – один из самых любимых детьми. В данном коллаже используются всевозможные природные материалы. Это могут быть засушенные цветы и травы, листья, веточки, злаки. Во флористическом коллаже можно увидеть наклеенными на необычную поверхность засушенные кусочки фруктов, кору деревьев, шишки, плоды миниатюрных растений, мох. Работы, выполненные детьми из различной крупы, потрясают своей оригинальностью. В ход идут окрашенные в яркие цвета макароны различной формы. В коллаже можно использовать материалы не только растительного происхождения: ракушки, кораллы, сухие морские звёзды, речной песок, перья птиц, крупный бисер, оригинальные пуговицы, фигурки насекомых, птиц и животных. Обилие и разнообразие материала для коллажа, не оставляет равнодушным ни одного ребенка, мотивируя его на художественно-творческую деятельность. Флористический коллаж уникален прежде всего тем, что обладает большим разнообразием выразительных средств, творческих приемов и количеством техник, каким не обладает ни один из других видов изобразительного искусства.

Ассамбляж (assemblage-соединение, сборка, монтаж) представляет собой вид «разросшегося» коллажа - комбинацию предметов на плоскости или в пространстве, для создания которого используются реальные предметы [2, 9]. Эта интересная творческая техника не может оставить учащихся равнодушными. Дети, которые поначалу взялись с нежеланием или, правильнее сказать с недоверием, выполнять творческую работу, постепенно увлекаются процессом и становятся активными её участниками. В ассамбляже, в отличие от других видов коллажа, используются объемные предметы. В качестве основного материала в работах применяется бросовый материал: части или целые предметы, потерявшие свою первоначальную значимость, или специально созданные из папье-маше объёмные предметы. Для создания ассамбляжа подойдут старинные вещи: пуговицы, шнуры и ленты, сломанные заколки, крышечки от шкатулок, ёмкости необычной формы, обломок детской игрушки. Искусственные цветы, ракушки, веточки, сеточки, тряпочки и многое другое, что

попало под руку, все служит источником вдохновения. Из выбранного материала создается композиция на плоскости как трехмерная картина, которая дополняется деревом, пластиком, тканью и другими всевозможными материалами и расписывается красками. Готовая работа заключается в раму или пространство напоминающее часть коробки. Созданные руками детей работы наглядно показывают, как ненужные вещи могут жить в новом качестве.

Техника коллажа дает безграничные возможности для детского творчества, поскольку в работах можно и нужно использовать самые различные материалы. Метод коллажа позволяет снять шаблонное восприятие, расширить кругозор ребенка, укрепляет взаимосвязи с окружающей средой [3, 13]. Использование бросового материала способствует развитию воображения детей, способствует творческой активности, вдохновляя на создание своими руками нового из ненужных предметов.

На сегодняшний момент коллаж может быть рассмотрен не только как новый язык в искусстве, но и как средство формирования художественно – творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Литература

1. Бычков, В.В. Энциклопедия культурологии. Лексикон неонклассики. Художественноэстетическая культура XX века / В.В. Бычков. – М.: Эксмо, 2003.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2008. – 944 с. – (Библиотека словарей).
3. Русакова, Т.Г. Метод коллажа в дизайн-образовании Т.Г. Русакова, Е.А. Левина // В мире научных открытий. – 2013.– № 11, 12 (47). – С. 9–20. 4. Кудрявцев, В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению / В.Т. Кудрявцев. – М.: РИНО, 1999. – С. 17–69.

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Модернизация образования в качестве приоритетной задачи современной школы определяет не просто формирование системы предметных знаний, умений и навыков, а развитие личности школьника, что ориентирует школу на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности и обеспечение ее социальной компетентности. Начальная школа как первая обязательная ступень общего образования призвана внести существенный вклад в выполнение данной задачи. Ценностно-целевой установкой современного образования выступает развитие у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт. Современная организация образовательного процесса заключается в создании условий, способствующих формированию у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных и других проблем. При этом содержание образования представляет собой дидактически

адаптированный социальный опыт решения таких проблем. Эти положения являются основополагающими в компетентностном подходе в образовании.

Анализ научных исследований, раскрывающих теоретические положения о целостном развитии личности, единстве сознания и деятельности, особенности развития личности младшего школьника позволил сделать вывод о том, что младший школьный возраст – это первый период приобщения ребенка к общественной жизни в социально значимой деятельности.

По степени сложности различают следующие типы социальной компетентности: выражение (способность изъясняться, выражать свои знания, мнения и желания); восприятие (способность слушать, наблюдать за другими членами группы, воспринимать события и динамику процесса в группе); открытость (готовность воспринимать стимулы, способность выслушивать критику и спорить с другими); сотрудничество (способность осознавать и воспринимать возможности собственных действий и ответственность, умение понимать и приспосабливаться к действиям других); формирование (способность адаптироваться, налаживать контакты, находить свое место в группе, высказывать критику адекватно ситуации, последовательность в обучении, умение вести разговор, вести себя соответственно процессу динамики развития группы); идентификация (способность поставить себя на место другого и разрешать конфликты в соответствии с ситуацией, поддерживать баланс «близость и дистанция»), осознавать собственные возможности и границы).

Исследование развития социальной компетентности младших школьников заставило нас обратиться к анализу психических особенностей и возможностей детей младшего школьного возраста.

Период старшего дошкольного и младшего школьного возраста является сензитивным в формировании социальной компетентности, поскольку на его этапе развивается произвольность психических процессов, соподчиняются мотивы, проявляется эмоциональный отклик на воспитательное воздействие. Исследователи утверждают идею необходимости изучать детство как самобытную целостность в пространстве социальных общностей, в духовном пространстве культуры.

Позволим себе не согласиться с мнением некоторых учителей о том, что формирование компетентностей – задача старшей, профильной ступени образования, а для младших школьников обоснованно оставлен «ЗУНовский» подход. Уже в дошкольном возрасте у ребенка складывается иерархия мотивов, включается принцип данного слова, возникает произвольное поведение и стремление к осуществлению социально значимой деятельности как фундаменту социальной компетентности. Начальный школьный возраст характеризуется реальным расширением детских возможностей, наличием существенных изменений в мотивационном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом аспектах, в общении с окружающими, в развитии нравственной, умственной и физической сфер. В этом возрасте нельзя еще говорить о сложившейся иерархии мотивов и связанных с ними устоявшихся способов поведения. Это дает реальную возможность влиять на процесс формирования социальной компетентности наиболее эффективно.

Опыт социального взаимодействия у ребенка складывается с первых шагов его жизни. Сначала он слит с матерью, затем разрывает единство с ней и постигает круг семейных отношений. Позднее, в дошкольном детстве он выходит за круг семьи и

приобретает опыт взаимодействия с чужими людьми. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится общественным субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется теперь тем, насколько успешно он справляется с общественными требованиями.

Приобщение к общественной жизни осуществляется в процессе учебы, поэтому по большей части овладение учебной деятельностью и создает условия для развития у ребенка социальной компетентности. В этот период активно развивается и кристаллизуется мотивация деятельности. С точки зрения социальной компетентности, нас интересует соотношение в мотивационной сфере ребенка мотивации успеха (достижения) и мотивации боязни неудачи (избегания).

Младший школьник, как уже указывалось, в силу ведущей возрастной потребности ориентируется на успех, что и определяет его адаптацию в обществе, способствует развитию личности. Мотивация успеха является позитивной для социальной адаптации. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Эта мотивация определяет личностную активность. Мотивация боязни неудачи относится к негативной. При данном типе мотивации человек стремится избежать срыва, неудачи, порицания, наказания. Еще не сделав, он боится провала и отказывается от деятельности. Следовательно, мотивация успеха в учебной деятельности служит одним из показателей социальной компетентности младшего школьника.

Анализ психологических особенностей, возможностей и задач социализации детей младшего школьного возраста позволяет определить основные признаки социальной компетентности на данном возрастном этапе. К ним относятся: сформированность мотивации достижений в учебной деятельности; сформированность навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; руководство в поведении сознательными и социально нормативными целями и правилами, усвоение социальных норм поведения; удовлетворенность собой, адекватная достаточно высокая самооценка; обладание критичностью по отношению к себе и окружающим; усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение прочных дружеских контактов; сформированность навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях.

Социальная компетентность, по мнению ряда авторов, состоит из нескольких компонентов: *мотивационного*, включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; *когнитивного*, который связан с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности, увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.; *поведенческого*, связанного с выбором адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения.

С целью выявления компонентов социальной компетентности младших школьников нами был сделан обзор компонентов социальной компетентности, сделанный рядом авторов с учетом психофизиологических особенностей младшего школьника для определения его возможностей, и выявлены следующие компоненты

социальной компетентности младших школьников: коммуникативный, мотивационно-целевой мотивационно-ценностный, деятельностный, рефлексивный.

На основании вышеизложенного, мы уточняем, что социальная компетентность младшего школьника – это интегративное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к продуктивному взаимодействию с различными группами и индивидами в процессе активного творческого освоения ребенком нравственно-этических норм общения и регулирования на основе рефлексии межличностных и внутриличностных социальных позиций.

Формирование социальной компетентности младшего школьника базируется на таких личностных образованиях, как мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях.

Мы рассматриваем формирование социальной компетентности как взаимосвязанные процессы социализации и индивидуализации, в результате которых формируется социально активная индивидуальность ребенка, способного к эффективному взаимодействию со средой, к самоактуализации и самореализации в ней, но не противопоставляющего себя социуму и сохраняющего предмет своей первой потребности другого человека как ценности.

Таким образом, все вышесказанное позволяет говорить о возрасте младшего школьника как о благоприятном для развития социальной компетентности.

В.Н. Герасименко (Аграргородок Бабуничи, ГУО «Бабуническая средняя школа»)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Общеизвестно, что художественный труд способствует не только выявлению потенциальных возможностей человека, формированию художественно-творческих способностей, но и созданию душевного состояния. Это определяет значение художественно-технической деятельности для организации здоровьесбережения учащихся средней школы.

Анализ творческих работ по художественно-техническому творчеству показал, что младшие школьники недостаточно владеют технологией, декорированием, способностью сильно создавать воображаемый образ. Недостаточно высокий уровень авторских работ, отсутствие сходства с задуманным образом, негативное душевное состояние не направляют к восприятию окружающего мира и сбережению своего здоровья.

Решение данного вопроса находит отражение в исследованиях учёных. Так, Б.Н. Трегубенко пришёл к выводу, что трудовое обучение формирует у детей интерес, когда все задания объединены общим замыслом [1]. Формирование духовной культуры младших школьников, значение уроков ручного труда современной системы общего образования рассматривает Конышева Н.М. [2]. Ф.И. Ивашенко определяет, что трудовая деятельность не только развивает личность школьника, но и готовит его к выбору профессии [3]. Ценные методические материалы проведения уроков по труду предлагает А.А. Гончарова [4]. Ближе к нашей теме, художественному труду, мы

находим материалы, предлагаемые В.М. Сафроненко [5], Е.Ф. Новиковой [6]. Во всех исследованиях рассматриваются познавательная, воспитательная и эстетическая функции.

На наш взгляд, из триады функций определяется четвертая – здоровьесберегающая. Она отражает опосредованный метод создания позитивного настроения детей.

На основе анализа литературы и опыта педагогов начальных классов, а также программы «Трудовое обучение» нами разработана методика проведения факультативных занятий, основанная на объединении всех заданий общим замыслом. В ее основе – тематический подход, при котором, циклы занятий проводились в соответствии с основными принципами дидактики: научности, систематичности, последовательности, а также приемов здоровьесбережения.

Методика «Художественный труд и здоровый образ жизни» включала:

- расширенное изучение видов и качества материалов;
- анализ изделий мастеров; просмотр авторских работ учащихся, выполненных в процессе разных видов занятий, включая физиорелаксацию;
- применение нетрадиционных техник в трудовой деятельности; нахождения образов из предложенных материалов; выполнение композиций; декорирование; – оформление портфолио ученика.

Для определения фактора влияния художественного труда на здоровьесбережение младших школьников применялись следующие приемы: интерпретация эскизов, тесты креативности, сравнительный анализ.

На занятии дети выполняли композицию «Диалог». Каждый ученик мог использовать различные природные материалы (желуди, опилки, лен и др.).

В двух подгруппах проведено по три занятия: в первой применена традиционная форма. Дети выполняли задания, на одинаковых форматах в сопровождении современной музыки; во второй по предложенной методике «Художественный труд и здоровый образ жизни»: на первом занятии учащиеся анализировали репродуцированный материал мастеров по теме на мультимедиа без музыки; на втором – проводился анализ в сопровождении литературно-музыкальных произведений, где обращалось внимание на технологию изделий и их практическую значимость; на третьем занятии выполнялась композиция на предложенную тему. Старшие школьники являлись помощниками-консультантами.

В процессе занятий использовались образцы изделий с изображением растительных форм, птиц, животных и человека. В итоговой части занятия осуществлена рефлексия, были заданы вопросы: что помогает человеку для укрепления здоровья? Что вы будете делать вместе с родителями для сбережения здоровья? Какие произведения мастеров отражают здоровый образ жизни? Как влияет художественный труд на здоровьесбережение учащихся? Какие изделия вы хотели бы выполнить?

Анализ композиций детей показал, что на занятиях в первой группе они с трудом отражали сюжет. Во второй группе творческие работы более качественны. В этом помогла зрительная и литературно-музыкальная информация, что позволила разнообразить сюжеты.

На основе проведенного исследования получены статистические данные. В первой подгруппе показатель душевного благополучия повысился незначительно. Вторая подгруппа показала более высокий уровень творческого и психического благополучия, так как на занятиях была использована предложенная нами методика.

Полученные результаты имеют значимость для здоровьесбережения школьников. Исходя из этого нами предложены следующие теоретико-практические рекомендации: совершенствование циклов занятий по художественному труду, создание развивающей среды; постановка целей и задач занятия с учетом требований образовательного стандарта; проведение факультативных занятий совместно с родителями и старшими школьниками.

Наблюдения за учащимися в ходе исследования позволяют сделать выводы о том, что циклы занятий по одной теме во взаимодействии с искусством помогают её раскрывать более глубоко; создают у младших школьников творческое настроение, формируют интерес к физическим упражнениям и потребность в здоровьесбережении.

Литература

1. Трегубенко, Б.Н. Трудовое обучение 1–4 классы / Б.Н. Трегубенко. – Минск: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
2. Коньшева, Н.М. Методика трудового обучения младших школьников / Н.М. Коньшева. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 192 с.
3. Иващенко, Ф.И. Психология трудового воспитания / Ф.И. Иващенко. – Минск: издательство «Университетское», 1988. – 160 с.
4. Гончарова, А.А. Трудовое обучение в начальных классах / А.А. Гончарова. – Минск: «Народная асвета», 1988. – 128 с.
5. Сафроненко, В.М. Вторая жизнь дерева / В.М. Сафроненко. – Минск: Полымя, 1990. – 207 с.
6. Новикова, Е.Ф. Мы художники – умельцы / Е.Ф. Новикова. – Минск: «Народная асвета», 1991. – 127 с.

В.С. Заброцкая (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина) В.В. Волынская (Жлобин, ГУО «Средняя школа № 9 г. Жлобина») ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УРОКОВ

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Роль декоративно-прикладного искусства в образовании и воспитании оценивает каждый человек. Почему из всех видов изобразительного искусства оно оказывает более сильное образовательное и воспитательное влияние на младшего школьника?

Значение декоративно-прикладного искусства отмечали многие ученые, искусствоведы, историки и педагоги-практики. Так, И.Н. Паньшина предлагает методику проведения бесед по декоративно-прикладному искусству, в процессе которых призывает учитывать национальные и региональные особенности социокультурного наследия (художественные промыслы Беларуси, технологию видов декоративно-прикладного искусства и имена великих мастеров) [1]. Многолетний опыт работы по декоративно-прикладному искусству излагает в своей монографии В.Н.

Полунина [2]. Н.М. Сокольникова, кроме теоретических сведений о народном декоративно-прикладном искусстве, предлагает методические рекомендации по созданию декоративных композиций, применяя орнаментальные мотивы разных стран и народов [3]. Оптимальные практические советы проведения уроков по декоративно-прикладному искусству мы находим в материалах А.М. Бурлаковой [4], О.О. Карольковой, С.В. Валюховой [5]. Культурно-художественное наследие народного декоративно-прикладного искусства Владимирского края отражено в исследовании Л.А. Кошелевой [6]. Яркий призыв возродить и развивать художественные народные ремесла Беларуси отражается в статье Я.М. Стахуты, доктора искусствоведения, лауреата Государственной премии Беларуси, председателя белорусского союза мастеров народного творчества [7].

В примерном календарно-тематическом планировании по изобразительному искусству для 4 класса уроки по декоративно-прикладному искусству составляют 11% из 35 уроков аппликации. Аппликация для учащихся начальных классов является самой доступной, экономичной и демократичной.

Анализ исследований ученых, методических материалов и преподавания уроков по декоративно-прикладному искусству в 4 классе показал, что при оптимальных условиях организации учебно-воспитательного процесса можно значительно повысить уровень мотивационной и художественно-творческой активности учащихся 4 класса, а значит, и результаты их творческого мастерства уже с начала обучения декоративной деятельности. Решение данной проблемы вытекает из противоречия между запросами современного общества к образованию и воспитанию психических качеств детей и недостаточно эффективных условий для реализации задач, поставленных на уроках декоративно-прикладного искусства.

Исходя из этого, цель нашего исследования – выявить знания у учащихся 4 класса (25 человек) по видам декоративно-прикладного искусства вообще и аппликации, в частности.

Эксперимент включал три этапа.

Первый этап – констатирующий, выявления уровня сформированности знаний о видах декоративно-прикладного искусства и его образовательно-воспитательном значении.

Второй этап включал разработку авторских циклов факультативных занятий со следующей тематикой: «Происхождение декоративно-прикладного искусства», «Виды декоративно-прикладного искусства», «Воспитательное значение аппликации».

Каждый цикл факультативных занятий включал два урока, целью которых являлась углубление знаний по декоративно-прикладному искусству и формирование умений составления декоративных композиций в технике аппликации по программе 4 класса.

Третий этап – контрольный срез, который предусматривал выявление эффективности проведения циклов занятий, а также сформированных знаний и умений по декоративно-прикладному искусству. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Таблица 1 – Уровни знаний учащихся

| Вопросы | Констатирующий этап | | | Контрольный этап | | |
|--|---------------------|-----|-----|------------------|-----|------|
| | Уровни знаний | | | | | |
| | Н | С | В | Н | С | В |
| 1. По своему происхождению ДПИ какое? | 56% | 36% | 8% | 0% | 24% | 76% |
| 2. Что называется декоративноприкладным искусством? | 60% | 28% | 12% | 8% | 12% | 80% |
| 3. Назовите виды ДПИ. | 68% | 24% | 8% | 0% | 16% | 84% |
| 4. На основе чего выполняются декоративные элементы? | 40% | 36% | 24% | 0% | 0% | 100% |
| 5. Что вы знаете об аппликации? | 52% | 32% | 16% | 8% | 8% | 84% |
| 6. К чему призывает и учит декоративно-прикладное искусство? | 48% | 48% | 4% | 4% | 36% | 60% |

Анализ таблицы показал, что на первом этапе наиболее сложными для учащихся оказались вопросы: «Назовите виды декоративно-прикладного искусства», «Что называется декоративно-прикладным искусством?», «По своему происхождению декоративно-прикладное искусство какое?», так как в процессе бесед на уроках изобразительного искусства по разделу «Декоративно-прикладная деятельность и дизайн» уделяется недостаточное внимание вышеизложенным вопросам. После проведенного цикла факультативных занятий значительно возрос уровень знаний о декоративно-прикладном искусстве, составлении композиции для аппликации, используя декоративные элементы.

Рассмотрев влияние декоративно-прикладного искусства на развитие учащихся начальных классов, мы отмечаем, насколько оно имеет образовательно-воспитательное значение: воспитывает национальное самосознание, психические качества ребенка и художественный кругозор; развивает креативность, формирует интерес к художественному краеведению, знания об истории всех народов мира.

Результаты творческих работ детей в технике аппликации зависят от условий и возможностей класса и от предпочтения учителя. Педагогу целесообразно совершенствоваться в понимании произведений декоративно-прикладного искусства, во владении техникой аппликации и её технологией. Для преемственности уроков изобразительного искусства и факультативных занятий по декоративно-прикладному искусству желательно проводить экскурсии в краеведческий музей; ознакомление младших школьников с народным декоративно-прикладным искусством своего города (села); посещение мастерских мастеров декоративно-прикладного искусства и фабрик совместно с родителями в целях наблюдения за процессом создания изделий декоративно-прикладного искусства.

Литература

1. Паньшина, И.Н. Декоративно-прикладное искусство / И.Н. Паньшина. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 112 с.
2. Полунина, В.Н. Искусство и дети: из опыта работы учителя / В.Н. Полунина. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

3. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учеб. для студ. учр. высш. проф. образования / Н.М. Сокольникова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2012. – 256 с.
4. Бурлакова, А.М. Дымковская игрушка / А.М. Бурлакова // Начальная школа. – № 10. – 2011. – С. 34–36.
5. Королькова, О.О. Глиняная игрушка / О.О. Королькова, С.В. Валюхова // Начальная школа. – № 8. – 2011. – С. 63–66.
6. Кошелева, Л.А. Приобщение школьников к культурно-художественному наследию родного края / Л.А. Кошелева // Начальная школа. – №8. – 2014. – С. 79–84.
7. Сухата, Я.М. Выцінанка – мастацтва сур'эзнае / Я.М. Сухата // Мастацкая адукацыя і культура. – № 2. – 2004. – С. 6–9.

О.А. Засим, С.В. Корженевич (Пинск, ГУО «Гимназия №1 имени Ф.Я. Перца г. Пинска»)

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Образование – одна из важнейших сфер социальной жизни, от функционирования которой зависит интеллектуальное, культурное, нравственное состояние общества.

По выражению К.Д. Ушинского, «образование есть строительство, в процессе которого возводится здание, а знания являются его фундаментом. У этого здания есть много этажей: умения, навыки, способности обучаемых, но их прочность зависит в первую очередь от добротности фундамента, заложенного в виде знаний» [1, 49].

Образование, как правило, включает в себя две подсистемы: обучение и воспитание. Эти подсистемы развести невозможно. Обучая, мы воспитываем, воспитывая, обучаем. Обучение будет воспитывающим только тогда, когда наряду с учебными задачами, будут ставиться и реализовываться и задачи воспитания, т.е. будет в полной мере использоваться воспитательный потенциал учебных и факультативных занятий.

Мы проживаем в Полесском регионе. Полесский регион, по мнению многих белорусских учёных, – это поликультурное образовательное пространство, где скрыты уникальные возможности для воспитания у учащихся этнокультурных и общенациональных ценностей, пространство, которое позволяет осуществлять знакомство с ценностями более отдалённых культур. В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супрунова определяют главную цель поликультурного образования «как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований» [2, 6].

Младший школьный возраст – наиболее важный этап в этнической социализации ребёнка, когда наиболее активно идут процессы формирования его национального характера, норм поведения, вкусов согласно традициям и обычаям

своего народа. В этом же возрасте дети легко усваивают языки и традиции других народов.

Как же, не выходя за рамки кабинетов, сделать это на учебных занятиях? Как строить уроки таким образом, чтобы они несли в себе высокий воспитательный потенциал, в частности знакомили с историческим и культурным развитием своего народа и других народов мира, их культурными ценностями, учили жить в мире и согласии?

На помощь нам приходит новая современная ветвь образования – медиаобразование. Восемь учреждений Полесского региона получили право участвовать в инновационной и экспериментальной деятельности по теме «Внедрение модели формирования медиакультуры учащихся в условиях современной информационно-коммуникационной среды учреждения образования». Наше государственное учреждение образования «Гимназия № 1 имени Ф.Я. Перца г. Пинска» также завоевало это право.

Сегодня много говорят о том, что дети пресыщены всевозможными развлечениями и аудиовизуальными впечатлениями. Им сложно справиться с информационным потоком, который обрушивается на них с экранов телевизоров и мониторов компьютеров, порождая беспокойство и психические расстройства.

В итоге ограниченность, духовная и нравственная бедность личности.

Благодаря участию в инновационном проекте, мы учим школьников разбираться «в огромном мире информации, отличать ценное от безликого, вечное от временного» [3, 7]. Одновременно проект открывает широкие возможности для воспитания поликультурной личности младшего школьника.

Воспитание поликультурной личности начинается, прежде всего, с того, чтобы приобщить младших школьников к сокровищнице народной мудрости, которое происходит на протяжении всех лет обучения в форме включения в учебный материал таких народно-педагогических средств, как загадки, сказки, легенды, былины, песни белорусского, русского и других народов Беларуси.

Так, в первом классе на уроках внеклассного чтения дети знакомятся с русской народной сказкой «Маша и медведь». В рамках проекта учащиеся не только читают эту сказку, но и смотрят мультипликационный фильм по мотивам данного произведения. Но и это ещё не всё. Дети смотрят современный многосерийный фильм «Маша и медведь». Затем первоклассники составляют сравнительную характеристику главному герою по двум произведениям. Вот тут-то и возникают противоречия. Два произведения – две противоположные характеристики главному герою. Дети учатся критически оценивать медиатексты, тем самым отличать добро от зла.

Трудно представить себе современного человека без гаджетов. Имеются они практически и у каждого младшего школьника. На уроках литературного чтения при изучении раздела «Страна народного творчества» дети с помощью смартфонов посещают виртуальные музеи, где знакомятся с культурой различных народов, учатся уважительно относиться к ней.

Уникальный материал для воспитания поликультурной личности младшего школьника открывает курс «Человек и мир», особенно такие блоки, как «Человек и общество» (I–III классы) блок, «Мая Радзіма – Беларусь» (IV класс). Это очевидно,

поскольку материал данных блоков отражает мировоззрение и мировосприятие того народа, который его создал, развитие его языка и культуры.

В 2014–2015 учебном году все учебные занятия, проводимые по блоку «Человек и общество» в I–III классах, сопровождались мультимедийными презентациями, которые были созданы на очень высоком профессиональном уровне. При подготовке некоторых учебных занятий по курсу «Человек и мир» в третьем классе, в частности по темам «Народные обычаи и традиции», «Богатство Республики Беларусь – ее культурное наследие», учителя создавали видеоролики, привлекая к их созданию своих учеников и их родителей. Благодаря таким роликам дети смогли окунуться в историческое прошлое славянских народов, прочувствовать атмосферу того времени. Но одно дело создать, а другое – правильно применить. «Это сродни с поездкой на автобусе с пересадками в большом городе. Если ты увлекаешься обилием ярких красивых автобусов и каждый раз садишься в тот, который привлекательнее на первый взгляд, то вряд ли тебе удастся достичь пункта назначения» [3, 9]. Так и с применением презентаций. Необходимо четко осознавать цель, для чего и как их использовать, тогда путешествие будет результативным. И результаты уже имеются. Вот один из них.

Учащиеся I–VII классов (153 участника) приняли участие в Открытой Всероссийской дистанционной интеллектуальной олимпиаде «Наше наследие». Цель данной олимпиады – единение народов России и Беларуси, изучение и сохранение исторического прошлого двух славянских народов. Практически каждый второй учащийся гимназии получил диплом. Это очень высокий результат.

Подводя итог, хочется отметить, что медиакультура является неотъемлемым элементом современного мирового поликультурного пространства. Благодаря постоянному внедрению медиакультуры в образовательный процесс, мы сможем поступательно и целенаправленно обеспечивать поликультурное развитие младшего школьника.

Литература

1. Педагогика для всех: афоризмы и мысли / сост. В.В.Чечет. – Минск: Народная асвета, 1992. – С. 49.
2. Макаев, В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика.– 1999. – № 4. – С. 3.
3. Засим, О.А. Медиакультура: сущность, значение, внедрение в систему современного образования / О. А. Засим // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 8. – С. 7.

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

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАТЬ ВЕЛИЧИНЫ

Понятие величины формируется у учащихся начальных классов из следующих представлений: объекты – носители данной величины; единицы измерения; измерение величины. Величины «длина» и «площадь» являются составной частью геометрического материала курса математики начальных классов.

Следовательно, систематическое сравнение величин «длина» и «площадь» будет включать в себя следующие: а) объектов – носителей величин; б) единиц измерения величин; в) способов измерения величин.

Сравнение длин и площадей геометрических фигур в момент их косвенного измерения является недостаточным для раскрытия перед младшими школьниками наиболее существенных различий между величинами. В действующих учебниках математики для начальной школы представлены некоторые упражнения на сравнение длины и площади, но они носят эпизодический характер.

Систематическое сравнение величин способствует 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. Результаты проведённых контрольных срезов подтверждают, что выполнение таких систематических сравнений предотвращает ошибки смешивания учащимися длины и площади, носителей величин от самих величин и единиц их измерения, а следовательно, содействуют формированию осознанных представлений о каждой из этих величин, служат основой для изучения этих свойств в систематическом курсе геометрии.

Так, в первом классе ученики знакомятся с такими геометрическими фигурами, как круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, прямая, отрезок, ломаная, кривая. Поэтому уже на этом этапе обучения можно формировать представление учащихся о длине и площади, умение сравнивать эти величины. Мы предлагаем задания, в ходе выполнения которых младшие школьники учатся различать фигуры не только по цвету, форме и размеру, но и по свойствам: «иметь протяжённость» (фигуры, у которых можно обвести контур) и «занимать какое-то место» (фигуры, у которых можно обвести контур и закрасить внутреннюю область). Такие задания, на наш взгляд, помогут учащимся в первом и втором классах легче воспринимать понятие «площадь» и её нахождение (Рисунок 1–4).

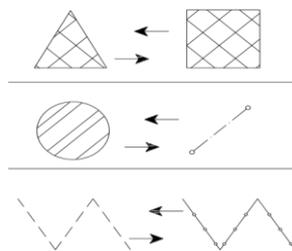


Рисунок 1

Цель: Учить отличать фигуры по форме, цвету, свойству «занимать место» (фигуры, которые можно обвести по контуру и закрасить) и свойству «иметь протяжённость» (фигуры, которые можно только обвести по контуру).

Задание: Назовите свойства фигур, размещённых в первом ряду. Какие свойства у этих фигур одинаковые, а какие разные? Сколько фигур во втором ряду, назовите их. В чём их сходство и различие? Почему «дружат» фигуры третьего ряда? Могут ли они «поссориться»? Почему?

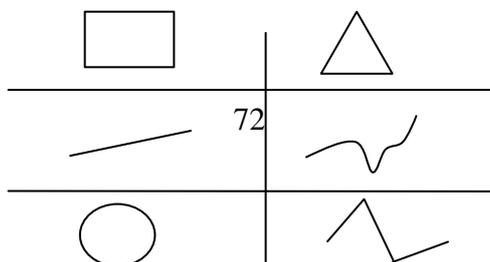


Рисунок 2

Цель: Формирование у учеников умения выделять из множества фигур ту, которая отличается от других одним свойством.

Задание: Нарисуйте в первом ряду две фигуры: фигуры, которые можно закрасить. Во втором ряду – две фигуры, которые не имеют внутреннюю область. В третьем ряду – фигуру с контуром, который можно закрасить и фигуру, которая имеет только контур. Какие фигуры в первом столбце? Какие фигуры во втором столбце? Есть ли лишние фигуры в первом ряду? Во втором ряду? Назовите их.

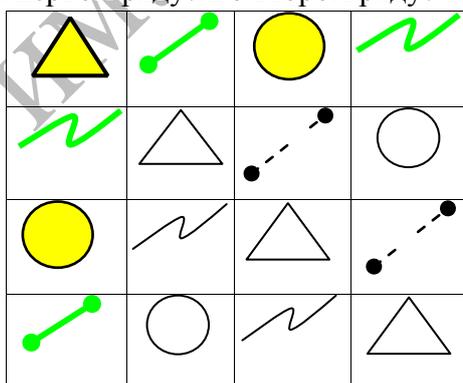


Рисунок 3

Цель: Учить классифицировать фигуры по свойству «иметь протяжённость» и «занимать место».

Задание: Назовите фигуры первого ряда и первого столбика. Во втором, третьем и четвёртом рядах должны быть фигуры той же формы. Какие фигуры не положили во второй, третий и четвёртый ряды? Нарисуйте их. Сколько всего фигур вы нарисовали? Какие из них обладают свойством «иметь протяжённость»? (Обведите контур этих фигур синим карандашом). Какие фигуры имеют свойство «занимать какое-то место». (Обведите и закрасьте их внутреннюю область красным цветом). Сколько всего фигур мы имеем? Сравните количество фигур синего и красного цвета.

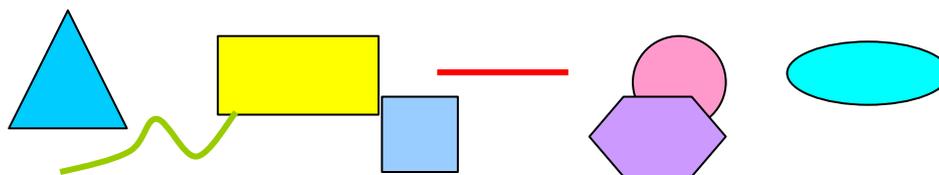


Рисунок 4

Цель: Закрепить умение классифицировать геометрические фигуры по свойству «иметь протяжённость» и «занимать место».

Задание: Назовите те фигуры, которые имеют внутреннюю область, сколько их? Закрасьте их зеленым карандашом. Каким свойством они обладают? (Занимать место). Остальные фигуры нарисуйте красным карандашом. Сколько красных фигур получилось? Назовите их. Имеют ли красные фигуры внутреннюю область? (Нет). Назовите их свойства (иметь протяжённость).

Результаты нашего исследования подтверждают, что выполнение таких систематических сравнений предотвращает ошибки смешивания учащимися длины и площади.

В результате работы по предложенным заданиям у младших школьников были сформированы знания сущности процесса измерения, чёткие представления о каждой из величин «длина» и «площадь», умения выделять величину как свойство некоторых объектов, представления об объектах, носителях величин, умение классифицировать эти объекты по данному свойству и более точные измерительные навыки.

Таким образом, изучение геометрических фигур как носителей величин с последующей классификацией их по этому свойству, раскрытие сущности процесса измерения величин, изучение некоторых свойств величин способствует формированию у младших школьников чётких и осознанных представлений о величинах.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВИСТИКИ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Основной задачей, стоящей перед сегодняшней когнитивной наукой, является разработка единого каркаса, который позволит определить взаимоотношения между различными дисциплинами, относящимися к когнитивным наукам, а также выявить различные уровни организации работы сознания и мозга, которые изучает когнитивистика [1, 2, 3].

Зарождение когнитивистики началось с кибернетики, экспериментальной психологии, нейрофизиологии, и в исследованиях учёных Н. Винера, Ж. Пиаже, Д. Бартлетта, Дж. Брунера, Дж. Саймона, Дж. Миллера, П. Линдсея, Д. Нормана, К. Найссера, А. Р. Лурии и др. Изучение познавательных процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия – и управление ими явилось основой структуры новой науки – когнитивистики.

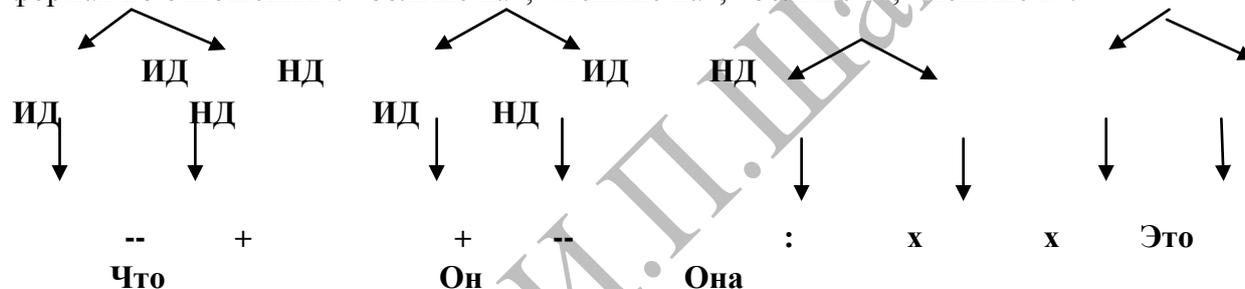
Нами была сделана попытка с помощью семантического анализа текста задачи (лингвистика) устранить трудности в её решении в косвенной форме младшими школьниками. Для этого, прежде всего, в начальном обучении математике ученики

должны были хорошо усвоить операцию обратимости типа, *если 5 больше 3, то 3 меньше 5*. При решении простых задач отношения «больше (меньше) на» обычно требует выполнения действий соответственно сложения и вычитания, а отношение «больше (меньше) в несколько раз» – соответственно действий умножения и деления.

Однако эти же отношения уже в задаче в косвенной форме требуют выполнения противоположных арифметических действий. По-видимому, в опыте путём неосмысленного подражания на основе зеркальных нейронов у детей выработались именно такие ассоциативные связи. Затем они были закреплены детектором ошибок.

Выпускнице Попок Оксане в дипломном исследовании пришлось разрушить такие связи у третьеклассников путём провоцирующих задач. Сначала давалась простая задача в косвенной форме, где обычно учащиеся допускали такие ошибки. Затем задача переформулировалась в прямую форму, которой теперь соответствовал неправильный ответ предыдущей задачи. Выпускница даже выделила критерий распознавания указанных отношений по тексту задач [4, 5].

Алгоритм арифметического действия в простых задачах в прямой и косвенной формах по отношениям: «больше на», «меньше на», «больше в», «меньше в».



Пример: Обычно после изучения понятий отношений – *больше (меньше) на, больше (меньше) в раз*, словосочетаний – *на сколько больше (меньше), во сколько раз больше (меньше)* предлагалась сначала провоцирующая задача в косвенной форме: *Блокнот стоит 2 тысячи рублей. Это в 2 раза дороже, чем тетрадь. Сколько стоит тетрадь?* Решение: $2:2=1$ (т. р.)

Затем эта же задача предлагалась в прямой форме: *Блокнот стоит 2 тысячи рублей, а тетрадь в 2 раза дешевле, чем блокнот. Сколько стоит тетрадь?* Решение: $2:2=1$ (т. р.)

Отношение заменили на противоположное, чтобы получить тот же ответ задачи.

Выводы: Если отношение относится: к известному значению величины (данному – ИД) то это задача в косвенной форме; если к неизвестному (данному – НД), то данная задача в прямой форме. К тому же в текстах задач в косвенной форме часто содержатся слова: *это, что, он (она)*.

Решение таких задач можно усовершенствовать, используя детектор ошибок. Запретить использование действий сложения и вычитания и при наличии в тексте отношений «больше (меньше) в», словосочетаний «во сколько раз больше (меньше)», а также действий умножения и деления при наличии отношений «больше (меньше) на» и словосочетания «на сколько больше (меньше)».

Опытная проверка новой методики обучения решению задач в косвенной форме показала значительные преимущества по сравнению с традиционной. По тесту на

сравнение результатов логических отношений в исследуемом классе были показаны существенно лучшие показатели по критерию Стьюдента с достоверностью 98%.

Таким образом, в исследовании мы применили целый комплекс сведений из разных наук: психологии (обратимые операции), лингвистики (отнесение операций в тексте задачи к известному или искомому), нейропсихологии (зеркальные нейроны и детектор ошибок), определили объективность и достоверность итогового результата (математическая статистика).

Мы считаем, что подобная работа позволит повысить уровень научности исследований в области психолого-педагогических наук, поставить эти науки на прочный фундамент достижений развивающейся когнитивной науки [1].

Литература

1. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания / Б. М. Величковский: в 2-х т. – М: Смысл, 2002. – С. 459, 595.
2. Качалко, В. Б. Методы психолого-педагогических исследований с применением математической статистики / В. Б. Качалко. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 1998. – 124 с.
3. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В. Б. Качалко.– Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2006. – 126 с.
4. Линдсей, П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М.: Мир, 1974. – 550 с.
5. Лурия, А.Р. Нейропсихологический анализ решения задач / А. Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1966. – 290 с.

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

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕГМЕНТЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В условиях реализации новых образовательных стандартов в Республике Беларусь одним из главных требований концепции современного образования обучающихся различных типов учебных заведений является поиск путей организации их самостоятельной деятельности. Основные результаты обучения (личностные, предметные и метапредметные) достигаются путем серьезных изменений в современной школе, модернизации в организации учебно-воспитательного процесса как наиболее оптимальном способе социальной адаптации молодежи к современной жизни.

В подпрограмме «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационнокоммуникационных технологий на 2011–2015 гг. [1] Н.И. Листопад указывает, что образовательная система Республики Беларусь в значительной степени ориентирована на получение естественно-научного и технического образования для обслуживания наукоемких отраслей народного хозяйства, в т. ч. в области информационнокоммуникационных технологий (ИКТ). Однако она недостаточно оперативно откликается на требования научно-производственной отрасли ИКТ. Следовательно, необходимы существенные преобразования по следующим направлениям.

Во-первых, в средней общеобразовательной школе следует: а) обеспечить подготовку выпускников школ как пользователей, способных успешно применять ИКТ в повседневной жизни; б) организовать изучение информатики как науки, позволяющей продолжить образование и работать в сфере ИКТ. Во-вторых, в системе профессионально-технического и среднего специального образования – модернизировать и расширить номенклатуру специальностей. В-третьих, в системе высшего образования – актуализировать номенклатуру специальностей, учебные планы и программы подготовки специалистов в области ИКТ. В-четвертых, в системе повышения квалификации и переподготовки кадров – создать условия для доступности открытых образовательных ресурсов, обеспечив для учреждений образования широкополосный доступ в международные научно-образовательные сети и глобальную компьютерную сеть интернет.

Электронное обучение ([англ. E-learning](#), сокращение от [англ. Electronic Learning](#)) – это система электронного обучения, обучение при помощи информационных, электронных технологий. Определение специалистов [ЮНЕСКО](#): «e-Learning – обучение с помощью [интернета](#) и [мультимедиа](#)».

К электронному обучению относятся:

- самостоятельная работа с электронными материалами, с использованием [персонального компьютера](#), [КПК](#), [мобильного телефона](#), [DVD-проигрывателя](#), [телевизора](#) и других;
- получение консультаций, советов, оценок у удаленного (территориально) эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия;
- создание распределенного сообщества пользователей (социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;
- своевременная круглосуточная доставка [электронных учебных материалов](#); стандарты и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения;
- формирование и повышение информационной культуры у руководителей предприятий и подразделений группы и овладение ими современными информационными технологиями, повышение эффективности обычной деятельности;
- освоение и популяризация инновационных педагогических технологий, передача их преподавателям;
- возможность развивать учебные веб-ресурсы, чтобы в любом времени и месте получить современные знания, находящиеся в доступной точке мира;
- доступность высшего образования лицам с особенностями психофизического развития.

А.Е. Сатунина считает, что к электронному обучению относятся электронные учебники, образовательные услуги и технологии, реализация которых может осуществляться посредством четырех этапов: а) курсы на носителях [CD-ROM](#); б) дистанционное обучение у живых преподавателей; в) электронное обучение с использованием специальных интерактивных программ на специальных носителях (электронные учебники); г) [массовые открытые онлайн-курсы](#), позволяющие одновременно обучать сотни тысяч студентов [2].

По мнению зарубежных ученых (P.A. Bruck, A. Buchholz, Z. Karssen, A. Nagy,

А. Zerfass и др.), электронное образование имеет ряд преимуществ перед традиционным: а) свобода доступа; б) снижение затрат; в) гибкость обучения; г) возможность развиваться в соответствии со временем; д) потенциально равные возможности обучаемых; е) определение критериев оценки знаний.

М.С. Мирзоев [5] предлагает выделить три основных способа организации обучения: а) по заранее фиксированной «программе» обучения (традиционная организация обучения: аудиторная форма); б) более свободное, беспрограммное обучение «по Пиаже», переложенное по отношению к математике и информатике его учеником С. Пейпертом, отстаивающим идею обучения через предоставление учащимся возможности самим создавать интеллектуальные структуры, которые могут оцениваться преподавателем; в) электронное обучение (*E-learning*) – система электронного обучения при помощи информационных, электронных технологий. С нового учебного года в Республике Беларусь начинается реализация масштабного компьютернообразовательного проекта «Один ученик – один компьютер». Его задача – обеспечить каждого школьника для обучения собственным портативным компьютером, в котором в электронном виде будут храниться его учебники, тетради и прочие учебные материалы.

Школьникам вторых-третьих классов будут выдаваться нетбуки (Classmate PC разработки Intel) с «неубиваемостью» устройства. Ребенок может его бросить, пролить на него что-то. Нетбук имеет удобную ручку для переноски. На его клавиши нанесено бактерицидное покрытие, а клавиши приспособлены для детских пальцев. На нем установлены 15 мультимедийных образовательных программ от компании Intel (1 Гб оперативной памяти, процессор Intel Atom, 320 Гб жесткий диск). Операционная система будет устанавливаться либо Windows 7, либо Mandriva Linux. В нетбуке предусмотрено «противоугонное устройство», т.е., если компьютер выносят за пределы школы, он просто перестает работать и не загружается. Нетбуки будут храниться в школе. Ноутбук учителя и нетбуки учеников объединены беспроводной локальной сетью. Ноутбук учителя также подключен к электронной (мультимедийной) классной доске и имеет выход в Интернет.

Таким образом, специальное программное обеспечение позволит учителю моментально получать обратную связь от учеников. Эффективное использование ИКТ будет способствовать организации такого познавательного процесса, в котором основной формой учебной работы становится самостоятельная работа учащихся. Электронная форма обучения, в отличие от традиционной, обеспечит широкие возможности по организации и контролю над деятельностью школьника, позволит ППС осуществлять итоговый и пооперационный контроль, накапливать итоговую информацию, относящуюся как к отдельному школьнику, так и к классу в целом.

Литература

1. Подпрограмма «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.giprosvjaz.by.infresource>. – Дата доступа: 29.08.2015.
2. Сатунина, А.Е. [Электронное обучение: плюсы и минусы](#) /А.Е. Сатунина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89–90.
3. Udaya, Sri K. E-Learning: Technological Development in Teaching for school kids / Sri K. Udaya, T.V. Vamsi Krishna // International Journal of Computer Science and Information Technologies. – 2014. –

P. 6124–6126.

4. Nagy, A. The Impact of E-Learning / P.A. Bruck, A. Buchholz, Z. Karssen, A. Nagy, A. Zerfass (Eds) // E-Content: Technologies and Perspectives for the European Market.– Berlin: Springer-Verlag, 2005. – P. 79-96.

5. Мирзоев, М.С. Электронное обучение как педагогическое условие развития самостоятельной деятельности учащихся /М.С. Мирзоев [Электронный ресурс].– 2014.– Режим доступа: <http://www.итобразование.рф.section>.– Дата доступа: 29.08.2015.

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

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3–4 КЛАССАХ

Учебный предмет «Человек и мир» представляет собой взаимосвязанный комплекс разделов «Природа и человек», «Человек и общество», «Человек и его здоровье», которые являются важнейшими объектами изучения в целостной системе «человек–природа–социум».

Шагая в ногу со временем, преследуя определенные цели обучения всесторонне развитой личности ребенка, настало время для разработки и внедрения системы использования эффективных педагогических технологий для учащихся, начиная непосредственно с периода обучения их в начальной школе.

Нами разработан электронный учебно-методический комплекс по учебному предмету «Человек и мир» (3–4 классы) для учреждений общего среднего образования. Данный материал соответствует содержанию учебной программы по предмету «Человек и мир» на 1 ступени общего среднего образования и является одним из важнейших и перспективных направлений повышения эффективности обучения. Использование контрольно-диагностических модулей позволит решить актуальные задачи при изучении предмета «Человек и мир» (3–4 кл.) на различных этапах урока.

Разработка электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Человек и мир» (3–4 классы) для учреждений общего среднего образования является одним из важнейших и перспективных направлений повышения эффективности обучения.

Электронный образовательный ресурс содержит три модуля:

- справочно-информационный; –
- контрольно-диагностический; –
- интерактивный.

По каждой теме в контрольно-диагностическом модуле предусмотрены тесты, которые состоят из 5-ти заданий. Оцениваются тесты по десятибалльной системе. За правильное выполнение каждого задания учащийся получает 2 балла. Данный электронный учебно-методический комплекс можно использовать на разных этапах урока: при проверке домашнего задания, на этапе закрепления знаний, умений и навыков, для проверки качества знаний по отдельным темам, разделам программы. Контрольно-диагностический модуль направлен на диагностику и контроль, а также закрепление знаний учащихся по темам учебного предмета «Человек и мир». Материал

данного электронного образовательного ресурса соответствует содержанию учебной программы I–IV классов для учреждений общего среднего образования по учебному предмету «Человек и мир».

Графический и мультимедийный материал электронного образовательного ресурса интересен и доступен для учащихся младшего школьного возраста. Помощь в пользовании ресурсом оказывают методические рекомендации для учителя. Перед началом работы с контрольно-диагностическими модулями электронных учебнометодических комплексов необходимо привить учащимся элементарные навыки работы на компьютере. Длительность работы с компьютером для учащихся начальной школы не должна превышать в 1 классе 10 минут, во 2–4 классах – 15 минут.

В контрольно-диагностических модулях по предмету «Человек и мир» (3–4) предлагаются тесты для учащихся по всем изучаемым темам. Электронный образовательный ресурс направлен на диагностику и контроль, закрепление знаний учащихся по темам учебного предмета «Человек и мир». Он охватывает разделы программы предмета «Человек и мир» 3 класс: «Ориентирование на местности», «Земля на глобусе и карте», «Моя страна. Природные богатства родного края», «Разнообразие природы на Земле», «Человек и его здоровье»; 4 класс: «Геаграфічныя і гістарычныя звесткі аб нашай Радзіме», «Гісторыя Беларусі ў паданнях, падзеях і імёнах», «Мая рэспубліка» и др.

Виды вопросов, используемых в тестах, подобраны в соответствии с возрастными особенностями учащихся начальной школы. Предлагаются следующие виды вопросов: *верно-неверно, на соответствие, на множественный выбор.*

Например, в разделе «Ориентирование на местности» (3 класс) в тесте используется вопрос *на соответствие* (см. рисунок 1). Учащемуся необходимо щелкнуть левой клавишей мышки по стрелке для выбора правильного ответа в каждой строчке задания. После правильного заполнения строчек щёлкнуть левой клавишей мышки слово «далее». На экране высветится следующее задание теста.

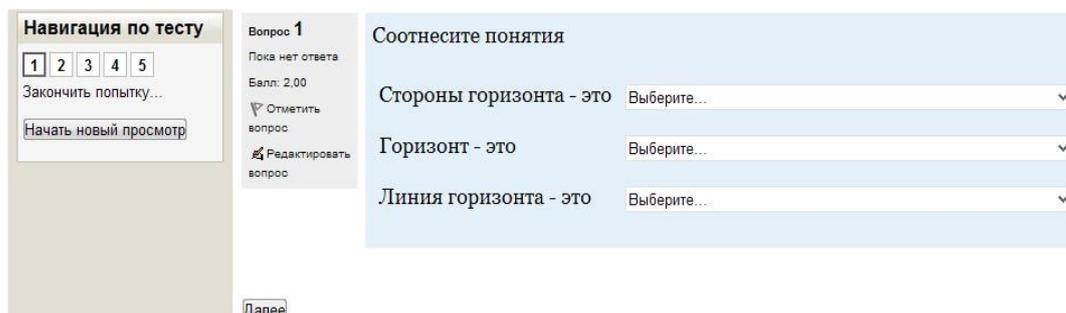


Рисунок 1



Рисунок 2

Вопрос *на множественный выбор* использован в тесте для 4 класса по предмету «Мая Радзіма – Беларусь» (см. рисунок 2).

При работе с данным видом задания учащемуся следует выбрать один или несколько правильных ответов. Для этого подвести курсор мышки к правильному варианту ответа и щелкнуть по нему. В кружочке должна появиться точка. При неправильном выборе ответа ученик может исправить ошибку, щелкнув по кружочку еще раз. Точка должна исчезнуть, а у учащегося появляется возможность выбрать другой вариант ответа.

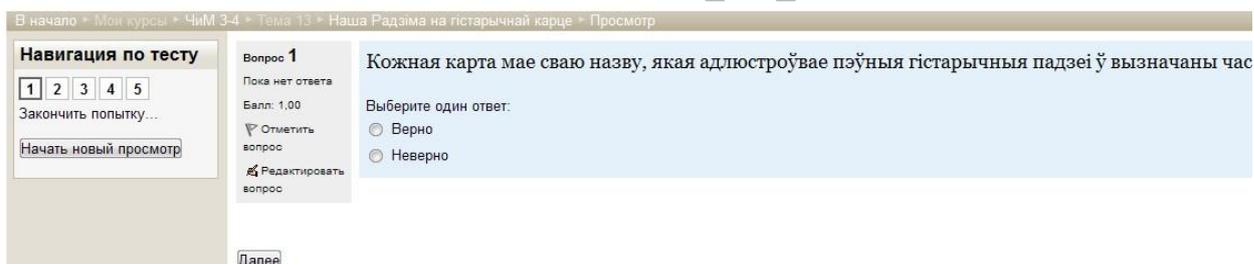


Рисунок 3

Вопрос *верно-неверно* (см. рисунок 3). При работе с данным видом задания учащемуся следует выбрать ответ «верно» или «неверно». Для этого подвести стрелочку мышкой к кружочку с правильным ответом и щелкнуть по нему.

Использование электронного образовательного ресурса способствует повышению познавательной активности учащихся, эффективности обучения учащихся за счёт включения в учебный процесс современных информационнокоммуникационных технологий, интерактивных форм и методов работы.

Н.А. Лисовская (Мозырь, ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозырь»)

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЭКОНОМНОГО И БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭНЕРГО- И ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ В ШКОЛЕ И СОЦИУМЕ

Важным этапом интенсивного приобретения знаний и становления мировоззрения человека является начальная школа. Эмоциональность и

любопытность учащихся младших классов содействуют возникновению у них интереса к людям, к самим себе, к состоянию окружающей среды и воспитанию бережного отношения ко всему, что окружает их с детства.

В связи с этим в 2013–2014 учебном году мы вошли в состав творческой группы в рамках проекта «Внедрение моделей ресурсного центра по формированию навыков экономного и бережного отношения к энерго и природным ресурсам в школе и социуме»

Для формирования навыков экономного и бережного отношения к энерго- и природным ресурсам нами разработана программа по воспитанию культуры энергосбережения у учащихся младших классов. Программа представляет собой комплекс мероприятий, дающий первоначальные знания об экономии, об её роли, значении и влиянии на окружающую среду. Содержание программы позволяет организовать деятельность младшего школьника, направленную на экономию ресурсов и энергии, сохранение природы для себя и будущих поколений.

Цель программы: формирование у учащихся бережного отношения к природе, воспитание нравственной культуры, создание условий для формирования бережного и экономного отношения к энергоресурсам и окружающей среде, формирование опыта гуманного поведения в быту и в природе.

Программа предполагает комплексное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и волевою сферы ребёнка. Этому способствует наличие познавательных, исследовательских и практических видов деятельности.

Информацию учащиеся получают блоками: «Природа и человек»,

«Вода», «Воздух», «Тепло и Свет», «Бросим умный взгляд на мусор», «Родителям об экономии энергоресурсов».

При организации работы по воспитанию культуры энергосбережения учащихся младших классов считаем целесообразным использование следующих форм работы: уроки, факультативные занятия, кружки, классные и информационные часы, конкурсы, проекты, акции, операции, массовые мероприятия, научно-исследовательская работа.

Систематически с родителями проводятся беседы, анкетирования, совместные приготовления к внеклассным мероприятиям, общешкольным акциям, проектам, конкурсам.

С вопросами экономного и бережного отношения к использованию природных ресурсов учащиеся знакомятся на факультативных занятиях, уроках, в оздоровительных лагерях в период каникул.

На уроках используем различный занимательный материал, проводим уроки-путешествия, уроки-игры, уроки – сказки, что повышает интерес детей к данному предмету, а соответственно и помогает решать поставленную задачу.

Большой потенциал имеет исследовательская деятельность. Так, учащиеся 3–4 классов составляют карты — «Богатства недр родной земли», что позволяет расширить представления детей о полезных ископаемых Беларуси, о правильном использовании их человеком.

Во внеклассной работе много внимания уделяем вопросам энергосбережения. Проводим классные часы на темы: «Путешествие Гномика в страну Экономику», «Копейка рубль бережёт», энергосберегающий утренник «Мы хозяева в классе и школе», праздник «Нужно всем нам научиться, проявив терпение,

энергосбережению!»

Конечно, больше всего работа по этому направлению ведётся на факультативных занятиях «Азбука Берегоши», которые являются составной частью программы «Учимся экономии и бережливости». Во 2–4 классах программы «Азбука Берегоши» реализуются посредством максимального использования дидактических игр с передачей информации в занимательной форме от лица условных и сказочных персонажей: Берегоши, Экоши, Энергоши, Водяши и Теплоши.

Начиная с первого класса, принимаем активное участие в общешкольных мероприятиях «Неделя экономии и бережливости», в акциях «Бумажный клад», «Уставший металл», в конкурсе портфолио «Самая бережливая семья», «Самый бережливый класс».

Работа над плакатами, проектами, участие в конкурсе портфолио «Самая бережливая семья» требует обязательной помощи взрослых, которую они оказывают.

Во втором классе организовываем работу энергопатруля, который следит за расходом воды, тепла, электричества дома, в классе, в школе.

Учащиеся с интересом включаются в исследовательскую деятельность по теме «Энергосбережение в произведениях устного народного творчества». Совместно с родителями подбирают пословицы, поговорки, загадки, сказки. Таким образом, в классе появляется «Берегошина шкатулка», в которой собраны пословицы, поговорки, загадки по энергосбережению.

Работа над портфолио «Самый бережливый класс» позволяет учащимся развивать представление о собственности, воспитывать чувство хозяина, бережно относиться к школьному имуществу, развивать основы экономических знаний и осваивать первоначальные практические навыки потребителя энергетических, водных и теплоресурсов.

С удовольствием дети участвуют в школьных проектах: «Лучшая ростовая кукла», «Лучшая наклейка по экономии и бережливости».

В третьем классе продолжается работа энергопатруля, проводятся классные, информационные часы по энергосбережению, в проведение которых включаются ребята. Они подбирают материал для уголка энергосбережения, пополняют «Берегошину шкатулку» кроссвордами, ребусами, пишут сочинения, сочиняют стихотворения, рассказы, сказки.

Учащиеся принимают активное участие в общешкольных мероприятиях, проектах, акциях.

В четвертом классе ребята с помощью родителей оформляют стенды с использованием плакатов, памятки по энергосбережению, проводят мониторинг энергопотребления в школе и дома.

Практические занятия «Просчет расходов электроэнергии, воды», олимпиады по энергосбережению не только закрепляют математические умения и навыки, но и учат младших школьников экономно расходовать воду, тепло, газ, электричество.

Результативность работы:

Разработаны планы-конспекты уроков, классных, информационных часов, изготовлены дидактические материалы по энергосбережению.

Наша научно-исследовательская работа «Как очистить воду в домашних условиях» была отмечена дипломом 1 степени на городской научно-практической конференции «Шаг в будущее».

Участвовали в конкурсе «Энергомарафон». Награждены почётной грамотой управления образования Гомельского облисполкома, дипломом второй степени. В 2014–2015 учебном году нами был внедрён в практику проект школьного оздоровительного лагеря «Светлячок». Проект школьного оздоровительного лагеря «Светлячок» был отмечен дипломом первой степени в районном конкурсе «Энергомарафон».

В результате организованной деятельности по энергосбережению младшие школьники имеют первоначальные представления: об энергии и энергоресурсах; о способах получения и сохранения тепла; о роли воды в жизни человека; о факторах, загрязняющих воздух; о пагубном влиянии мусора на окружающую среду; о необходимости бережного отношения к природе.

Результаты анкетирования показывают, что проводимая нами работа по энергосбережению эффективна: ее позитивно воспринимает подавляющее большинство учащихся, педагогов и родителей, которые готовы к дальнейшему сотрудничеству.

Н.П. Манулик (Минск, Белорусский национальный технический университет Л.А. Лисовский (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ВОСПИТАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИ ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Переход к рыночной экономике вызвал стремление молодежи к практическому участию в реальных делах, предпринимательстве, повлек возрастание роли таких социальных ценностей, как знания, компетентность, профессионализм, хозяйственный расчет. Одновременно повышается роль экономической грамотности, культуры, предприимчивости, инициативы, способности принимать решения в нестандартных ситуациях экономической деятельности.

Ориентируя педагогов на формирование таких качеств и умений личности как: развитое экономическое сознание, чувство собственника, реального хозяина; экономически осознанное отношение к труду и его результатам; стремление к повышению трудовых доходов, улучшению качеств жизни; ориентация на рационализацию труда и повышение его эффективности; готовность участвовать в разнообразных формах экономической деятельности; способность к достойному нравственному выбору в ситуациях, связанных с экономическими трудностями; готовность преодолевать их; умение использовать действующий механизм социальноэкономической защиты своих и общественных интересов; потребность в самосовершенствовании и обновлении экономических знаний, следует шире внедрять обучение учащихся элементам экономических знаний, начиная с дошкольного возраста.

Экономическое образование многие ученые (философы, социологи, экономисты, педагоги, психологи и др.) рассматривают в контексте социализации личности.

Социализация – это процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», —приобщения его к системе социальных связей и т. д.; это процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения.

Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Человек не просто пассивно принимает, но и активно применяет преобразованный опыт. Результатом такого процесса является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но и его воспроизводство, т. е. продвижение его на новую ступень.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что ребёнок не пассивно приспосабливается к окружающей среде и не пассивно испытывает на себе её влияние, он активно овладевает всеми достижениями людей в процессе разнообразной деятельности, во многом опосредованной отношениями ребёнка и взрослого.

Основное по объёму место в жизни учащихся учреждений общего среднего образования занимает учебная деятельность, смысл которой не только и не столько в приобретении знаний и умений, но и в самообразовании и самосовершенствовании, в желании выполнить свой общественный долг учащегося, лучше подготовиться к будущей работе, поддержать честь и достоинство класса.

Экономические категории, экономические отношения пронизывают не только производственную, бытовую деятельность, но и учебную деятельность учащихся. Качество продукции (выполненных заданий) затраченное время, производительность, стоимость необходимых материалов (учебников, тетрадей, альбомов, карандашей и др.) и их рациональное использование – не полный перечень экономических категорий и понятий, с которыми учащийся знакомится уже в начальной школе. Учащемуся 1 ступени общего среднего образования – нужна экономическая грамотность.

Анализ развития отечественной теории экономического образования учащейся молодежи, позволяет выделить три основные тенденции. Первую отличает экономизация всех общеобразовательных предметов, что позволяет детям овладевать экономическими знаниями сразу же после поступления в общеобразовательные учреждения. Для второй характерно введение факультативных занятий, специальных курсов по основам экономики, бизнеса, предпринимательства, в основном в IX–XI классах общеобразовательных школ. Намечается и третья тенденция – специальная предпрофессиональная и профессиональная (профильная) подготовка в школах, лицеях, колледжах, профтехучилищах, негосударственных структурах. К ним относятся классы и школы бизнеса, менеджеров и т.д.

К сожалению, анализ содержания обучения по общеобразовательным предметам в 1–4 классах показал, что вопросам формирования экономической грамотности учащихся младшего школьного возраста уделяется внимание только на уроках по «Трудовому обучению», и «Математике», чего явно недостаточно. Отсутствуют и факультативные занятия экономической направленности на 1 ступени общего среднего образования. Видимо, поэтому, понимая необходимость формирования экономической грамотности детей, учителя начальных классов проводят классные часы, игры, мини-олимпиады экономической направленности. В этом им помогают пособия, разработанные рядом белорусских банков, направленные на формирование финансовой грамотности учащихся учреждений общего среднего образования.

Воспитание экономической грамотности учащихся, начиная с дошкольного возраста, возможно, если поставить и достигать следующие цели:

- познавательно-развивающую, смысл которой в том, чтобы расширить познавательный диапазон экономических представлений учащихся, опираясь на их интерес к развлекательным (игровым) элементам обучения;

- познавательно-обучающую, т. е. расширение и углубление экономических представлений, развитие экономического мышления, формирование базисных экономических познаний;

- воспитательную, обеспечивающую взаимосвязь и взаимообусловленность экономического, трудового и нравственного воспитания, формирования предприимчивости, расчетливости, деловитости, ответственности и других нравственно-экономических качеств личности, особо значимых в условиях рыночной экономики;

- познавательно-деятельностную, т. е. использование экономических знаний и умений в реальной деятельности (включая и учебную) для повышения ее результативности;

- профессионально-ориентированную, направленную на раскрытие возможностей экономического образования в профессиональном самоопределении учащихся и получении начальной профессиональной экономической подготовки, позволяющей после окончания учебного заведения работать в организациях экономического профиля (банки, биржи, финансовые учреждения, налоговые инспекции и др.), либо участвовать в предпринимательской деятельности (коммерческие организации, кооперативы и др.).

Формирование экономической грамотности учащихся, как динамический процесс, проходит ряд этапов, первыми из которых являются:

- эмоционально-образное восприятие – характерен для старшего дошкольного возраста, когда у ребенка формируются первые представления о потребностях и возможностях их удовлетворения, первоначальные экономические умения в доступных ему видах деятельности;

- второй – пропедевтический – для учащихся начальной школы, когда происходит ознакомление с известными экономическими понятиями, дети приобщаются к бережливости, экономности, проявляют творческое отношение к использованию всех видов ресурсов.

На каждом из этапов происходит увеличение количества и упрочнение связей между индивидуумом и социумом, благодаря которым происходит взаимообогащение в процессе социализации. Другими словами, экономическое образование школьников выступает средством их социализации.

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

ОБУЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одними из важных задач обучения в начальной школе являются приобщение детей к самостоятельному сознательному чтению, формирование правильной читательской деятельности. Эти задачи решаются на уроках как классного, так и внеклассного чтения, где учащиеся начальных классов знакомятся с детскими книгами разных тем и жанров, доступных для чтения; учатся приемам правильной самостоятельной читательской деятельности, в результате чего у них углубляется и расширяется читательский кругозор.

Уроки внеклассного чтения проходят параллельно с уроками литературного чтения, между ними существует тесная связь. Она может быть тематической, когда на уроках внеклассного чтения углубляется тема, которая изучается на уроке литературного чтения, может быть и монографической. Например, очень полезно заинтересовать младших школьников творчеством писателя, о котором шла речь на уроке литературного чтения. Прочитанная дома самостоятельно детская книга может стать материалом для обсуждения на уроках внеклассного чтения. Безусловно, такая связь помогает расширить литературный кругозор ребенка, развивает интерес к личности писателя, дает возможность сравнить разные его произведения, а это, в свою очередь, формирует литературный вкус и читательскую культуру. Также существует и внутренняя связь между классным и внеклассным чтением, когда учитель систематически обращает внимание учащихся на сопоставление произведений (персонажей, характеров), изучаемых как на уроке литературного чтения, так и прочитанных самостоятельно.

Известно, что художественная литература выступает как форма эстетического освоения окружающего мира, художественно осознанной и образно донесенной до читателя. Тематика, сюжеты, образы, которые нашли отражение в детской литературе, вызывают у младших школьников сильные эстетические переживания, потому что они связаны с близкими для детей впечатлениями, напоминают им их детство. В процессе самостоятельного чтения художественного произведения происходит не простое запоминание текста, образов, но и активный процесс восприятия и внутренней переработки. В связи с этим, художественное произведение оставляет глубокий след в душе ребенка, оказывает влияние на формирование его характера, развитие чувств и эмоций.

Детское чтение становится развивающим и воспитывающим, когда оно позволяет ребенку усваивать фактический учебный материал и систему человеческих ценностей, творческий, коммуникативный и художественный потенциал, создает основу для формирования читательской самостоятельности.

В учебной программе для учреждений общего среднего образования (1–4 классы) определено, что за период обучения в начальной школе учащиеся должны познакомиться с доступными художественными детскими книгами на родном языке, с произведениями мировой литературы, всеми видами изданий для детей (в том числе, детская периодическая печать); научиться выбирать книги самостоятельно с помощью картотек, каталога справочного аппарата книги; овладеть умениями осмысленно читать, оценивать действия и поступки героев, наблюдать за особенностями художественного слова, высказывать свои впечатления о прочитанном и т. д. Это важные умения, формирование которых и составляет основу читательской самостоятельности младших школьников [2, 82–83].

Чтение должно сформировать у ребенка правильный тип читательской деятельности, который заключается в том, чтобы научить ребенка думать над книгой до чтения, в процессе чтения и после того, как книга уже прочитана. Практика свидетельствует о том, что многие дети не умеют самостоятельно работать с книгой, а именно: не рассматривают ее до чтения, их не интересует внешнее оформление книги, они вырывают из контекста отдельные слова, фразы, в то время как система образов остается за их восприятием. И как итог – процесс чтения не обогащает и не развивает их как читателей. Такое чтение негативно сказывается на развитии умений работать с книгой, входит в привычку и остается с человеком на всю жизнь. В связи с этим, формирование читательской самостоятельности должно основываться на выработке правильного типа читательской деятельности. Из опыта работы учителей, а также в научно-методических изданиях разработаны наиболее эффективные методы и приемы работы, содействующие развитию читательской самостоятельности, умений самостоятельно выбирать, читать и понимать книгу.

Наиболее эффективными являются методы чтения-рассматривания и слушания-рассматривания, которые знакомят учащихся с широким выбором детских книг для чтения, формируют способность определять для себя нужные и интересные по содержанию произведения, которые с большим вниманием и удовольствием хотелось бы прочитать. В процессе чтения-рассматривания младшие школьники осмысливают внешние признаки книги до чтения основного текста, осознавая единство формы и содержания, получают знания, необходимые для полноценного восприятия художественного текста. Вместе с тем, учителю необходимо помнить, что при выборе детской книги для чтения-рассматривания наиболее удобной будет книга с небольшим количеством произведений, различающимися своими иллюстрациями. Обложка книги должна помочь учащимся узнать прочитанное произведение, проанализировать, определить среди разных предметов те, которые можно соотнести с содержанием.

Несомненно, одним из наиболее распространённых приемов, который помогает детям представить картины, созданные писателем, основные художественные образы произведения является словесное рисование. Ученик создает устные иллюстрации к произведению и характеристику представляемого предмета. Словесное рисование позволяет проверить, соотносится ли возникший у детей образ со словом либо выражением, с помощью которого описывается та или иная картина. Для того, чтобы помочь учащимся сформировать представление, соответствующее данному слову или высказыванию, необходимо практически показать, с какой целью употребляется в тексте [1, 148–149].

Эффективными методами в процессе анализа художественного произведения являются рассказывание, выразительное чтение вслух, беседа. Чтение вслух и рассказывание – это методы, которые могут вызвать у детей глубокие эмоциональные переживания и активную познавательную деятельность. Ученики зачитывают или рассказывают отдельные, наиболее яркие эпизоды, которые раскрывают смысл произведения или подтверждают ту или иную их мысль; кратко пересказывают содержание всего текста; читают стихи; инсценируют сказки.

Большие возможности в формировании у учащихся начальных классов интереса к книге, воспитания у них художественного вкуса имеет беседа, которая включает в себя ряд различных приемов и содействует контакту учителя с детьми. Беседа о прочитанной книге должна вестись в определенном направлении: обнаружить, как дети

восприняли произведение, как поняли его, какие чувства оно вызвало, что осталось непонятным и, наконец, о чем хотелось подумать, поговорить. Успех беседы зависит от того, умеет ли учитель вести разговор с детьми, знает ли, какие книги они читают, как реагирует на определенные достижения маленького читателя.

Таким образом, в условиях образовательного процесса как на уроках внеклассного чтения, так и в процессе самостоятельного чтения педагог может реализовать поставленную цель – сформировать правильный тип читательской самостоятельности как основу читательской культуры.

Літэратура

1. Мишкевич, Н. П. Словесное рисование как один из приёмов развития речи младших школьников / Н.П. Мишкевич // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 17–18 кастр. 2003 г. / Мазыр. дзярж. ун-т ; рэдкал.: Б.А. Крук [і інш]. – Мазыр, 2003. – С. 148–149. 2. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения: I–IV классы / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2012. – 239 с.

А.В. Солахаў, А. І. Шышова (Мазыр, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна)

РАЗВІЦЦЁ ДЫЯЛАГІЧНАГА МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Узровень развіцця дыялагічнага маўлення малодшага школьніка – гэта найлепшы паказчык яго маўленчай культуры і выхаванасці. Дыялагічнае маўленне спрыяе звязнасці маўлення, яго паслядоўнасці, развіццю ўмення размаўляць на беларускай мове у залежнасці ад абставін у розных стылях. —Камунікатыўная здольнасць – прыродная адоранасць чалавека да зносін, з аднаго боку, і камунікатыўная прадукцыйнасць – з другога. Галоўная мэта актывізацыі зносін – фарміраванне камунікатыўнай актыўнасці вучняў, пры якой назіраецца пошук нестандартных спосабаў рашэння камунікатыўных задач, гнуткасць і мабільнасць спосабаў дзеяння, пераход да творчай дзейнасці [1, 150].

Вялікая ўвага развіццю дыялагічнага маўлення малодшых школьнікаў павінна ўдзяляцца на ўроках беларускай мовы. На жаль, у падручніках па беларускай мове для пачатковай школы дыялагічныя тэксты сустракаюцца рэдка. Праца па развіцці маўлення з такімі тэкстамі ў большасці выпадкаў належным чынам не плануецца. Так, у практыкаванні № 154 прапануецца толькі

выразна прачытаць верш М. Гелер:

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| – Што, сябры, для жыта | трэба? – А для казкі? |
| – Ну, вядома, трэба глеба. | – Цішыня. |
| – А для птушкі? – Ну, а | што для весялосці? |
| – Вышыня. – Каб часцей | бывалі госці! |

Далей увага вучняў акцэнтуюцца толькі на знаках прыпынку ў канцы выкарыстаных сказаў і колькасці слоў у іх [2, ч. 2, с. 90–91]. Вопытны настаўнік прапануе прачытаць гэты тэкст па ролях і нават праінсцэнаваць яго – прыёмы працы, якія заўсёды выклікаюць актыўнасць вучняў. Чытаць па ролях могуць усе вучні адразу: адзін вучань, які сядзіць за партай, задае пытанні, сусед адказвае на іх – і так за ўсімі

партамі. Потым вучні мяняюцца ролямі. Гэтак жа можна выкарыстаць на ўроках практыкаванні №№ 169 [2, ч. 1, с. 87], 225 [3, ч. 1, с. 115–116], 79 [3, ч. 2, с. 45] і інш.

Толькі ў некаторых практыкаваннях увага скіроўваецца на правядзенне творчай працы з дыялогамі. Напрыклад, трэцякласнікам прапануюцца дыялогі (практыкаванні № 107 і 128), па ўзоры якіх вучню неабходна задаць пытанне суседу па парце, а той павінен адказаць або скласці дыялог самастойна:

- Колькі зараз часу?
- Дзве гадзіны дваццаць мінут.
- А каторай гадзіне пачнецца фільм? – А палове першай [4, ч. 1, с. 62]; –

Жадаю табе вясёлых канікул!

- Шчыры дзякуй! І я табе таксама! [4, ч. 1, с. 74].

У большасці выпадкаў той матэрыял, які падаецца ў падручніках, можна з поспехам выкарыстоўваць для развіцця дыялагічнага маўлення, калі дапоўніць яго адпаведнымі заданнямі.

Пры выкананні, напрыклад, практыкавання № 17, у якім змешчаны дыялог —Жарт, другакласнікам трэба прачытаць і адказаць на пытанне, ці правільна хлопчык зразумеў маму:

- Чаму ты ні з кім не вітаешся?
- Мама казала, што трэба адзін раз на дзень вітацца. Раніцай я вітаўся з дзядзькам Лявонам [5, ч. 1, 11].

Пасля выканання задання настаўнік можа прапанаваць вучням прачытаць тэкст па ролях і таму, хто будзе чытаць першую рэпліку, працягнуць дыялог, растлумачыўшы памылку хлопчыка, напрыклад:

- Ты няправільна зразумеў маму. Трэба вітацца па адным разе з кожным.

Да гэтага дыялогу можна таксама прыдумаць вуснае абрамленне. Дапамогуць у гэтым пытанні:

- Калі і дзе магла адбыцца гэта размова?
- Хто спытаўся ў хлопчыка?

На аснове змешчаных у падручніках па беларускай мове практыкаванняў можна таксама рэкамендаваць:

1) рэканструяванне тэксту з апусканнем слоў аўтара. Для гэтага, напрыклад, падыдзе практыкаванне № 32 [5, ч. 1, 17]. Пасля таго як вучні прачытаюць увесь тэкст і адкажуць на пытанне, за што і калі дзякуюць людзям, настаўнік прапануе вучням прачытаць тэкст па ролях, апускаючы словы аўтара. Для гэтага ён прызначае вучняў, якія будуць чытаць словы бабулі, Максімка і Сярожы.

Ма кс імка. Дзякуй!

➤ Баб уля. Расці вялікі. А ты, Сярожа, чаму не дзякуеш?

Сяро жа. Навошта дзякаваць? Я ж дома.

Баб уля. Дзякуй – тое слова, якое ўсе добрыя людзі кажуць. Мне дзякуй, што накарміла вас, а Максімку за тое, што прыйшоў у госці. Кожнаму трэба паважаць чужую працу, чужую ласку.

Сяро жа. Дзякуй, дарагая бабуля.

Баб уля. На здароўе, унучак;

2) аднаўленне прапушчаных пыталых сказаў па адказах у размове бабулі з унукам (практыкаванне № 105) [4, ч. 1, с. 61];

3) аднаўленне асобных рэплік дыялогу. Для гэтага падыходзіць дыялог з практыкавання № 193, у якім апушчаны асобныя рэплікі, замест якіх пастаўлена шматкроп'е [5, ч. 2, 115]. На жаль, у падручніку нічога не гаворыцца пра аднаўленне рэплік. Пра гэта павінен сказаць настаўнік;

4) прыдуманне дыялогу па ўзору. Узорам можа служыць дыялог з практыкавання № 28, у якім раскрываецца знаёмства хлопчыка з кіраўніком гуртка [5, ч. 2, 115]. Для арганізацыі творчай працы і замацавання ведаў настаўнік прапануе хлопчыкам прыдумаць размову з кіраўніком спартыўнай секцыі, а дзяўчынкам – з кіраўніком хору;

5) прыдуманне дыялогу па прадметных малюнках, для чаго можна выкарыстаць практыкаванне № 87, якое прапануецца выканаць у форме пытанняў аднаго вучня і адказаў другога [4, ч. 2, с. 87]:

| | |
|---|---|
| – Што робіць вавёрка? – | Што робіць вавёрка? |
| – Вавёрка сушыць грыбы. | – Вавёрка сушыць грыбы. |
| – Што робіць дзяўчынка? | А што робіць дзяўчынка? |
| – Дзяўчынка малюе кветкі. Што – Што робіць лебедзь? | кветкі. – Дзяўчынка малюе робіць лебедзь? |
| – Лебедзь плавае ў возеры. | возеры. – Лебедзь плавае ў |

У практыкаванні 142 [3, ч. 1, с. 76] змяшчаюцца загадкі, а адгадкі падаюцца на прадметных малюнках: дзяцел, парасон, рамонак, іголка з ніткай. Адзін вучань будзе задаваць пытанні, а другі на іх адказваць. Затым яны мяняюцца ролямі. Пытанні паўтарацца не павінны. Напрыклад:

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| – Што робіць дзяцел? – | Дзе жыве дзяцел? |
| – Дзяцел лечыць дрэва. – | Дзяцел жыве ў лесе. |
| – Для чаго дзень патрэбен парасон? | выкарыстоўваецца – У які |
| парасон? – Парасон патрэбен у | дажджлівы |
| – Пад парасонам | хаваюцца ад дзень. дажджу. – |
| Дзе расце рамонак? | раснічкі ў – Рамонак расце на |
| – Якога колеру пялёсткі-полі. | чаго іголкай нічога не |
| рамонак? – Без | рамонак пашыеш? |
| – Пялёсткі-раснічкі ў | |
| белыя. – Иголкай нічога не пашыеш без | |
| – Што робяць іголкай? ніткі. | |
| – Иголкай шыюць. | |

Такія пытанні вучні могуць падрыхтаваць дома;

б) складанне дыялогу паводле малюнка. Так, у практыкаванні № 188 змешчаны малюнак і пытанні да яго [3, ч. 1, с. 98]. Для працы на ўроку можна выкарыстаць гульню: адзін вучань задае пытанне, а другі адказвае на яго;

7) арганізацыя дыялогу-гульні. У практыкаванні № 59 прапануецца гульня —Які? Якая? Якое? Якія?! [4, ч. 2, с. 32]. Такія ж дыялогі-гульні можна правесці, адказваючы на пытанні —Што значыць слова..?! (для яе правядзення настаўнік можа прапанаваць спіс слоў з ярка акрэсленай унутранай будовай слова, напрыклад:

спартсмен, футбаліст, баяніст, кацяня, сарачаня, сунічнік, рабіннік і інш.), —Што робіць?..!, —Дзе расце (водзіцца)..? і інш.

Акрамя названых вышэй прыёмаў працы, можна выкарыстаць наступныя:

- 1) выбар з 2–3 прапанаваных рэплік адной, якая адпавядае па сэнсе дадзенай;
- 2) складанне дыялогу з рэплік, якія трэба паставіць у пэўным парадку.

Напрыклад:

– З бацькамі.

– Ці ездзіў ты гэтым летам на мора?

– Вельмі.

– Купаліся часта?

– А з кім?

– Вядома, ездзіў.

– Адпачынак на моры табе спадабаўся?

– Па два разы на дзень;

3) прыдуманне дыялогу паміж указанымі асобамі: настаўніка і вучня, бібліятэкара і наведвальніка бібліятэкі; удзельніка экскурсіі і экскурсавода, прадаўца і пакупніка; трэнера і спартсмена; кандуктара і пасажыра; урача і хворага;

4) арганізацыя інтэрв'ю, калі адзін вучань задае пытанні другому (Дзе адпачываў летам? Што там рабіў? Ці падабалася табе? І інш.), а той адказвае на іх. Потым яны мяняюцца ролямі. Можна таксама арганізаваць інтэрв'ю —карэспандэнтал з —дырэктарам школы, —урачом, —лётчыкам, —вядомым спартсменам і г. д.

Адзначаныя прыёмы працы па развіцці дыялагічнага маўлення малодшых школьнікаў, як паказваюць апытанні вучняў, вызначаюцца сваёй эфектыўнасцю і актывізуюць дзейнасць школьнікаў на ўроку.

Літаратура

1. Лойка, М. І. Некаторыя прыёмы фарміравання камунікатыўных кампетэнцый малодшых школьнікаў / М. І. Лойка, А. М. Лапкоўская // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: материалы I респ. науч. конф., Гродно, 25–26 октября 2012 г. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Михалкович (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 150–153.
2. Свірыдзенка, В. І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2010. – Ч. 1–2.
3. Красней, В. П., Беларуская мова: падручнік для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / В. П. Красней. – 2-е выд., перапрац. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2012. – Ч. 1–2.
4. Вальнец Т. М., Беларуская мова: падручнік для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі, з рус. мовай навучання: у 2 ч. / Т. М. Вальнец [і інш.]. – 2-е выд., выпраўл. і дап. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2012. – Ч. 1–2.
5. Паўлоўскі, І. І., Беларуская мова: вучэб.дапам. для 2 кл. устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / І. І. Паўлоўскі, Л. Ф. Леўкіна. – Мінск: НІА, 2006. – Ч. 1–2.

Г.Н. Тихончук (Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В 1992 году ООН были определены задачи экологического образования в целях устойчивого развития: обеспечение экологического просвещения в области охраны природы для людей всех возрастов; включение концепции охраны окружающей среды в учебные программы на всех уровнях образования; вовлечение учащихся в научные исследования на местном уровне, прежде всего, по вопросам экологической безопасности воды, продуктов питания, здоровья лесов, фауны и флоры регионов.

Решение задач в области экологического образования и воспитания невозможно без формирования экологической культуры, начиная с дошкольного, младшего школьного возраста. Экологическая культура – это стиль поведения, образ мыслей, деятельность человека и общества, направленные на благо природы и человека. Стиль поведения человека невозможно создать за месяц или год. Несомненно, что ведущая роль в формировании экологической ответственности принадлежит педагогу. Если не заложить основы экокультуры у маленького ребенка, то нельзя требовать личной ответственности перед природой у человека, который легко бросает мусор на улице или в лесу, от нечего делать издевается над животными, а озеро использует в качестве мойки для своего автомобиля. Именно поэтому в настоящее время существует система экологического воспитания и формирования экологических знаний, которая имеет следующую структуру: детский сад, начальная школа, средняя школа, вуз. В эту же систему входит и формирование экологических знаний населения [1].

Задача школы состоит не только в том, чтобы сформировать определенный объем знаний по экологии, но и способствовать приобретению практических навыков жизни в социуме как части природы, научить ребенка осмысливать и осознавать значимость своей практической помощи природе.

Среди механизмов экологической социализации выделяют воспитание, образование и обучение.

Одним из средств решения данной задачи становится экологическое воспитание, где под воспитанием в широком смысле слова понимается образование (формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения), развитие (формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни) и воспитание в узком смысле (развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды, эмоционального отношения, нравственной ответственности к природе).

Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности.

Критерием эффективности экологического воспитания и образования могут служить как система знаний на глобальном, региональном, локальном уровнях, так и реальное улучшение окружающей среды своей местности, достигнутое усилиями младших школьников. В настоящее время экологизация воспитательной работы стала одним из главных направлений развития системы школьного образования, в которой необходимо сочетать теоретические и практические знания.

Естественно, что у младших школьников превалирует эмоциональная составляющая в знаниях и навыках. Учитель должен уметь выгодно использовать данный факт в своей работе по формированию основ экологической культуры.

Первый этап формирования экологической культуры строится по принципу «Мир вокруг нас». Этот принцип включает элементарные наблюдения, экскурсии по территории школы и близлежащим окрестностям, воспитание интереса ко всему, что нас окружает. Младший школьный возраст – это возраст, когда при грамотном подходе, можно заложить устойчивый интерес к исследованиям явлений окружающего мира.

Следующий принцип – «Живая природа» – включает в себя более серьезные наблюдения за растениями, животными, обитателями живого уголка в школе, соблюдение правил гигиены и пр. Учитель должен стремиться воспитать отношение к животным и растениям как к живым существам, которые общаются между собой, играют, болеют так же, как и человек. Несомненно, что отношение к животным является одним из главных показателей формирования нравственной, эмоционально здоровой, экологически грамотной личности в дальнейшем. В этот период важно развивать стремление к здоровому образу жизни в гармонии с природой через привитие интереса к спортивным играм, участие в различных кружках, экологических акциях.

В основу экологической грамотности необходимо заложить знания, опирающиеся на межпредметные связи школьных дисциплин: экологическая грамотность должна и может воспитываться на всех уроках, начиная от рисования и заканчивая математикой.

Целью экологического образования и воспитания в начальной школе является не только формирование у индивида специфических знаний, но, самое главное, собственных моральных принципов и убеждений, которые в дальнейшем определяют его жизненную позицию не только в отношениях с живой природой, но и с обществом в целом. Экологическая работа в школе – это одна из возможностей социализировать человека в общество, заложив основы его личного мировоззрения. Ведущая роль в этой работе принадлежит учителю. К сожалению, опыт показывает, что многие педагоги по уровню своего отношения к проблемам экологического воспитания находятся на одной ступени со школьниками среднего звена, отличаясь от них только некоторой суммой теоретических знаний.

Можно много говорить о роли школы и учителя, но эффективность экологического воспитания, в первую очередь, зависит от семьи, в которой растет ребенок и формируются основные черты личности.

Взгляды родителей являются ориентиром в формировании экологической культуры подрастающего поколения. К сожалению, в современном мире ориентиры семьи направлены на решение экономических и личных интересов.

Экологический опыт закладывается в ситуациях, когда эмоциональночувственная сфера преобладает: ребенок получает радость от общения с природой, сострадает и грустит, замечая негативные последствия поведения человека по отношению к растениям или животным.

Родители должны прививать детям привычку бережно относиться к лесу, водоёму, птицам, насекомым, используя в качестве примеров различные факты (загрязнение почвы пластиком и полиэтиленом, выжигание травы, выброс мусора, массовый сбор цветов в букеты, неправильный сбор ягод и грибов), формируя при этом

нравственность и здоровое отношение к природе. Родители должны быть примером, образцом поведения в природе, показывая ее красоту и значимость в жизни человека.

Экологическое воспитание детей достигает огромного эффекта, если родители и педагоги находятся в сотрудничестве и взаимосвязи.

Литература

1. Тихончук, Г.Н. Формирование регионально ориентированной экологической культуры молодежи / Г.Н. Тихончук // Экологическая культура и охрана окружающей среды: I Дорифеевские чтения : матер. междунар. научно-практ. конф., Витебск, 21–22 ноября 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 320 с.

А.И. Филимонов (Минск, Национальный институт образования)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКИХ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Процесс жизнедеятельности включает в себя такие сферы, как: общение, взаимодействие, познание, труд, творчество, быт, спорт, игра, общежитие, участие в работе социальных институтов (детских организаций, органов управления, молодежных сообществ) самообслуживание, решение собственных проблем и др. В процессе жизнедеятельности воспитанники реализуют различные социальные роли, приобретают социальный и личный опыт, необходимый им для дальнейшей успешной самостоятельной жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса организации жизнедеятельности детей-сирот младшего школьного возраста в детских интернатных учреждениях должно представлять собой деятельность, направленную на создание оптимальных социальнопсихолого-педагогических условий, способствующих успешному воспитанию, обучению, развитию детей-сирот и их социализации.

В ходе планирования и организации своей деятельности психологопедагогические службы интернатных учреждений должны учитывать тот неоспоримый факт, что семья является самым первым и главным социальным институтом в жизни каждого ребенка, ее потеря отражается на дальнейшем его развитии и препятствует формированию у него автономности, инициативности, половой идентичности и др. Формирование зрелой здоровой личности без этих новообразований и превращения ребенка в полноценного субъекта межличностных отношений просто невозможно.

Наиболее приемлемым способом уберечь детей-сирот от негативных последствий общественного воспитания должно стать приближение образа жизни в детских интернатных учреждениях к образу жизни семьи. На наш взгляд, уместны различные варианты решений, воспроизводящих модель семейных отношений: семейные группы в рамках детских интернатных учреждений, семейные детские дома, приемные семьи, усыновление.

Мировая практика показывает, что для того, чтобы минимизировать социальнопсихологические последствия институционализации (воспитания в учреждении), необходимо, чтобы число проживающих вместе детей не превышало 12

человек. Поэтому необходимо в детских домах, школах-интернатах создавать условия, приближенные к семейным [1].

К таким условиям относят: переоборудование или открытие новых учреждений по типу отдельных квартир или деревень; организация условий жизни в форме социальной семьи; резкое сокращение численности детей в одном учреждении; изменение системы взаимодействия детей и воспитателей, воспитание детей-родственников в одной социальной семье; разновозрастной принцип комплектации групп, позволяющий быстрее социализироваться младшим детям, а старшим – учиться заботиться о них, формировать привязанность, ответственность; открытость учреждений интернатного типа, возможность обеспечить образовательную, познавательную, физическую активность детей вне стен детского дома, вместе с детьми из семей, установление отношений с кровными родителями и родственниками.

Одним из важнейших аспектов организации жизнедеятельности интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является подготовка воспитанников к семейной жизни, в ходе которой у них должны вырабатываться навыки ведения домашнего хозяйства, оказание первой помощи, организации досуга, проявление заботы о младших, уважительного отношения к старшим.

Среди основных воспитательных форм, приёмов и средств, влияющих на готовность детей-сирот к самостоятельной жизни, в том числе и семейной, определены следующие:

- специальные беседы и игры на развитие представлений о семейной жизни, о семейных ролях и функциях (на темы «Я и моя семья», «Дети – цветы жизни», «Что такое семья»), диспуты и т. д.;
- семейно-ролевые игры, семейные праздники и т. п.;
- психолого-педагогические беседы и тренинги с целью обучения детей адекватно выражать свои эмоции и чувства;
- просмотр и проигрывание сцен из семейной жизни;
- чтение и обсуждение литературных произведений, просмотр видеофильмов, в которых описаны семейные взаимоотношения между родственниками, супругами, детьми;
- шефство над младшими детьми; организации взаимодействия с родными братьями и сёстрами;
- специальные трудовые уроки, направленные на формирование навыков ведения хозяйства, ознакомление детей с предметами хозяйственно-бытовой сферы, с понятиями «кухня», «уборка» и т. п.;
- игры, направленные на формирование умений распоряжаться деньгами («Магазин» и т. п.).

Успешному решению вопроса формирования у воспитанников позитивного образа семьи должно способствовать само устройство жизни в детском доме. Для этого необходимо:

- организовать жизнедеятельность воспитанников детских интернатных учреждений по типу замещающей семьи;
- организацию проживания детей максимально приближать к семейной обстановке: разновозрастные социальные семьи должны проживать в отдельных

изолированных помещениях, где должны иметься: гостиная - комната для игр и отдыха, спальня, кухня, санитарный блок;

– в группах должно быть все необходимое для создания в сознании ребенка целостного образа дома, для формирования у детей социально необходимых представлений о хозяйственно-бытовой жизни: телевизор, компьютер, мягкая мебель, магнитофоны, видеоманитофоны, ковры, бытовая техника, книги, игрушки, и др;

– необходимо ликвидировать возрастную ступень, в социальных семьях должны проживать дети от 4 до 18 лет;

– подбор детей в семьи должен вестись по родственному принципу: братья и сестры должны получать возможность жить вместе, трудиться, общаться, отдыхать;

– необходимо обеспечить индивидуальный подход к одаренным и неуспевающим детям, учить воспитанников принимать людей такими, какие они есть, проявлять сочувствие, сопереживание, радоваться успехам каждого;

– любые формы работы должны преломляться через общение и взаимодействие младших и старших, детей и взрослых;

– главной задачей воспитателей в таких семьях является создание отношения доброжелательности, взаимопомощи среди детей внутри семьи, дома.

Объединение детей в разновозрастные группы, закрепление за ними постоянного состава воспитателей будет способствовать формированию определенных положительных традиций, созданию своих семейных ритуалов.

Необходимо возродить традиционные семейные дела: вязание, вышивание, совместный просмотр ТВ – передач, обмен мнениями, игры в кругу семьи, празднование значимых событий. Особое внимание необходимо уделять семейным праздникам: встречам Нового года, дням рождения взрослых и детей и др.

– Личные вещи детей должны находиться в индивидуальном пользовании (игрушки, одежда, чашки с именами, личные фотоальбомы).

– Совместная подготовка уроков, отвод малышей в школу формирует ответственность старших детей по отношению к младшим.

– Формированию чувства семьи, родного дома способствует фотографирование детей, оформление семейных альбомов, введение в интерьер семьи фотографий детей.

Создание благоприятного психологического климата обеспечивает ребенку чувство защищенности в стенах дома, что особенно важно для детей, лишенных семьи.

Литература

1. Бережная, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: автореф. дис. ... канд. пед. н. / О.В. Бережная. – Ставрополь, 2005 – 24 с.

В.Т. Чепиков (Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Нравственные качества личности младшего школьника представляют собой в структурном плане весьма сложные психологические образования. Вполне понятно, что сформировать то или иное нравственное качество в течение короткого периода времени и в результате проведения нескольких отдельных воспитательных мероприятий не представляется возможным. С другой стороны, личность, во всем многообразии ее качеств и свойств, существует как целостность. Ее нельзя разложить на изолированные качества и формировать их отдельно. Задача в том, чтобы «выявить то **главное**, что представляет собой целостность, основообразующее начало личности, и то частное, производное, особенное, что дополняет и характеризует ее как индивидуальность» [1, 221].

Идея объединения (интеграции) психологических свойств и качеств в психологической структуре личности была обоснована С.Л. Рубинштейном. Он рассматривал личность человека как целостное психологическое образование и отмечал, что в его психическом облике «...выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [7, 102].

Положения об интегративном характере формирования качеств личности школьника придерживалась также Л.И. Божович. В результате проведенных исследований она пришла к выводу, что развитие психики ребенка в онтогенезе характеризуется появлением качественно новых психологических образований, несводимых к элементарным психическим функциям. «Эти новые психологические образования представляют собой интегративные системы разного уровня сложности, в состав которых входят и менее сложные психологические функции. Именно они, как некий целостный "механизм", определяют поведение и деятельность человека, его взаимоотношения с людьми, его отношение к окружающему и к самому себе» [2, 69].

В педагогической науке предпринимались попытки осмысления и практической реализации проблемы интегративного характера формирования нравственности личности. Начало в исследовании данной проблемы было положено В.М. Коротовым. Изучая роль педагогических требований в формировании поведения и способов деятельности школьников, он установил, что «всякое сложное действие ребенка представляет собой суммирование его более ранних и простых действий, каждое новое требование интегрирует, итожит, вбирает в себя требования, ранее реализованные в деятельности ребенка» [4, 35].

Большинство предъявляемых к деятельности и поведению школьников педагогических требований, по мнению В.М. Коротова, как правило, стимулируют определенные их действия и поступки и тем самым обуславливают формирование нравственных умений, навыков и привычек, а «овладение многими привычками и традициями, близкими по их нравственному значению, ведет к образованию определенного морального качества личности, которое проявляется уже не в зависимости от данной конкретной ситуации, а во всей жизнедеятельности человека» [4, 56]. На основании этого В.М. Коротов пришел к выводу, что «*моральное становление личности идет по пути усложнения, интеграции актов поведения в нравственные качества*» (выделено нами – В.Ч.) [4, 65].

Проблема интегративности нравственных качеств личности затрагивалась также в работах И.С. Марьенко. Процесс нравственного воспитания, по его мнению, должен быть направлен на то, «чтобы у учащихся сформировать нравственное сознание (знания, взгляды, убеждения, суждения, оценки, идеалы), морально-волевые черты характера (намерения, установки, мотивировки, решения) и ориентированное поведение (действия и поступки, навыки и привычки)» [5, 13]. Вся совокупность этих структурных компонентов нравственных качеств составляет контуры целостной структуры нравственно воспитанной личности школьника. «Однако данные контуры – указывает И.С.Марьенко, – составляют лишь общий, образно говоря, каркас личности, в то время, как внутреннее содержание составляет *интеграция качеств* (выделено нами – В.Ч.), выражающих отношение личности к людям, труду и его результатам, к самой себе. ... Все качества личности взаимосвязаны и составляют целостную функционирующую систему» [5, 13].

И.Ф. Харламов, анализируя сущность интегративного характера формирования нравственных качеств личности школьника, пришел к выводу, что, «поскольку содержание моральных принципов включает в себя множество требований, норм и правил поведения, постольку и формирование нравственности личности происходит путем постепенной выработки у нее отдельных, вначале простейших, моральных черт и свойств и последующей их интеграции (объединения, сочетания) и закрепления в более сложную и широкую совокупность нравственных качеств, отражающих те или иные нравственные принципы» [8, 100].

Применяя интегративный подход к процессу воспитания у младших школьников качеств социальной активности, А. Попов и С. Атанасов (Болгария) отмечают, что с его помощью «..анализируются те явления, системы и процессы, которые отличаются своей целостностью и органическим единством» [6, 131]. Поэтому, по их мнению, его сущность выражается во взаимном воздействии составных частей на целое, «...в результате чего они получают новые качества и свойства, т. е. целое становится «больше» от обыкновенной суммы его компонентов» [105, 131].

Следовательно, *интегративный характер формирования нравственных качеств личности выступает как объективное психолого-педагогическое явление и представляет собой процесс сочетания, объединения (интеграции) в единую, целостную личностную систему ранее воспитанных устойчивых способов поведения (нравственных привычек) и нравственных качеств с формируемыми. Возникшее в результате этого в структуре личности обобщенное психологическое образование в зависимости от сложившегося сочетания нравственных качеств и их структурно-содержательных компонентов приобретает качественно новое содержание и проявление в ее поведении и деятельности. «Все системные психологические образования, – отмечают Л.И. Божович и Л.С. Славина, – являются не просто сочетанием элементарных психических функций, которые входят в их структуру. Эти функции сливаются в единое неразрывное целое, обладающее качественно новыми особенностями» [3, 11].*

К сожалению, несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость данной проблемы, до настоящего времени не установлено, какие элементы нравственного поведения и нравственные качества личности и на каких этапах ее возрастного развития необходимо воспитывать у учащихся, не раскрыты содержание и внутренние механизмы процесса формирования и интеграции, а также взаимосвязи

нравственных качеств в психологической структуре личности, не показаны результаты этого процесса.

Литература

1. Архангельский, Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М. Архангельский. – М.: Мысль, 1974. – 221 с.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Изд-во Междун. пед. академии, 1994. – 212 с.
3. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
4. Коротов, В.М. Развитие воспитательных функций коллектива / В.М. Коротов. – М.: Педагогика, 1974. – 280 с.
5. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
6. Попов, А. Роль интегрального подхода в развитии у младших школьников качеств социальной активности / А.Попов, А. Атанасов // Формирование социально-активной личности в младшем школьном возрасте: в 2-х ч. – М.: Прометей, 1993. – Ч. 1. – С. 131–135.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
8. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

С.П. Чумакова, О.В. Кожемякина (Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В отношении усвоения нравственных норм младший школьный возраст является наиболее своевременным и благоприятным. Именно в этом возрасте школьник отличается ортодоксальностью, стремлением неукоснительно следовать установленным нормам, правилам. В структуре нравственной культуры младшего школьника можно выделить мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Нравственный (моральный) мотив – внутреннее побуждение личности к нравственному поступку. К нравственным мотивам можно отнести нравственные чувства, потребности, убеждения, намерения и т. д. В основе разных нравственных мотивов лежит «потребность в человеке», «утонченная человеческая способность дорожить другим человеком», осознание того, что Человек – высшая ценность (В.А. Сухомлинский).

Мотивами нравственного поведения учащихся могут являться:

Интерес к другому человеку, потребность в человеке.

Чувство сопереживания (сострадание, сочувствие, сорадость).

Чувства стыда, вины и совести, которые человек испытывает в ситуациях, когда совершает безнравственный поступок и предвидит осуждение людьми. «Ничто вернее того, чего человек стыдится и чего не стыдится, не показывает ту степень нравственного совершенства, на которой он находится» (Л.Н. Толстой).

Чувство уважения к окружающим людям, любовь, доброжелательность к людям.

Удовлетворение от нравственного поступка, «радость долженствования»
(В.А. Сухомлинский)

Мотив помощи побуждает человека к альтруистическому поведению, т.е. бескорыстной заботе о благополучии других людей.

Потребность в признании, в утверждении своего достоинства, своих моральных качеств – желание быть «хорошим».

Потребность в самоуважении и уважении окружающих людей.

Ответственность. Чувство ответственности переживает человек по поводу соответствия или несоответствия поступка ситуации и существующим нормам.

Потребность в положительных отношениях со сверстниками, желание заслужить симпатию других детей.

Стремление следовать положительному нравственному эталону.

Неприятие безнравственности, негативное отношение к недостойному поведению.

Важное место в системе нравственных мотивов занимает *долг*. Долг – нравственно аргументированное принуждение к поступкам, которые выступают обязанностями человека. «Человек должен, – писал В.А. Сухомлинский. – Весь смысл нашей жизни состоит в том, что все мы должны. С того, что человек делает не то, что он должен делать, не то, что надо делать, а то, что ему хочется, начинается нравственное опустошение, развращение и падение» [1, 42].

Когнитивный компонент нравственной культуры учащихся образуют:

понимание значения нравственных норм в жизни общества и каждого человека; понимание ценности Человека (его жизни, здоровья, настроения); представление о таких добродетелях, как гуманность, милосердие, сочувствие, сострадание, дружелюбие, доброжелательность, доброта, благодарность, искренность, ответственность, уступчивость, уважение, честность и др.; знание правил культуры поведения в отношениях с родителями, сверстниками, сотрудниками учреждения образования, в общественных местах; знания об этикете, речевом этикете (использование вежливых слов, комплиментов, культура жестов и др.).

Смысловым стержнем осваиваемых младшими школьниками нравственных норм выступает золотое правило нравственности: «(не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе».

Поведенческий компонент нравственной культуры учащихся образуют умения и навыки нравственного поведения. *Умения:* соотносить свои потребности с потребностями других людей; анализировать и оценивать нравственные поступки и ситуации; прогнозировать результаты своего поведения; принимать решения в ситуации морального выбора; разрешать конфликтные ситуации; сдерживать свои непосредственные побуждения; оценивать побуждения разного рода с точки зрения их нравственной ценности и контролировать их и др. *Навыки:* культуры поведения; культуры общения; заботы о другом; выполнения своих обязанностей; позитивного, доброжелательного, бесконфликтного взаимодействия и др. [2].

Нравственная воспитанность младшего школьника характеризуется рядом особенностей.

В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает усиление мотива «Я должен» по сравнению с мотивом «Я хочу»: ребенок имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам.

Возрастная особенность младшего школьника – *притязание на признание взрослых и сверстников*, потребность в их одобрении и их положительных эмоциях, – обладают весомой побудительной силой, определяя зачастую нравственный выбор и поведение ребенка. Благодаря притязанию на признание, младший школьник выполняет нормативы поведения – старается вести себя правильно, с готовностью принимает требования учителя.

Притязание младшего школьника на признание среди сверстников актуализирует мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Ребенок хочет быть не только лояльным, но и приятным другим детям.

В этом возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все». Притязание на признание со стороны учителя как бы отчуждает детей друг от друга: они соперничают за его внимание, одобрение. Неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие – со злорадством. Успешность одноклассника может натолкнуться на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало соперечающих, сорадующихся [3]. Но это не значит, что младший школьник не способен к соперечиванию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен соперечиванию в новых для него условиях. Поэтому учитель начальных классов должен уделять особое внимание развитию способности учащихся к соперечиванию, используя возможности убеждения, внушения, личного примера.

Особенно важен пример значимых взрослых. Младшие школьники копируют не только поведение, но и чувства взрослых. Так, подражая действиям соперечивания, которые проявляют взрослые по отношению друг к другу, к детям, животным, младший школьник учится проявлять всю внешнюю атрибутику соперечивания и действительно способен испытывать короткие приливы состояния соперечивания другим [3]. Соперечивание развивается через подражание поведению учителя с детьми по поводу их неуспеха и успеха. Если учитель, оценивая знания ребенка, сообщает ему о неуспехе и при этом сочувствует ему, огорчается вместе с ним, то именно так и будут вести себя в дальнейшем дети.

Развитый младший школьник *знает основные нормы поведения*, знает обязанности и понимает их значение, может объяснить, почему и для чего нужно вести себя тем или иным образом. Вместе с тем, у детей этого возраста нередко наблюдается *расхождение между знаниями нравственных норм и реальным поведением*, что может быть обусловлено их импульсивностью, недостаточно развитой способностью сдерживать свои непосредственные побуждения.

Таковыми же *незрелыми и нестабильными* являются в целом отношения младших школьников к другим людям и самому себе: они могут легко поменяться под влиянием совершенно случайных обстоятельств.

У младшего школьника достаточно *развиты рефлексивные способности*. Он может оценить, как его поступки выглядят в глазах окружающих. Но при этом дети еще затрудняются анализировать и оценивать действия других людей и свои собственные с позиции обобщенных нравственных норм, с учетом всех обстоятельств ситуации.

Ряд возрастных особенностей младших школьников (повышенная чувствительность, впечатлительность, эмоциональность, подражательность) выступают благоприятным фактором воспитания нравственных чувств учащихся, нравственного развития личности в целом.

Литература

1. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – Минск: Народная асвета, 1978. – 288 с.
2. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов организаторов, классных руководителей / под ред. проф. К.В. Гавриловца. – Минск: ИВЦ Минфина, 2005. – 266 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

И.Н. Шарухо, А.В. Сорока, В.Г. Хомяков, А.В. Шадраков, А.А. Мороз (Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИМАГОЛОГИИ СТРАНЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГОРОДСКИХ ГЕРБОВ И ПЕРСОНАЛИЙ УРОЖЕНЦЕВ БЕЛАРУСИ)

Мир географии, пространственно-географическое, хорологическое видение – это очень разностороннее представление о мире, стране, регионе, территории, которое не может быть полным без учета многих черт, красок и особенностей, казалось бы, не относящихся непосредственно к потенции географии. Цельность, комплексность, систематичность представлений – главное достоинство географического видения, и оно может быть достигнуто лишь через очень глубокое проникновение в широчайший спектр явлений, через их анализ и последующий синтез.

Для современной географии актуальное звучание имеет вопрос о формировании целостных образов территорий, ландшафтов, которые создаются на базе представлений, сформированных во многом в дошкольном и младшем школьном возрасте. Формирование целостного образа территории и возникших на них социальнокультурных и эколого-хозяйственных систем – одна из важнейших задач географического образования, имеющая как краеведческий, так и экологический аспект. В философии и гносеологии *образ* понимается как результат отражательной (познавательной, когнитивной) деятельности человека.

При чувственном познании образ дается в ощущениях, представлениях, а в процессе мышления – в форме понятий, суждений, умозаключений. Материальной же формой воплощения образа служат различные знаковые и копийные модели. В русском языке дефиниция «образ» означает не только идеальную форму отражения объектов в человеческом сознании («идеальный образ» в философской трактовке), но еще и вид, облик, наглядное представление об объекте, его внешность, фигуру, очертание, подобие объекта и его изображение. В такой трактовке «образ» почти синонимичен «изображению», более того, в русском языке это однокоренные слова, а в

английском и французском – понятия «образ», «изображение», «отображение» вообще обозначаются одним словом – *image*.

Географический образ страны – многогранное понятие. Одна из составляющих его – образ городов. Данный образ несложно сформировать имеющимися педагогическими инструментариями у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Городская геральдика – уникальная составляющая богатой истории и культуры. Герб – это то, что лежит на поверхности, что мы видим и что нам понятно. Но вместе с тем, в каждом из них заложен глубокий символический смысл. И современный человек, в особенности ребенок, далекий от специальных исторических дисциплин (геральдика, фалеристика, вексиллология и др.), может иметь представление о городах, странах, формировать понятие через художественные образы, через, скажем, гербы.

Большинство белорусских урбанистических гербов имеют фон национальных цветов – зеленого, красного, белого, голубого. При этом символы земледельческого труда помещаются на зеленом поле. Объекты природы – медведь (Ошмяны), волк (Волковыск, Логошин), рысь (Гомель, Белица, Поставы), пчела (Климовичи), изображаются на голубом фоне. Ряд гербов Беларуси выделяются, благодаря классическим, т. наз. геральдическим фигурам. У некоторых, например, в гербах Любани и Новогрудка, есть фигура «оконечность» или «поверхность». В гербе

г. Калинковичи заостренный внизу «столб». В гербе Любани – «пониженный пас», г. Житковичи и Крупок – волнистый. Но большинство гербов содержит негеральдические фигуры, как натуральные (образ святых, человека, животных, растений, небесных светил, стихий, природно–ландшафтных объектов), так и искусственные.

Присутствие в гербах образов святых – неотъемлемая черта европейской и белорусской городской геральдики. В XVI–XVIII вв. в ней были представлены образы Иисуса Христа, матери Божьей, святых, христианские символы и аллегоричные образы (Гродно – олень Св. Губерта с крестом между рогами; врата на гербе Борисова – врата Эдема; петух на гербе Малеча – символ отступления и раскаяния; весы в гербе Новогрудка держит сам Св. Архангел Михаил, который на страшном суде будет взвешивать души; меч в гербе Мстиславля – символ правды и мудрости Бога и т. д.). Святые и их олицетворение запечатлены на гербах многих городов (Молодечно, Марьино Горка, Узда, Петриков, Дрогичин). Другие образы: звери (Слоним, Паричи, Ивенец – лев; Гомель, Новобелица – рысь; Волковыск, Логишин, Мстиславль – волк), птицы (Несвиж, Мозырь – орел; Малеч – петух; Ганцевичи, Столин – аисты; Дрогичин, Любань – голуби), рептилии (Пружаны – уж), насекомые (Климовичи, Червень – пчелы), мистические фигуры (Слуцк – Пегас, Старые Дороги – кентавр), растения (Краснополье – ель; Дрогичин, Малорита, Столин – ветки дуба; Лунинец, Микашевичи – лабеллия; Шерешово – лилия в руках святого и пальма на заднем плане). Традиционные народные элементы герба – венок, перевитый лентой, рожь как основа венка и как отдельная деталь встречается в гербах Гомеля, Горок, Рогачева, Вилейки, Черикова, Лиды, Сенно, Дисны, Кировска, Солигорска, а также лен в гербе Червеня. Природная символика в гербах встречается с XI–XII вв. Образы светил представлены в гербах Светлогорска (солнце), Белоозерска, Смолевичей (луна), Брагина, Ганцевичей, Логойска (луна и звезда). Облака присутствуют на гербах Борисова, Молодечно, Марьино Горки, Минска, Мстиславля. Особое место в городской геральдике Беларуси

занимает архитектурная символика (Глуск, Лоев, Мядель, Хойники и др.). Символы путей сообщения и развитой торговли – гербы гг. Калинковичи, Лунинца, Микашевичи, Полоцка, Давыд-Городка, Вилейки, Дисны. Беларусь – страна славных воинов. Оружие – атрибут многих гербов (меч – Мстиславль, Новогрудок, Паричи, Хотимск, Ельск, Корма, Старые Дороги; луки и стрелы – Пинск, Брест, Белоозерск, Лунинец, Микашевичи; лучники – Туров, Старые Дороги). Короны присутствуют на гербах Октябрьска, Клецка, Косово, Лунинца, Малориты, Слуцка – княжеские, Ивенца – графская. Некоторые белорусские гербы говорят сами за себя, т. е. отображают название своего города. Например, серебряная волчья голова в синем поле – на гербе Волковыска, розы в серебряном поле – Ружаны, черный рог в золотом поле – Рогачев, три горки – на гербе г. Горки.

Не последнее место в формируемом образе страны занимает такой элемент, как знаменитые люди, уроженцы, выходцы. Уроженцы становятся определенным брендом, имиджем страны. Среди уроженцев, выходцев Беларуси много известных ученых, нобелевских лауреатов (14), деятелей культуры и искусства, военных и государственных деятелей, исследователей Земли, имена которых способствуют узнаваемости страны.

Название для высшей точки Австралии – показатель признания. Она носит имя уроженца Беларуси Т. Костюшко. В его честь также названы улицы в Косово, Бресте, Гродно, Рязани, Санкт-Петербурге, Львове, в ряде городов Польши, в штате Миссисипи, округ штата Индиана и др.

В честь дипломата и путешественника И.А. Гашкевича (из рода священников, к которому, в частности, принадлежит Святой праведный Иоанн Кормянский; в его честь — храм д. Корма под Гомелем) названы виды насекомых, залив в Японском море, в Северной Корее.

Энциклопедист, путешественник, академик, Герой Советского Союза О.Ю. Шмидт: его именем названы Институт физики Земли РАН, Могилевская облметеообсерватория, астероид, кратер на Луне, учреждения, научные корабли, улицы в 240 городах СНГ, 24 географических объекта, в т. ч. подледная равнина в Антарктиде, глубоководный желоб в Тихом океане, острова, полуострова.

В честь известного исследователя Сибири И.Д. Черского названы улицы во многих городах, 14 физико-географических объектов, в т.ч. хр. Черского (1500 км), который несложно найти на любой географической карте мира.

Имя национального героя Чили И.И. Домейко носят малая планета, астероид, минералы, виды животных, растений; учреждения, улицы городов Чили, Аргентины, Польши, Беларуси, горный массив и два города в Чили.

Е.С. Шилова (Минск, Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ им. М.Танка)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И ВЗАИМОКОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с реализацией компетентного подхода в образовательном процессе на первой ступени общего среднего образования государство и общество предъявляет новые требования к подготовке специалистов, их педагогической деятельности, а также результатам их труда. В настоящее время учреждениям общего среднего образования нужен «...учитель – «творянин» (А. Вознесенский), проектировщик собственной профессиональной судьбы, педагог-фасилитатор, который способен создавать благоприятные условия для формирования личности ученика, педагог-тьютор, осуществляющий сопровождение и поддержку эффективной образовательной деятельности [1, 13]. В связи с этим от учителя в образовательном процессе требуется применение новых подходов и форм работы, интенсивных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения, позволяющих достичь более высоких результатов обучения, воспитания и развития обучающихся, научить их самостоятельно учиться.

Факультет повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ проводит повышение квалификации педагогических работников учреждений образования по учебным программам «Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса»; «Интенсивные образовательные технологии в начальной школе»; «Интенсивное обучение: организация контроля знаний и умений обучающихся»; «Интерактивные методы обучения».

Целью повышения квалификации по вышеперечисленным учебным программам является формирование у слушателей компетенции в области применения интенсивных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения.

В педагогической деятельности интенсификация предполагает отказ от неэффективных методик, устаревшего опыта, привлечение нового, более эффективного арсенала средств обучения. Эффективность (дающий определенный результат, действенный) обозначает отношение достигнутого результата к максимально достижимому или заранее запланированному результату.

Одним из основных составляющих деятельности учителя, направленных на организацию работы по формированию ключевых компетенций у младших школьников, является обучение самооценке своей деятельности и ее результатов в образовательном процессе. Чтобы младшие школьники адекватно реагировали на оценку учителя, чтобы они не попадали в «зону тревожности», необходимо формировать у них собственную контролирующую деятельность, объективную самооценку.

В педагогике ведутся разработки инноваций в сфере осуществления контроля учебного процесса на уроке. Очень важным, но в то же время очень сложным в осуществлении, является самоконтроль и взаимоконтроль младших школьников на уроке.

Самоконтроль в процессе обучения является очень важным аспектом, так как позволяет осуществлять обучающимся первичную проверку своей работы. Ученики сами контролируют правильность выполнения заданий на уроке, оценивает свою подготовку к уроку, сами контролируют выполнение домашнего задания и несут за него ответственность. Самоконтроль очень тесно связан с взаимоконтролем. Ученики контролируют результат учебной деятельности соседа по парте или своего одноклассника. Суть состоит именно в том, чтобы этот контроль был взаимным. Важно,

чтобы ученики могли находить ошибки других учеников и объективно оценивать их работу, делать справедливые замечания; одновременно осознавая, что и их действия будут контролироваться другими учениками. С самооценки, со способности понять, что «я уже знаю и умею», «я этому не совсем научился», «я этого совсем не знаю», начинается учебная самостоятельность младших школьников.

Нами многократно апробированы зарекомендовавшие себя наилучшим образом и гарантирующие успех следующие интерактивные методы обучения: «Турнирвикторина» [2; 3], «Зачет-обучение» [4], «Бумеранг» [5; 6], «Интервью» [7], «Картограф» [8], которые позволяют:

- мотивировать учащихся на достижение успеха;
- стимулировать их ответственность за результаты своей деятельности;
- обучать учащихся ставить перед собой цель, планировать ее достижение;
- формировать умение контролировать своих товарищей и себя, оценивать результаты своей деятельности и товарищей;
- обеспечивать высокое качество знаний (многократное повторение изученного материала, работа в группе);
- каждому ученику понять, что «я это уже умею и знаю», «я этому не совсем научился», «я этого совсем не знаю»;
- учащимся учиться на своих ошибках;
- оценивать продвижение учащихся относительно самих себя;
- учитывать мнение товарищей, совместно решать поставленные задачи, общаться друг с другом;
- воспитывать такие качества, как взаимовыручка, товарищество, дружелюбие, честность, справедливость;
- развивать в каждом ребенке способность к эмпатии.

Литература

1. Глинский, А.А. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе / А.А. Глинский // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2014. – № 6. – С. 12–21.
2. Шилова, Е.С. «Турнир-викторина на уроках в начальных классах» / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015. – № 2. – С. 8–12.
3. Шилова, Е.С. Турнир-викторина на уроках литературного чтения/ Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015 – № 6. – С. 8–15.
4. Шилова, Е.С. «Эффективные способы формирования собственной контролирующей деятельности и объективной самооценки у младших школьников» / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015 – № 3. – С. 3–7.
5. Шилова, Е.С. «Интерактивный метод обучения «Бумеранг»: эффективные методы работы с учебником на уроках русского языка / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015 – № 4. – С. 3–7.
6. Шилова, Е.С. Интерактивный метод «Бумеранг» на уроках «Человек и мир» / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015 – № 7. – С. 8–15.
7. Шилова, Е.С. Технология реализации интерактивного метода «Интервью» на уроках в начальных классах / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015. – № 5. – С. 5–10.
8. Шилова, Е.С. Интерактивный метод "Картограф" на уроках в начальных классах / Е.С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015 – № 8. – С. 3–8.

ПРАЦА З ДЫЯЛОГАМІ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Развіццё моўных здольнасцей і маўленчай дзейнасці малодшага школьніка – найважнейшы кампанент лінгвістычнай адукацыі як часткі адукацыйнага працэсу ў сучаснай школе. Без развіцця звязнага маўлення школьніка нельга вырашыць задачу яго гарманічнага развіцця, а значыць, немагчыма ў поўнай меры навучыць яго адаптавацца ў сацыяльным асяроддзі і падрыхтаваць да самастойнага жыцця. Дапамогуць гэтаму ўрокі літаратурнага чытання і арганізацыя ў час іх правядзення практычнай дзейнасці вучняў праз дыялог.

Слова *дыялог* прыйшло да нас з грэчаскай мовы, дзе *dialogos* ўжывалася ў значэнні *‘размова, гутарка двух’*. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы падае наступныя значэнні гэтага слова: 1) размова паміж двюма або некалькімі асобамі; 2) частка літаратурнага твора ў выглядзе размовы дзеючых асоб; літаратурны твор, напісаны ў форме размовы [1, 228].

Выказванні-рэплікі дыялогу ўяўляюць сабой розныя віды апавядальных, пабуджальных і пытальных сказаў, якія характарызуюцца сцісласцю, выкарыстаннем гутарковых элементаў. У рэпліках часта ўжываюцца звароткі, часціцы, выклічнікі, эліптычныя канструкцыі (скарочаныя выказванні), паўторы пытальных, клічных і няпоўных сказаў. Акрамя гэтага, удзельнікі дыялогу выкарыстоўваюць невербальныя сродкі зносін (міміку, жэсты, змаўчанні і інш.). —Ва ўмовах дыялогу, — адзначаецца лінгвістамі, — актывізуецца ўзаемадзеянне сінтаксічных, лексічных і інтанацыйных сродкаў сказа і яго сэнсавых сувязей з папярэднім або наступным тэкстамі [2, 75]. Вось чаму дыялог мае вялікае значэнне для развіцця вуснага і пісьмовага маўлення школьнікаў, асабліва малодшых.

На жаль, аналіз падручнікаў па літаратурным чытанні для 3–4 класаў паказвае, што праца з дыялогамі ў іх яшчэ не знайшла належнага адлюстравання. Заданні ў падручніках носяць пераважна аднатыпны характар (чытанне па ролях і інсцэніроўка):

- падрыхтуйцеся да чытання па ролях [3, ч. 1, 28, 59];
- выберыце з тэксту ўрывак, які вам хацелася б прачытаць па ролях [3, ч. 1, с. 39];
- разыграйце смяшынку па ролях [3, ч. 1, 67];
- пералічыце, колькі дзеючых асоб у казцы. Прачытайце твор па ролях [3, ч. 1, 81];
- падрыхтуйцеся да выразнага чытання размовы сныжынак па асобах [3, ч. 2, 12, 24];
- прачытайце казку па асобах. Перадайце інтанацыяй, як паводзілі сябе людзі на сходзе [3, ч. 2, 58];
- падрыхтуйцеся чытаць тэкст па ролях [4, ч. 1, 29, 37];
- прачытайце тэкст самастойна і падрыхтуйцеся чытаць яго па ролях [4, ч. 1, 39];
- размяркуйце казку па ролях і прачытайце яе [4, ч. 2, 22];

– прачытайце казку па ролях і падрыхтуйцеся
праінсцэніраваць яе

[4, ч. 2, 30];

– прачытайце смяшынку па ролях [4, ч. 2, 31];

– падрыхтуйцеся чытаць па ролях размову дзеда і хлопчыка [4, ч. 2, 55];

– размяркуйце байку па ролях і праінсцэніруйце яе [4, ч. 2, 111];

– размяркуйце тэкст па ролях. Падрыхтуйцеся да выразнага чытання
сцэнкаі

[4, ч. 2, 126].

Аднак, каб урок быў больш цікавы і прадуктыўны, каб у поўнай меры развіваліся маўленчыя навыкі дзяцей, настаўнік павінен праявіць свае творчыя здольнасці і прапанаваць дзецям і іншыя віды працы з дыялогамі:

1) знаходжанне ў тэксце рэплікі-рэакцыі на папярэднюю – рэпліку-стымул – і чытанне яе ўголас;

2) узнаўленне па памяці рэплікі-рэакцыі на прачытаную рэпліку-стымул;

3) аднаўленне дыялогу з рэплік, якія трэба паставіць у пэўным парадку, на аснове твора з падручніка або іншага, – напрыклад, мініяцюры М. І. Сладкова

—Ліса і Вожык!:

| Рэплікі, з якіх трэба аднавіць дыялог | Аўтарскі дыялог |
|---|---|
| <p>– Ды нейкі ты з імі, брат, неядомы!..</p> <p>– А што, Ліса, я з калючкамі непрыгожы, ці што?</p> <p>– Дык які ж я такі, з калючкамі?</p> <p>– Ды не тое, каб нязграбны...</p> <p>– Ты, Вожык, такі добры і прыгожы, ды толькі калючкі табе не да твару!</p> <p>– Ды не тое, каб непрыгожы...</p> <p>– Можа, я з калючкамі нязграбны?</p> | <p>– Ты, Вожык, такі добры і прыгожы, ды толькі калючкі табе не да твару!</p> <p>– А што, Ліса, я з калючкамі непрыгожы, ці што?</p> <p>– Ды не тое, каб непрыгожы... – Можа, я з калючкамі нязграбны?</p> <p>– Ды не тое, каб нязграбны... – Дык які ж я такі, з калючкамі?</p> <p>– Ды нейкі ты з імі, брат, неядомы!.. (М. І. Сладкоў. Пераклад з рускай А. В. Солахава)</p> |

4) прыдумванне працягу дыялогу. Напрыклад:

– Сыночак, а чым ты пазіраеш?

– Пазіраю? Вочкамі.

– А ...

– ...;

5) выбар з 2–3 прапанаваных рэплік адной, якая адпавядае па сэнсе дадзенай: – Коля, бабуля перадавала табе прывітанне.

(1. – Ладна.

2. – Добра.

3. – Магла б і сама прыехаць.

4. – Дзякую, мама! Мне вельмі прыемна.);

б) стварэнне п'есы паводле вывучаных казак і апавяданняў, напрыклад, казкі —З рога ўсяго многа! (для гэтага можна стварыць некалькі творчых груп: адну – для напісання п'есы, другую – для яе інсцэніроўкі. трэцюю – для падрыхтоўкі сцэны і інш.);

7) складанне дыялогу з ветлівымі словамі па прапанаваных тэмах, напрыклад:

—Знаёмства!, —Нечаканая сустрэча!, —Тэлефонная размова!, —Як даехаць да вакзала?!, —У магазіне! (для правядзення творчай працы настаўнік стварае 5 груп вучняў і прапаноўвае кожнай з іх выцягнуць адну з пяці паштовак, на якіх знаходзяцца тэмы дыялогаў);

8) арганізацыя ў парах вучняў інтэрв'ю паводле зместу прачытанага твора (на пачатку гэтага віду працы пытанні для інтэрв'ю кожны вучань можа падрыхтаваць дома).

Праведзеныя анкетаванні вучняў 4-х класаў САШ № 12 г. Мазыра, дзе на ўроках літаратурнага чытання шырока выкарыстоўваліся розныя віды працы з дыялогамі, сведчаць аб цікавасці да іх з боку вучняў, эфектыўнасці.

Такім чынам, для павышэння ўзроўню развіцця маўленчай дзейнасці малодшых школьнікаў на ўроках літаратурнага чытання трэба праводзіць не толькі чытанне па ролях і інсцэніроўкі асобных урыўкаў з твораў, але і іншыя віды працы: знаходжанне ў тэксце рэплікі-рэакцыі на папярэднюю – рэпліку-стымул; узнаўленне па памяці рэплікі-рэакцыі на прачытаную рэпліку-стымул; аднаўленне дыялогу з рэплік, якія трэба паставіць у пэўным парадку; прыдумванне працягу дыялогу; выбар з некалькі рэплік, адной, якая адпавядае па сэнсе дадзенай; напісанне п'есы паводле вывучанай казкі або апавядання; складанне дыялогу з ветлівымі словамі па прапанаваных тэмах; арганізацыя інтэрв'ю паводле зместу прачытанага твора і інш.

Літаратура

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. – Мінск: Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыклапедыі, 1977–1984. – Т. 2: Г–К / рэд. А.Я. Баханькоў. – 768 с.
2. Брызгунова, Е. А. Диалог // Русский язык: Энцикл. / гл. ред. Ф. П. Филин. – М.: Сов. Энциклопедия, 1979. – С. 74–75.
3. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 3-га класа устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / А.В. Вольскі, І.А. Гімпель. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2012. – Ч. 1–2.
4. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 4-га класа устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / А.В. Вольскі, І.А. Гімпель. – 2-е выд, выпраўл. і дап. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2013. – Ч. 1–2.

ЭФЕКТЫЎНЫЯ МЕТАДЫЧНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ПАДРЫХТОЎКІ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ДАШКОЛЬнай І ПАЧАТКОВАй АДУКАЦЫі

**Н.Г. Бреус (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина)**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Первостепенной задачей модернизации образовательной системы является достижение нового, современного качества образования, ориентированного не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности, познавательных и созидательных способностей обучающихся. Ориентация на целенаправленное развитие ключевых и профессиональных компетенций, основанных на готовности использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических и профессиональных задач, является основой внедряемого в образовательный процесс компетентностного подхода. По мнению ряда ученых (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А. Дахин, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Д. Маккеланд, Дж. Равен, Л. Спенсер, С. Спенсер и др.) компетентностный подход нацелен на переход от знаниево-ориентировочного компонента содержания образования к практическому, который «предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» [1, 10].

Компетентностный подход в отечественном образовании находится в стадии становления и исследуется в работах белорусских, российских и зарубежных ученых-психологов, педагогов, социологов конца XX – начала XXI века (В.А. Адольф, А.Л. Андреев, О.Н. Арефьев, Р. Барнетт, А.С. Белкин, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Н.В. Дроздова, О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М. Калицкий, А.Г. Каспржак, Н.В. Кузьмина, А.П. Лобанов, А.В. Макаров, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, Е.А. Сорокоумова, Ю.Г. Татур, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.).

И.А. Зимней на основе анализа работ по исследованию проблем компетенции/компетентности было условно выделено три этапа становления компетентностного подхода в образовании. Предпосылками внедрения ориентированного на компетенции образования (competence-based education – СВЕ) на первом этапе (1960–1970 гг.) являлось введение в общем контексте предложенного Н. Хомским (1965) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике; исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

На втором этапе (1970–1990 гг.) категория компетентность рассматривается как профессионализм в управлении, руководстве, менеджменте, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Дж. Равен в работе «Компетентность в современном мире» (1984) дает развернутую трактовку понятию компетентности, определяет 37 видов компетентности, которые широко представлены такими категориями как «готовность», «способность», «ответственность», «уверенность». Начинается не только изучение компетенций, но и появляются предложения строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Н.В. Кузьмина в книге «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990) на материале педагогической деятельности рассматривает компетентность как «свойство личности», определяет пять видов профессионально-педагогической компетентности. Одновременно в рамках

исследований и публикаций в области социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где всесторонне рассматривается профессиональная компетентность в общем контексте психологии труда. В этот же период Л.М. Митина, развивая идеи Л.А. Петровской, акцентирует внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспектах компетентности учителя, в понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности (саморазвитии) личности» и выделяет две подструктуры профессиональной компетентности: деятельностьную и коммуникативную [2, 36]. Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется поразному: и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих.

В то же время в международных материалах ЮНЕСКО, Совета Европы по проблемам развития образования активно используются понятия «компетенции», «компетентность», а также определяется пять групп ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники школы в XXI в. В докладе В. Хутмахера (Walo Nutmacher) было отмечено, что само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как» чем к полю «знаю, что». Жак Делор в докладе «Образование: сокровище» (1996) сформулировал четыре основные глобальные компетентности, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [3].

Анализ этапов позволяет сделать следующие выводы:

- внедрение компетентностного подхода в высшее образование в конце XX в. было обусловлено прежде всего проблемами повышения качества обучения, слабым соответствием уровня образовательных возможностей выпускников запросам работодателей;
- введение базовых понятий компетенция/компетентность положило начало интенсивной разработке их сущностного и содержательного контента;
- определение компонентного состава компетентности, в который наряду с понятиями «знания», «умения» вошли такие категории, как «способность», «готовность», а также определенные личностные качества (ответственность, уверенность, настойчивость и др.);
- сформированность компетенций рассматривается как результат образования.

В период с 2000 г. по настоящее время продолжается активное исследование проблем разработки и внедрения компетентностного подхода в образование зарубежными, российскими и белорусскими учеными в следующих аспектах: сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке выпускника вуза, актуальность модернизации высшего образования на компетентностной основе; раскрытие сути понятий компетенция/компетентности; анализ подходов к классификации компетенций; проблемы обоснования структуры компетенции, условий и путей формирования у студентов компетенций в образовательном процессе вуза;

обоснование внедрения компетентного подхода в профессиональную подготовку специалистов и другие позиции становления компетентного подхода в образовании.

Литература

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие / Л.М. Митина. – Москва : Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Наглядные пособия являются важным средством формирования у детей дошкольного возраста разнообразных представлений о природе, в частности, о взаимосвязи растений, животных и среды обитания, о роли человека в их жизни. Они успешно дополняют наблюдения за природой, существенно расширяют круг явлений, которые доступны познанию детей дошкольного возраста.

На уроках методики экологического воспитания наши учащиеся разрабатывают и защищают учебные пособия.

Нами разработано методическое пособие для старших дошкольников «Сезонные обитатели уголка природы – насекомые».

Нами выбрана эта тема, так как насекомые – одни из самых древних животных на Земле. Миллионы лет приспособлялись они к различным условиям жизни.

Насекомых можно встретить практически повсюду. Они населяют все широты: от Заполярья до тропиков, все низины и высоты, все пресные воды, воздух над ними и землю под нашими ногами, саму почву, травы, листву, корни, грибы, живых и мертвых животных... Проще сказать, где их нет: в морях и на снегу (хотя некоторые и тут живут).

В природе известно огромное количество насекомых, исключительно полезных людям. Это пчёлы, дающие нам мёд, воск и другие продукты, и шелкопряд, из коконов которого вырабатывают натуральные шёлковые ткани. Это тысячи и тысячи насекомых-опылителей цветковых растений, без которых обеднела бы растительность на нашей планете; насекомых-хищников, сдерживающих численность вредителей сельского и лесного хозяйства.

Экология изучает взаимозависимости между растениями, животными и средой обитания. А насекомые являются очень важным звеном в цепи этих взаимосвязей. Это и определило выбор темы исследований.

К сожалению, педагоги дошкольных учреждений недостаточное внимание уделяют ознакомлению детей с этими удивительными животными, в этом мы убедились, выявляя уровень знаний о насекомых у детей старшей группы «Дошкольного центра развития «Вяселка».

Изучив программные требования по ознакомлению дошкольников с сезонными обитателями уголка природы, мы разработали систему вопросов, направленную на выявление уровня знаний детей старшей группы. Кроме опроса, проведено тестирование в картинках. В результате проведённой работы можно сделать вывод, что знания и представления, имеющиеся у детей о насекомых, ошибочны. Они не знают, сколько ног у насекомого, из каких частей состоит их тело, сколько стадий развития у насекомых; затрудняются ответить, какую пользу приносят насекомые; пауков называют насекомыми.

Целью нашей работы стало создание дидактического пособия для детей старшего дошкольного возраста, ориентированного на развитие мышления, творческих способностей ребёнка, развитие его интереса к естествознанию.

В пособие вошли разделы: «Кто такие насекомые?», «Чешуекрылые, или бабочки», «Жесткокрылые, или жуки», «Особенности наблюдения за насекомыми», «Садики для насекомых». Кроме того, мы предложили методику «Точки соприкосновения», т. е. интегрированный путь получения знаний. Пособие носит не только информационный характер. Мы разработали рекомендации «Задание на закрепление знаний», например, такие, как «Ответы на вопросы с помощью рисунка-подсказки», «Покажи правильный ответ», «Нарисуй бабочку», «Раскрась жуков и бабочек», «Разгадай кроссворд».

В пособие включён иллюстрированный материал, который можно использовать для проведения игровых занятий по экологическому воспитанию. Пособие также может быть использовано для индивидуальной работы с детьми в учреждении дошкольного образования и семье.

Такие учебные пособия, разработанные учащимися колледжа, пополняют методическую копилку и помогут им в дальнейшей самостоятельной работе.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ И СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

«Такт – это способность понимать, не разоблачая»

Л.С. Выготский

Взаимоотношения педагога с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения педагога в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

Педагогический такт есть форма реализации педагогической морали в деятельности педагога, в которой совпадают мысль и действие. Такт – это нравственное поведение, включающее предвидение всех объективных последствий поступка и

субъективного его восприятия; в такте проявляется поиск более лёгкого и менее болезненного пути к цели. Педагогический такт это всегда творчество и поиск.

В числе основных составляющих элементов педагогического такта педагога можно назвать:

- уважение к учащемуся и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимательность к психическому состоянию ребенка и разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к детям и систематическая проверка их учебной деятельности;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях;
- принципиальность без упрямства;
- внимательность и чуткость по отношению к людям и т. д.
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость наряду с педагогическим тактом представляют собой своеобразное мерило, критерий объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка»

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т. п., то у педагога может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы.

Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования.

Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету. Л.Н. Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния». Эту мысль развивал и В.А. Сухомлинский. Он считал, что

«мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда».

Современный педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподаёт, знать ее возможности для решения социальноэкономических, производственных и культурных задач. Но этого мало: он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности педагога является культура научно-педагогического мышления, основным признаком которого является диалектичность. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет педагогу воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в его деятельности вопросы и задачи.

В.В. Жуковский (Орша, ГУО «Средняя школа № 2 г. Орши»)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ КУРСА «ОРШЕВЕДЕНИЕ»
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»
В 4 КЛАССЕ**

Краеведение является компонентом содержания образования школьников, представляющим собой систему разнообразных знаний о родном крае, рассредоточенных по учебным дисциплинам.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский мечтал о том времени, когда каждая школа будет заниматься краеведением. В современном школьном образовании происходящие процессы обусловили новые функции краеведения как компонента содержания образования. Краеведение лучше других отраслей знаний способствует воспитанию патриотизма, любви к родному краю, формированию общественного сознания. Это давно поняли учителя города Орши, и с 1999 года в школах города появился специальный курс «Оршеведение», который занял достойное место в системе воспитания оршанских школьников.

«Оршеведение» занимается изучением природы, населения, истории, культуры и хозяйства города Орши и района. «Оршеведение» преподаётся факультативно или на занятиях кружков обычно в 7 классе.

В 4 классе при изучении тем предмета «Мая Радзіма – Беларусь» можно использовать отдельные темы курса «Оршеведения», а в других районах нашей страны также использовать местный краеведческий материал.

| | |
|--|--|
| Темы учебника Мая Радзіма – Беларусь [1, с. 158–159] | Дополнительные материалы которые можно использовать из курса Оршеведение |
|--|--|

| | |
|---|--|
| Беларусь – моя Родина | Введение [2, с. 2–3] |
| Мы и наши соседи | Географическое положение Оршанщины [2, с. 6, 9] |
| Наши предки | Первобытные стоянки, заселение Оршанщины [2, с. 116–119] |
| Земля голубых рек и озёр | Река Днепр [2, с. 26–27], озёра [2, с. 28] |
| Наша Родина на исторической карте | История создания Оршанского района [2, с. 4–6] |
| Лента времени | Первое упоминание о Копыси [2, с. 121–122] |
| Молчаливые свидетели прошлого | Культовые камни [2, с. 18–19] |
| Как к нам книга пришла | Типография Кутеинского монастыря [2, с. 135–136] |
| Первые напечатанные книги | Оршеведческий портрет Спиридона Соболя [2, с. 135] |
| Княгиня с тремя именами | – |
| Ярослав Мудрый – сын Рогнеды | – |
| Всеслав Чародей | Первое упоминание об Орше [2, с. 122] |
| Ефросиния Полоцкая | Культура [2, с. 153] |
| Оборона своей земли | Война в XVI–XVIII веках [2, с. 140–142] |
| По каким законам жили наши предки | Оршанский статут [2, с. 132–135] |
| Откуда пошли названия наших городов | Происхождение названий населённых пунктов [2, с. 65–67] |
| Под стенами древних замков | Оршанский замок [2, с. 123–124] |
| В стране мастеров | Развитие ремёсел [2, с. 138–139] |
| От батлейки – до театра | Культура [2, с. 152] |
| Во что верили наши предки | Оршанские монастыри [2, с. 125–131] |
| Певец крестьянской доли | – |
| Знаменитые деятели науки и культуры | Писатели [2, с. 54–57], учёные [2, с. 60–61] |
| Строительство новой жизни | Развитие промышленности [2, с. 160–161], транспорт [2, с. 161] |
| Беларусь в годы Великой Отечественной войны | Великая Отечественная война [2, с. 165–172] |
| Богатства нашей страны | Промышленность [2, с. 73–83], сельское хозяйство и транспорт [2, с. 83–89] |
| Здесь прошлое с современностью сошлось | Программа социально-экономического развития малых городов [2, с. 183] |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Минск – столица нашей страны | Могила В.С. Короткевича в Минске [2, с. 55], памятник М. Богдановичу в Минске [2, с. 58], государственные деятели [2, с. 54] |
| Моя Республика | Государственные деятели [2, с. 54] |
| Государственный герб нашей страны | Гербы городов [2, с. 133] |
| Флаг белорусского государства | Гербы городов [2, с. 133] |

Использование дополнительного материала курса «Оршеведение» будет способствовать подготовке учащихся к активной природоохранной деятельности и воспитывать у них основы экологической культуры. Школьники постепенно придут к мысли о том, что необходимо сохранить неповторимость окружающей среды для будущих поколений и знать как можно больше о своей малой родине в разных сферах деятельности. Учащиеся получают первые знания об Оршанщине, а через несколько лет их закрепят при изучении курса «Оршеведение».

Таким образом, отдельные темы курса «Оршеведение» логически дополняют предмет «Мая Радзіма – Беларусь». Это будет способствовать активизации учащихся на уроках.

Литература

1. Тарасаў, С.В., Мая Радзіма – Беларусь / С.В. Тарасаў, С.В. Паноў і інш. – М.: Выдавецкі цэнтр БДУ, 2007 – 160 с.
2. Жуковский, В.В. Оршеведение / В.В. Жуковский. – КПУП «Оршанская типография», 2009. – 208 с.

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

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ

Приоритетными задачами учреждений системы дошкольного образования остаются:

- обеспечение доступности качественного дошкольного образования;
- обеспечение безопасных и здоровьесберегающих условий в учреждениях дошкольного образования;
- совершенствование качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

Важнейшими направлениями совершенствования качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования являются:

- разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического обеспечения дошкольного образования;
- совершенствование системы повышения квалификации работников учреждений дошкольного образования, повышение их социального статуса [1; 3].

Согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании, научно-методическое обеспечение дошкольного образования осуществляют организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение дошкольного образования, учреждения дошкольного

образования, иные учреждения образования, реализующие образовательную программу дошкольного образования и др. [2;154].

С целью реализации задачи по обеспечению качества дошкольного образования на базе ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» создан и функционирует филиал кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования».

Основными задачами филиала являются:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов и качества образовательного процесса на факультете дошкольного и начального образования и в учреждении дошкольного образования путём углубленного разностороннего взаимодействия преподавателей кафедры и педагогов учреждения дошкольного образования в процессе интеграции теоретической и практико-ориентированной подготовки специалистов.

2. Изучение, обобщение, систематизация и внедрение прогрессивного педагогического опыта ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» в образовательный процесс факультета дошкольного и начального образования.

3. Организация совместной научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета дошкольного и начального образования и специалистов учреждения дошкольного образования.

4. Осуществление инновационной деятельности, создание информационного банка инноваций.

С целью реализации данных задач сформирован штат филиала кафедры из ведущих специалистов, администрации дошкольного учреждения, составлен план совместных мероприятий УО «МГПУ им. И.П.Шамякина» и ГУО «Санаторный яслисад № 13 г. Мозыря», программа перспективного развития филиала кафедры.

Руководитель филиала кафедры принимает активное участие в работе экзаменационных комиссий факультета с целью определения качества профессиональной подготовки будущих педагогов учреждения дошкольного образования. На базе учреждения дошкольного образования проходят практическую апробацию и внедрение дипломные работы студентов факультета.

Преподаватели кафедры и студенты принимают активное участие в работе школы передового опыта по физкультурно-оздоровительной работе с детьми ЧДБ, которая функционирует на протяжении многих лет.

С целью повышения профессионального уровня слушателей и совершенствования практической подготовки по физкультурно-оздоровительной работе с детьми группы ЧДБ на ШПО решаются следующие задачи:

- удовлетворение запросов педагогов дошкольных учреждений;
- пропаганда передового педагогического опыта по работе с ослабленными детьми;
- организация и проведение на высокопрофессиональном уровне форм работы с детьми;
- совершенствование профессионально-педагогической культуры специалистов дошкольных учреждений.

Итоги работы районной школы передового опыта представлены разнообразием форм и методов деятельности, разработанных материалов, прошедших научную апробацию ведущими сотрудниками кафедры. И как результат – внедрение тематических рекомендаций в работу учреждений дошкольного образования района.

В рамках работы филиала проводятся различного рода мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов и будущих педагогов: традиционные и нетрадиционные активные формы работы с педагогами и студентами (научно-практические семинары, практикумы, брифинги, аукционы, тренинговые занятия и др.), организация и проведение различного рода практик студентов факультета дошкольного и начального образования.

Педагогический коллектив филиала находится в поиске эффективных форм работы с педагогами, студентами и родителями воспитанников.

Педагоги ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» и студенты факультета дошкольного и начального образования – участники реализации Международного проекта ЮНИСЕФ «Формирование осознанного родительства». С этой целью в дошкольном учреждении определены задачи работы в данном направлении, разработан план реализации проекта и реализуется комплексно-целевая программа «Семья, как много в этом слове...»

Таким образом, разумное внедрение передовых достижений теории и практики в функционирование филиала кафедры приведёт к разрешению многих проблем, в том числе, связанных с обеспечением целевого и содержательного единства учебной деятельности на всём протяжении процесса образования.

Литература

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014–2015 учебному году./ Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – № 15. – 2014 г.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании 13 января 2011г. № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Мозырь: Белый ветер, 2011. – С. 154.

В.Г. Игнатович (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ I И II СТУПЕНЯМИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В современном мире является аксиомой тот факт, что образование человека на протяжении всей жизни является непрерывным. Уровень образования, отношение к нему, методы и формы, в зависимости от уровня образования, постоянно меняются.

Сложным адаптационным периодом для обучаемых всех возрастов является период перехода от одного уровня образования к другому. Наиболее легкой адаптации способствует преемственность между всеми ступенями образования разных уровней.

Часто адаптация затруднена, т.к. имеет место рассогласование между:

- целями и задачами обучения на различных этапах;
- методами и формами обучения;
- действиями и критериями участников образовательного процесса; – условиями, способствующими адаптации.

Переход из высшей школы на вторую ступень высшего образования занимает одно из первых мест по проблемам адаптации обучаемого на данной ступени обучения.

Это проявляется потому, что основным видом деятельности обучаемых на второй ступени высшего образования является исследовательско-творческая деятельность, которая присутствовала на первой ступени образования, но для написания научной работы, в недостаточной степени. Причем на второй ступени высшего образования данная деятельность должна быть самостоятельной, опираться на самообразование.

Поэтому, на наш взгляд, преемственность предполагает сохранение целостности процесса обучения и обеспечение связи между его ступенями.

Преемственность между I и II ступенями высшего образования на факультете начального образования в УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» обнаруживается по следующим направлениям:

1) преемственность в содержании учебных программ

| Дисциплины I ступени | Дисциплины II ступени |
|---|--|
| Педагогика начального образования Современные образовательные технологии Применение ЭСО в начальном образовании | Современные тенденции развития начального образования |
| Педагогика начального образования | Современные проблемы педагогики и методики начального образования (раздел I. Теоретико-методологические основы педагогики) |
| Педагогика начального образования Современные образовательные технологии | Групповые технологии в начальной школе |

В содержании программ происходит углубление (профилизация) подготовки и фундаментализация (академичности) знаний студентов; 2) *исследовательская деятельность.*

На II ступени происходит увеличение роли самообразования и вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую деятельность. Этому способствует преемственность в тематике исследований. Например, разработана сквозная тематика (курсовая – дипломная – магистерская работа) по использованию ИКТ в начальной школе:

| Курсовая работа | Дипломная работа | Магистерская работа |
|---|---|---|
| Игровые технологии как средство развития познавательных интересов младших школьников. | Дидактические аспекты использования компьютерных игр в начальной школе. | Психолого-педагогические основы использования компьютерных игр (компьютерных программ с игровой компонентой) в начальном образовании. |

| | | |
|---|---|--|
| Формирование познавательного интереса младших школьников средствами информационных технологий. | Организация учебной деятельности младших школьников с использованием электронных средств образовательного назначения. | Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности Вариант: Формирование информационной грамотности младших школьников при предметном обучении |
| Особенности организации уроков с использованием ЭСО (электронных средств обучения) в начальной школе. | Педагогические основы использования ЭСО в начальном образовании. | Дидактические условия использования ЭСО в начальной школе. |
| Особенности формирования информационной культуры младших школьников. | Организация пропедевтической подготовки младших школьников в области ИКТ. | Формирование ИКТкомпетентности младших школьников Вариант: Развитие информационной культуры младших школьников в процессе обучения. |
| Организация воспитательного процесса с использованием ИКТ в начальной школе. | Воспитательный потенциал информационных коммуникационных технологий. | Применение средств ИКТ в процессе воспитательной работы в начальной школе. |
| Применение метода проектов в начальной школе. | Организация проектной деятельности младших школьников с использованием ИКТ. | Формирование готовности младших школьников к проектной деятельности с использованием компьютерных информационных технологий. |

Преимственность осуществляется через включение студентов в НИР кафедры. 3) *профессиональная подготовка и повышение квалификации*

Студенты-специалисты и магистранты имеют возможность участвовать в работе филиала кафедры, представлять свои работы на конкурсах научных работ; 4) *преимственность в методах, формах, средствах преподавания.*

проявляется в рациональности выбора методов и форм обучения, в выявлении в учебном процессе наиболее эффективных дидактических приемов. Реализация этой преимственности предусматривает сохранение и совершенствование отдельных методов и дидактических приемов, способов учебной работы, показавших

хорошие результаты и эффективность на первой и второй ступенях высшего образования.

Таким образом, преемственность в системе высшего образования должна не просто присутствовать в отдельных ее элементах, а пронизывать весь образовательный процесс, делая его более эффективным.

Ю.Н. Кислякова (Минск, Институт повышения квалификации и переподготовки УО «БГПУ им. М.Танка»)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Стратегической целью государственной политики в области модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [3, 21]. Система повышения квалификации, являясь частью дополнительного образования взрослых, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний, умений и навыков педагогических работников.

Государственный социальный заказ, требования работодателей и рынка труда в целом обуславливают необходимость подготовки компетентных специалистов, способных мотивированно и ответственно применять компетенции для решения широкого круга разнообразных учебных, научно-прикладных, профессиональных, социальных и личностных задач.

Система образования гибко реагирует на запросы общества. На современном этапе развития педагогической науки деятельность Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – ИПКиП БГПУ) ориентирована на реализацию компетентного подхода, предполагающего учет профессионального контекста, усиление прикладной направленности образовательного процесса, междисциплинарный характер формирования системы знаний, умений и навыков обучающихся. Повышение квалификации предоставляет каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Система дополнительного образования взрослых обеспечивает организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех ступеней образования, совместно и скоординированно решающих задачи обучения, воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки человека. В ИПКиП БГПУ реализация идеи непрерывного образования осуществляется посредством признания равенства возможностей (доступа к образованию), учета разнообразных способностей и образовательных потребностей взрослых, разработки диверсифицированного содержания обучения.

Способность человека успешно обучаться на протяжении всей жизни обеспечивает возможность адаптироваться к меняющимся жизненным условиям через включение в образовательные процессы. В современных условиях на факультете

повышения квалификации специалистов образования ИПКиП БГПУ успешно реализуются такие учебные программы повышения квалификации, как «Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса», «Психологопедагогические основы деятельности педагога учреждения дошкольного образования» «Здоровьесберегающая деятельность учреждения дошкольного образования», «Интерактивная доска: теория и практика применения», «Основы документационного обеспечения управления учреждением образования», «Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания» и др.

В процессе реализации образовательных программ повышения квалификации у педагогов учреждений образования формируются следующие профессиональные компетенции:

- социально-психологическая, связанная с готовностью решать профессиональные задачи, в том числе в режиме экспериментальной либо инновационной деятельности;
- профессионально-коммуникативная, определяющая степень успешности педагогического общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса;
- общепедагогическая профессиональная, включающая в себя психологическую и педагогическую готовность (знание основ педагогики и психологии, в том числе коррекционной, понимание индивидуальных возможностей и потребностей детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников);
- управленческая, ориентированная на овладение умениями проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать и организовывать деятельность;
- рефлексивная, предполагающая владение умением видеть процесс и результат собственной педагогической деятельности.

Современная психолого-педагогическая наука и практика находятся в постоянном поиске эффективных форм повышения квалификации. По мнению многих исследователей (С.А. Абрамова, Э.М. Никитин и др.), система повышения квалификации должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей, уровня квалификации и индивидуальных затруднений педагогов в деятельности. Становление новой парадигмы образования взрослых выдвигает важную проблему подготовки тех, кто работает в системе повышения квалификации. Психологические особенности взрослых, специфика их образовательных целей и мотивации, влияние сформировавшихся стереотипов диктуют необходимость пересмотра взглядов на их обучение.

Современные требования к качеству образования предопределяют необходимость поиска эффективных методов обучения и адекватных им форм контроля знаний, умений и навыков обучающихся. В условиях повышения квалификации важное место отводится интерактивным методам как для организации взаимодействия («Круг знакомств», «Имя и жест», «Квадрат» и др.), так и актуализации, воспроизведения, осмысления и закрепления знаний («Алфавит», «Мозговая атака», «Рейтинг проблем», «Слово-импульс», «Работа с бланкомконспектом» и др. Успешно внедряются в практику работы со взрослыми дискуссионные методы (кейс-метод, поиск решения и др.), технологии организации контроля знаний, умений и навыков обучающихся («Турнир-викторина», «Дерево познания», «Интервью», «Рецепты успеха», «Бумеранг»,

«Снежный ком», «Пять предложений» и др.), рефлексивные методики («Градусник», «Рефлексивная мишень», «Дерево настроения» и др.) [2, 15].

Таким образом, формирование профессиональных и личностных качеств возможно при развитии системы повышения квалификации, способной оперативно реагировать на динамично изменяющиеся социально-культурную и экономическую ситуации в обществе. Основными источниками эффективности современной системы повышения квалификации выступают:

- активное привлечение педагогических работников к разработке программ профессионального роста;
- построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных конкретных трудностей в педагогической деятельности и анализа возникающих проблем;
- индивидуальная образовательная траектория каждого педагога в повышении квалификации [1, 26].

Литература

1. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр. / В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. – Челябинск: ООО «Изд-во РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
2. Методы интерактивного обучения: практическое руководство // А.В.Маковчик [и др.]; рец. И.В. Шеститко. – Светлая Роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2013. – 53 с.
3. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной системы / Б.Е.Фишман // Пед. образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 20–28.

Б.А. Крук (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина) Л.Л. Капаткова (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ФАКУЛЬТЕТА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В кодексе Республики Беларусь об образовании (ст. 12) подчёркивается, что «единство и непрерывность основного образования обеспечивается преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования» [1, 14]. Поэтому вопросу взаимодействия факультета дошкольного и начального образования с учреждениями среднего специального образования, осуществляющих подготовку учащихся по специальностям «Дошкольное образование» и «Начальное образование», всегда уделяется особое внимание, т. к. от качества этого взаимодействия зависит сформированность и качество академических, социальноличностных, профессиональных компетенций выпускников.

Факультет дошкольного и начального образования в заочной форме осуществляет подготовку студентов по специальностям «Дошкольное образование» и «Начальное образование», интегрированной со средним специальным образованием. Всего в заочной форме обучается 336 студентов, из них 151 – по специальности

«Начальное образование», 185 – по специальности «Дошкольное образование». Более 20 лет факультет сотрудничает с учреждениями среднего специального образования Гомельской области: УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени

Л.С. Выготского», УО «Рогачёвский государственный педагогический колледж», УО «Лоевский государственный педагогический колледж». Хорошие контакты налажены с педагогическими колледжами Несвижа, Пинска, Солигорска.

Система интегрированного образования позволяет осуществлять подготовку специалистов, имеющих достаточно высокий уровень общей и профессиональной подготовки и успешно осуществляющих обучение и воспитание дошкольников и младших школьников. Так, партнёрские отношения факультета с Гомельским педколледжем – совместные семинары, круглые столы, изучение образовательных проектов, совместные публикации, работа преподавателей факультета в качестве председателей квалификационных комиссий, ежегодные Недели науки в колледже с участием студентов и преподавателей факультета и др. – способствуют подготовке специалистов, соответствующих современным требованиям и востребованных заказчиками кадров.

На факультете созданы возможности выбора студентами учебных курсов вариативной части учебного плана. Для студентов специальности «Дошкольное образование» такими курсами являются «Психология общения» и «Краеведческая работа в дошкольных учреждениях» (1 курс); «Педагогическая этика и эстетика» и «Основы права и права человека» (3 курс); «Обучение речевому этикету» и «Формирование нравственной культуры личности»; «Информационные системы образования» и «Краеведение» (4 курс). Студентам специальности «Начальное образование» предложены курсы по выбору: «Формирование читательской культуры младших школьников» и «Логические задачи и математическое образование младших школьников» (3 курс); «Теория и практика написания сочинений различных жанров младшими школьниками» и «Социология личности» (4 курс) и др.

При определении направлений и разработке учебных программ по дисциплинам для выбора студентами учебного курса мы ориентировались на требование учебных стандартов: будущий специалист должен быть компетентным в учебно-методической, инновационной, организационно-управленческой, просветительской и научноисследовательской деятельности. Уделяя особое внимание содержанию этих программ, мы понимали, что от их содержания во многом зависит эффективность реального образовательного процесса [2, 5].

Одним из средств повышения эффективности подготовки специалистов являются мультимедийные информационно-методические системы [3]. Преподаватели факультета подготовили мультимедийные презентации по педагогике и психологии, частным методикам, по многим дисциплинам по выбору студентов. Широко используются в учебном процессе презентации-приложения к журналам «Печатковая школа», «Печатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа» и др. Опыт использования презентаций в учебно-воспитательном процессе колледжа поделились преподаватели и учащиеся УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского» на республиканском семинаре-практикуме «Формирование педагогических компетенций специалиста в процессе профессиональной подготовки». Активными участниками семинара были заместители руководителей по учебной работе

и заведующие отделениями учреждений среднего специального образования, руководители факультетов УО «БГПУ имени Максима Танка», УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», осуществляющих подготовку специалистов для учреждений дошкольного образования и начальной школы.

При использовании мультимедийной презентации эффективность воздействия учебного занятия на студенческую аудиторию значительно возрастает. Об этом свидетельствуют и результаты анкетирования 48 студентов специальности «Начальное образование» заочной формы обучения. Так, собственные умения использовать мультимедийные презентации в учебном процессе 82% студентов оценили на 5 баллов, на 4 балла – 16%, на 3 балла – 2% (из расчёта, что 5 баллов соответствует весьма удовлетворительному уровню, 4 – удовлетворительному, 3 – оценка нейтральная, 2 – неудовлетворительному). Необходимость подготовки и использования в учебном процессе мультимедийных презентаций отметили 98% студентов (презентации имеют преимущество по сравнению со словесными описаниями), так как улучшают информационную плотность и качественную информацию. Среди преимуществ презентаций (из 6 качеств – компактность, наглядность, интерактивность, многофункциональность, информативность, привлекательность) студентами выбраны 3 наиболее, на их взгляд, значимые:

- 1) компактность; 2)
- привлекательность; 3)
- информативность.

Поэтому презентации мы рассматриваем как коммуникативный метод, позволяющий эффективно обеспечивать образовательную услугу.

Об эффективной и качественной подготовке студентов в заочной форме, интегрированной со средним специальным образованием, свидетельствуют яркие достижения выпускников факультета дошкольного и начального образования разных лет в творческой, учебной и научной деятельности. Выпускник факультета Максим Сапатыков (закончил университет в 2003 году) заявил о себе успешным выступлением в музыкальных конкурсах. На Международном фестивале «Славянская звезда – 2002» в Орле он стал обладателем двух наград: Гран-при и Приза зрительских симпатий. Особенно важной для него стала победа на «Славянском Базаре» в Витебске, которая принесла Максиму Сапатыкову (теперь уже Максиму Лоренсу) широкую известность.

Заочная форма обучения, интегрированная со средним специальным образованием, временем и достижениями студентов показала свою эффективность. Студенты и выпускники заочной формы получения образования добивались и добиваются высоких результатов в творческих, учебных и научных конкурсах республиканского и международного уровней. Финалистами заключительного этапа Республиканского конкурса «Учитель года Республики Беларусь – 2014» стали две выпускницы факультета. Толкачёва Светлана Валерьевна, учитель начальных классов средней школы № 12 г. Гомеля – выпускница Гомельского музыкально-педагогического училища и Мозырского педагогического института им. Н.К. Крупской (2000) представила на заключительном этапе конкурса в номинации «Учитель начальных классов» Гомельскую область. Мазурова Ирина Николаевна, учитель начальных классов школы № 21 г. Бобруйска – выпускница Могилёвского

педагогического колледжа и Мозырского государственного университета им. И.П. Шамякина (2009) представила в финале этого же конкурса Могилёвскую область.

Научная работа выпускницы Лешкевич Валентины Георгиевны в Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь удостоена высшей категории – диплома I степени – и отмечена премией Президента Республики Беларусь.

Таким образом, проводимая на факультете работа по сотрудничеству с учреждениями среднего специального образования способствует целенаправленной подготовке квалифицированных специалистов для дошкольных учреждений, средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. Мы полагаем, что координация подходов к процессу обучения и воспитания в условиях учреждения среднего специального образования и учреждения высшего образования, обеспечение преемственности подготовки специалистов не только способствует формированию единого процесса обучения и воспитания, но и позволяет интенсифицировать подготовку выпускников, повысить их теоретический уровень и готовность к профессиональной деятельности.

Формирование академических, социально-личностных, профессиональных компетенций студентов, обучающихся по интегрированным со средним специальным образования программам, на наш взгляд, будет результативным, если преподаватели будут развивать способности и умения студентов учиться самостоятельно, стимулировать мотивацию к учению, обоснованно отбирать содержание дисциплин для аудиторного и самостоятельного изучения, использовать мультимедийные информационно-методические системы, активные формы и инновационные технологии обучения, направлять и контролировать самостоятельную работу студентов, учитывая уровень их теоретической и практической подготовки.

• Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Жур, О.Л. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника вуза как результат и критерий качества высшего образования / О.Л. Жур // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 9. – С. 4–9.
3. Поляков, А.В. Медиапрезентация как компонент профессиональной подготовки специалиста / А.В. Поляков // Среднее профессиональное образование.

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вряд ли кто-то из нас сомневается в том, что человек призван охранять природу – сферу своей жизни, ответственно относиться к ней. Закономерен вопрос: для кого человек должен охранять природу? Очевидно, что для себя, для своих детей и внуков, для окружающих, ради их и своего будущего.

Однако вот вопрос еще более любопытный: от кого же человек должен охранять природу? Немного поразмыслив, поражаешься ответу: от самого себя, от человека.

Выходит, что, охраняя природу, человек противостоит себе подобному, неразумным действиям людей по отношению к природе. Хочется надеяться, что в этой борьбе победит разум [2, 3].

Причина всех существующих экологических проблем – сам человек, уровень его экологической культуры.

Предотвращение данной ситуации возможно только при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, понимание необходимости реализации принципов и задач устойчивого развития, главным принципом которого является право каждого человека на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой.

Чтобы реализовать эти принципы на практике, нужны люди с новым мышлением. Именно поэтому во всем мире в последнее время все больше внимания уделяется образованию в области окружающей среды. Достичь целей, декларируемых в современной концепции устойчивого развития, можно только через систему непрерывного экологического образования, первым звеном которого является дошкольное [1, 27].

Дошкольный возраст – самоценный этап в развитии экологической культуры личности. В этом возрасте у ребенка развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, формируются основы нравственно-экологических позиций личности. Традиционно в дошкольном воспитании в общий процесс освоения природы включается элемент ее познания, выработка гуманного отношения к ней и осознанного поведения в природной среде. Эколого-социальная ситуация сегодняшнего дня выдвигает перед специалистами учреждения дошкольного образования задачу поиска универсальных средств экологического образования в современных условиях. Одним из таких средств может быть метод проектов, который получил «второе рождение» в первой половине 90-х годов XX века [5, 13].

Основной целью проектного метода в учреждении дошкольного образования является развитие свободной творческой личности. Он дает ребенку возможность развивать способности и коммуникативные навыки, что в дальнейшем позволяет ему успешно адаптироваться в социальном мире [3, 29].

Однако, как показывает практика, большинство педагогов, осознавая актуальность экологической проблемы, не владеют технологиями экологического образования.

Так как наше учебное заведение педагогического профиля, мы готовим учителей, поэтому наша задача не только сформировать экологическую культуру учащихся, но и подготовить выпускников к их профессиональной деятельности по формированию экологического сознания у своих воспитанников.

Для того, чтобы добиться в этом направлении хороших результатов в колледже в течение трех лет (2011–2014 учебные годы) был разработан и реализован на практике образовательный проект «Учимся экологически мыслить». Участниками проекта были учащиеся специальностей отделений «Дошкольное образование» и «Начальное образование».

Главным этапом жизненного цикла проекта являлся – деятельностный, который осуществлялся в 2011–2012 учебном году через следующие виды деятельности: методическую, междисциплинарную, учебную, внеурочную.

В 2012–2013 учебном году – через учебно-исследовательскую, природоохранную, художественно-творческую.

В 2013–2014 году участниками проекта были разработаны и внедрены на практике краткосрочные экологические проекты.

Таким образом, финалом работы по реализации образовательного проекта «Учимся экологически мыслить» был третий год жизненного цикла, где учащиеся в курсе учебной дисциплины «Методика экологического воспитания» разрабатывали свои краткосрочные экологические проекты. Для их реализации участники проекта, согласно приказу заведующего учреждением дошкольного образования, были включены в образовательный процесс дошкольного учреждения во время прохождения педагогической практики.

В своей работе учащиеся реализовывали проекты различной тематики, однако по структуре они были в основном схожи.

Примером может быть проект «Комнатная азбука». Цель проекта: формирование представлений у детей о комнатных растениях, осуществление ухода за ними и бережном отношении к комнатным растениям.

Также были определены задачи проекта, этапы реализации проекта, указана предварительная работа и ресурсы, составлен план реализации проекта, спрогнозированы ожидаемые результаты. Реализация проекта представлена в форме фотоотчета. В проекте также указана диагностика представлений детей о комнатных растениях, оценка результатов деятельности, результаты констатирующего и контрольного экспериментов, представлена диаграмма результата проведенной работы.

По аналогичной схеме были реализованы и другие проекты: «Путешествие капельки», «Поможем зимующим птицам», «Овощи и фрукты – витаминные продукты» и др. Проекты были реализованы в учреждениях дошкольного образования г. Гомеля.

Результатом работы о внедрении учащимися краткосрочных экологических проектов в образовательный процесс учреждений дошкольного образования является Акт «О практическом использовании результатов исследования в учебно-воспитательном процессе», заверенный комиссией в составе заведующего учреждением дошкольного образования, руководителя практики и воспитателя.

В результате проведенной работы у детей повысился уровень знаний и умений по экологическому образованию (согласно диагностике, проведенной в начале реализации проекта и в конце), дети стали ближе и чувствительнее к миру природы, развилась способность к самостоятельному поиску решения проблемы и анализу результатов, обогатилась предметно-развивающая среда.

В свою очередь, учащиеся колледжа осознали социальную значимость экологоприродоохранной деятельности. Большинство из них на должном уровне осознали экологическую деятельность как свой профессиональный долг, сформировались ценностные экологические, образовательные, воспитательные ориентации.

Таким образом, анализируя нашу работу, мы пришли к выводу, о том, что внедрение метода проектов экологической направленности – это на сегодняшний день один из основных путей познания, который наиболее полно соответствует современным задачам обучения и формирования мыслящих граждан нашего общества в условиях устойчивого развития [4, 78].

Литература

1. Азизов, А.А. Образование в интересах устойчивого развития / А.А. Азизов: учеб.-метод. пособие. – Ташкент, 2009. – 142 с.
2. Кашлев, С.С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобразовательных учреждений / С.С. Кашлев. – Минск: Беларусь, 2003. – 96 с.
3. Короткова, Н.А. Организация познавательной-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 1.
4. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Г.Н. Казаручик. – Минск: Нац. ин-т образования, 2014. – 216 с.

А.И. Краснова (Оренбургская область, МАОУ «ДЕМИНСКАЯ ООШ»)

БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМУЛИРОВКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном образовании преемственность основных его этапов как проблема может быть аргументирована с позиций педагогики, психологии, философии (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Б.Г. Гершунский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), в которых выражены различные её стороны: постепенный переход к новым от старых качеств; развитие в старом нового вследствие изменения количества в качество; сохранение в последующих формах старых форм процессов и явлений. Содержание планируемых результатов освоения субъектами обучения основной образовательной программы обучения и воспитания необходимо обосновывать в данном аспекте.

Теоретическое обоснование проблемы преемственности и внедрение в практику решающих проблему изменений является одной из самых главных задач для образовательного процесса, позволяющей впоследствии построить систему взаимосвязанных этапов обучения и воспитания от дошкольного до профессионального образования. В связи с этим основные идеи ключевых документов последних лет в области образования соотносятся в этом аспекте.

Преемственность нужно понимать не столько как подготовку к чему-то новому, сколько как сохранение предыдущего целесообразного развития, взаимосвязь нового со старым, как основание постепенного процесса развития.

Преемственность основных этапов образования заключается главным образом в понимании того, каких образовательных результатов обязательно должен достичь субъект образовательного процесса в конце предшествующего этапа и какие результаты обучения и воспитания должны стать их приращением на последующем этапе.

Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной образовательной программы дошкольного образования описывают интегративные качества ребёнка, которые он может приобрести в результате её освоения. В начальной школе они представляют собой систему обобщённых лично ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию для определения и выявления всех элементов, подлежащих формированию и оценке. В основном – это система ведущих установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих основу образовательной программы [1].

Важнейшими условиями преемственности в формулировке планируемых результатов освоения субъектами обучения и воспитания основной образовательной программы могут быть:

- влияние окружающей реальности, которая «сопровождает» дошкольника, младшего школьника и подростка;
- воплощение на практике комплекса различных мероприятий по совершенствованию системы непрерывного образования: методических, организационных, нормативно-правовых, информационных;
- комплексная взаимосвязь компонентов, составляющих педагогическую систему на всех этапах образования;
- формирование качеств личности у детей на каждой ступени образования, необходимых для их социализации и овладения новыми видами деятельности;
- составление программ дошкольного, начального и основного общего образования в комплексе и взаимосвязи.

В современном образовательном процессе, наряду с проблемой преемственности в формулировке, остро встаёт проблема преемственности в оценке качества результатов обучения и воспитания. Успех в достижении планируемых результатов обучения и воспитания связан непосредственно с оценкой качества образования и диагностикой достижений субъектов образования. В систему оценки качества образования включаются регулярно проводимые контроли, диагностики, оценки в течение учебно-воспитательного процесса.

В качестве важнейших объективных условий преемственности в оценке планируемых результатов освоения субъектами обучения и воспитания основной образовательной программы рассматриваем:

- организация работы совместных объединений педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов, учителей начальных классов и учителей основного этапа образования;
- проведение совместного мониторинга оценки сформированности интегративных качеств, системы универсальных учебных действий субъекта образования;
- обсуждение педагогами разных ступеней обучения и воспитания раздела оценки планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы;
- отслеживание показателей качества образования в пограничные периоды на разных этапах образования: подготовительная группа детского сада – первый класс в начальной школе, четвёртый класс в начальной школе – пятый класс в основном звене школьного образования.

На наш взгляд, эти условия в процессе формулировки и оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы обеспечивают включение в новое тех элементов прошлого, которые остаются актуальными, а также непрерывное совершенствование субъектов обучения и воспитания, педагогических явлений и процессов в контексте меняющегося социума.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] / Режим доступа: минобрнауки. РФ / документы 922.

Л.А. Лисовский, О.М. Коледа, А.А. Черепан (Мозырь, Мозырский государственный университет имени И. П. Шамякина)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА КУРСА «КРАЕВЕДЕНИЕ»
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «КЛИМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»**

Тема «Атмосфера» изучается по дисциплине «Естествознание» на первом курсе в процессе подготовки учителей начальных классов.

Атмосфера вращается как единое целое с планетой Земля и служит как бы одеждой, защищающей Землю от губительных ультрафиолетовых и космических лучей. При отсутствии атмосферы суточные колебания температуры превышали бы 200°С, не было бы воды и невозможна была бы жизнь.

Первичная атмосфера содержала водород и соединения углерода (метан) и азота (аммиак). Отсутствие в атмосфере кислорода было, вероятно, необходимым условием возникновения жизни. О том, что атмосфера была именно такой, свидетельствуют самые древние горные породы на Земле.

Более 1 млрд. лет назад появились первые многоклеточные организмы, и произошел выбор растительного и животного образа жизни. В результате растительной деятельности – создание органического вещества из воды и углекислоты при использовании солнечной энергии происходят процессы фотосинтеза, что привело к коренному изменению состава атмосферы. Растения создали атмосферу, содержащую свободный кислород, который является источником озона и который задерживает вредные ультрафиолетовые лучи у поверхности Земли.

Сейчас атмосфера представляет собой механическую смесь газов азота 78,1%, 20,9% кислорода, 0,032% углекислого газа, неона, гелия, метана, водорода и других газов.

В Беларуси, как и в других странах, имеются серьезные экологические проблемы. Они включают загрязнения воздуха как от региональных источников, так и вследствие трансграничного переноса; снижение качества поверхностных и подземных, в первую очередь грунтовых, вод; постоянный рост объемов захоронения и накопления отходов, в том числе опасных, и площадей, на которых эти отходы размещаются. Указанные проблемы усугубляются ещё одной из острейших для Беларуси проблемой – ликвидации последствий аварии на Чернобыльской атомной электростанции, в результате которой более 22% территории страны было подвержено радиоактивному загрязнению. Сложившаяся экологическая ситуация в республике снижает качественный уровень жизни населения, негативно сказывается на здоровье людей, особенно детей.

Регулярные наблюдения за состоянием атмосферного воздуха проводятся в 16 городах республики, где проживает почти 65% городского населения. В городах установлено 53 стационарные станции, на которых 3–4 раза в сутки проводятся наблюдения за 37 загрязняющими веществами.

Загрязнение атмосферного воздуха в основном обусловлено вредными выбросами от стационарных и передвижных источников. Среди выбросов преобладают

оксид углерода (56,4%), диоксид серы (6,9%), оксиды азота (11,1%), углеводороды (14,3%).

В рамках реализуемой государственной природоохранной политики постоянно осуществляется ряд мероприятий, направленный на снижение и предотвращение выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух.

Естественные и антропогенные факторы являются основной причиной изменения климата Республики Беларусь. Исследования показывают, что уровень выбросов парниковых газов в республике составляет в настоящее время порядка 60 млн. тонн в эквиваленте диоксида углерода. Республика Беларусь, являясь страной, присоединившейся к Киотскому протоколу к Рамочной конвенции ООН об изменении климата (РКИК) 28 августа 2005 г., осуществляет деятельность по защите озонового слоя в соответствии со своими международными обязательствами и внутренним законодательством в результате этой деятельности за 5 лет объемы ввоза в страну озоноразрушающих веществ (*далее ОРВ*) сократились в 20 раз, объемы использования ОРВ-в 1,8 раза, при этом активно проводится замена ОРВ на хладагенты с малым потенциалом разрушения озона и озонобезопасные, используются 6 станций реклейма и одна станция рециклинга.

В соответствии с РКИК Республика Беларусь подготовила первое Национальное сообщение о выполнении взятых на себя обязательств. Инвентаризация источников и стоков парниковых газов показала, что эффект глобального потепления (ЭГП) снизился с 1990 г. более чем на 50%. Снижение выбросов парниковых газов обусловлено проведением эффективных энерго- и ресурсосберегающей политики и, главное, увеличением доли использования природного газа с 30,3 до 65% [1.7].

Последние 20 лет в Беларуси были самыми жаркими за 130 лет с начала наблюдений: с 1989 по 2012 год температура повысилась на 1,1°C по сравнению с 1961–1990 годами. Основное повышение температуры с 1989 по 1999 пришлось на зимние месяцы и начало весны (январь, февраль, март). В следующие 10 лет (1999–2008 гг.) наблюдалось существенное изменение годового хода температуры воздуха: снижение температуры в зимние месяцы (за исключением декабря) и заметный рост температуры в летние и осенние месяцы. В целом по территории Беларуси второе десятилетие периода потепления (1999–2008 гг.) оказалось теплее первого на 0,5°C.

За последние 15 лет количество осадков в Беларуси, за исключением северных районов, сократилось на 2– 6%. Количество осадков сокращается в теплые периоды (апрель, июнь, август) и увеличивается в холодные (февраль, март, октябрь).

Опасные погодные условия могут привести к серьезным потерям в погодозависимых отраслях экономики, в сельском, лесном, жилищном и коммунальном хозяйствах, топливно-энергетическом комплексе, строительстве, транспорте и связи.

Изменение климата влияет на здоровье человека. Из-за аномально высокой температуры и других погодных явлений, вызванных изменением климата, у людей обостряются хронические заболевания (ишемическая болезнь сердца, диабет, заболевания органов дыхания), повышается смертность. Стихийные бедствия (наводнения, ураганы, шквальные ветры и др.) представляют опасность для здоровья, жизни и благополучия людей, а также приводят к косвенным последствиям: распространению комаров, активизации клещей и других переносчиков инфекции,

росту и распространению инфекционных заболеваний. В группу риска попадают пожилые, малообеспеченные люди и люди, нуждающиеся в специальном уходе.

Принята Государственная программа мер по смягчению последствий изменения климата на 2013–2020 годы, разработанная во исполнение обязательств Республики Беларусь по Рамочной конвенции ООН об изменении климата и Киотскому протоколу к Рамочной конвенции ООН об изменении климата.

Государственной программой предусмотрены различные мероприятия по совершенствованию наблюдения за изменением климата, развитием международного сотрудничества и т. д. Планируется развитие научных знаний о проблеме изменения климата для дошкольного и школьного образования, а также введения специального курса по изучению проблем изменения климата в учреждениях высшего образования.

Планируется изучение вопросов изменения климата на мировом и национальном уровнях, оценка влияния глобального потепления на природную среду и социальноэкономическую сферу, детализация оценки изменения современного климата и разработка сценариев изменения климата на территории Республики Беларусь.

Литература

1. Национальный план выполнения обязательств, принятых Республикой Беларусь по Стокгольмской конвенции о стойких органических загрязнителях, на 2007–2010 годы и на период до 2028 годы. – Минск : БЭЛсэнс, 2006. – С. 7.

Т.А. Лопатик (Минск, ГУО «Академия последипломного образования»)

ПЕДАГОГ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Особое место в социальном пространстве педагога как подсистемы социальнокультурного пространства со всеми его функциональными механизмами, обладающими вместе с тем рядом специфических свойств, отводится проблеме здоровья. Основная педагогическая проблема разработки содержания образовательного процесса в отношении вопросов здоровья связана с необходимостью формирования у педагогов ответственного отношения к сохранению здоровья.

Профессиональное здоровье педагога – это способность организма противостоять неблагоприятным социокультурным и педагогическим факторам, сохранять и активизировать защитные и регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности педагога во всех условиях протекания его профессиональной деятельности [1].

Здоровье педагога очень значимо для его успешного функционирования в социуме, определяя его позиционную нишу в профессиональном пространстве. В связи с этим проблема сохранения личности, и в частности личности педагога, приобретает в современном мире новое измерение. Впервые в истории человечества, по мнению В.С. Степина, «возникает реальная опасность разрушения той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности, основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре. Речь идет об угрозе существования человеческой телесности, которая является результатом миллионов лет биоэволюции и которую

начинает активно деформировать современный техногенный мир. Этот мир требует включения человека во всевозрастающее многообразие социальных структур, что сопряжено с гигантскими нагрузками на психику, стрессами, разрушающими его здоровье» [2].

Таким образом, здоровье – это естественная, абсолютная и непреходящая ценность в системе таких категорий человеческого бытия, как интересы и идеалы, гармония, красота, смысл и счастье жизни, творческий труд, программа и ритм жизнедеятельности. Значение сохранения здоровья педагога неуклонно возрастает в информационном обществе, где требуется константная способность адаптации к изменениям явлений, происходящим в социуме. Специфика организации собственной здоровьесберегающей среды педагога зависит от его внутренних ресурсов и способности адекватно управлять ими.

Обращение к физической культуре в связи с проблемой рассмотрения социального пространства педагога существенно актуализируется в связи с физической и эмоциональной напряженностью профессионального труда педагога. Адекватный уровень физической культуры педагога возможен при соблюдении соответствующего возрасту, полу и характеру трудовой деятельности, характера питания. Его количественная и качественная полноценность определяет степень реализации наследственной программы физического развития, работоспособность и производительность труда, устойчивость к негативным факторам окружающей среды, включая стрессы, погодно-климатическое влияние и др. Полноценное во всех отношениях питание способствует активному долголетию.

Решающее влияние питания на здоровье обусловлено тем, что пища является источником жизненно необходимой для организма энергии и веществ, используемых для построения его тканей. Этот процесс происходит в организме не только во время его формирования и развития. В зрелом возрасте функциональные структуры организма не становятся стабильными даже непродолжительное время. Находясь в состоянии непрерывного изменения, они постоянно разрушаются и вновь создаются. Интенсивность этих процессов и их направленность неодинаковы в течение жизни. Участвующие в пищеварительных процессах химические элементы и соединения принято называть пищевыми веществами, или нутриентами. Основными из них являются белки, жиры и углеводы, а также минеральные вещества и витамины. Для жизненного равновесия организму необходимо более 60 видов пищевых веществ.

Следует отметить, что в большинстве вариантов вкусное и сытное питание этому требованию не соответствует. Оптимальное удовлетворение энергетической потребности организма за счет питания происходит при равенстве энергетического потенциала рациона.

Таким образом, желание компактифицировать социальное пространство педагога в современном обществе представляет собой, на наш взгляд, организационную систему с нечеткой логикой, включающую ряд взаимообусловленных компонентов.

На современном этапе развития педагогической и философской мысли весьма перспективным представляется изучение структуры и сущности социального пространства педагога в современном обществе в антропологическом аспекте, что будет способствовать использованию разнообразных возможностей педагогической среды в условиях трансформационных процессов.

Литература

1. Лопатик, Т.А. Культура питания как специфический объект и предмет исследования / Т.А. Лопатик // Европейский туризм: тенденции развития: сб. науч. ст. – Минск: Бестпринт, 2012. – С. 94–98.
2. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

О.П. Морозова (Могилев, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ОПТИМИЗАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО»

Важность изучения истории музыкального искусства в образовании будущих хореографов не вызывает сомнений, поскольку танец не существует без музыки. Знание особенностей музыкальных стилей, национальной специфики композиторских школ, становления жанров, развития музыкальной лексики, а также многих других аспектов профессиональной музыки необходимы специалисту в области хореографического искусства – балетмейстеру, преподавателю, артисту.

В настоящее время учебные планы вуза предлагают студентам-хореографам 60 часов для изучения истории музыки (раздел дисциплины «История искусств») лишь один семестр на первом курсе. При этом объем материала истории музыки огромен: он включает историю многовекового развития зарубежного музыкального искусства, богатую историю музыки России, а также историю белорусской музыки. Студентам необходимо освоить не только теоретический материал, но и ознакомиться с лучшими образцами композиторского творчества, слушать и научиться понимать классические музыкальные произведения, без знания которых не может состояться ни один образованный специалист в области художественного образования. Как решить преподавателю вуза сложнейшую задачу при минимальном количестве часов, отведенных на изучение дисциплины, помочь студентам качественно ее освоить?

Размышления над этой проблемой приводят к поиску оптимальных способов ее решения. На наш взгляд, в данном случае наиболее приемлем *дедуктивный метод* преподнесения учебного материала. Так, приступая к разделу «История зарубежной музыки», первую лекцию посвящаем обзору и систематизации стилистических периодов в истории музыкального искусства. Обозначаем хронологические границы этих периодов, кратко характеризуем историческую и художественную особенности каждого из них. В результате определяются следующие «блоки» для изучения:

- музыкальное искусство Древнего мира (до V века н.э.);
- музыкальное искусство эпохи Средневековья (V–XIII века);
- музыкальное искусство эпохи Возрождения (XIV–XVI века);
- музыкальное искусство эпохи Барокко (XVII – первая пол. XVIII века.);
- музыкальное искусство эпохи Классицизма (вторая пол. XVIII века); – музыкальное искусство эпохи Романтизма (XIX век); – музыкальное искусство XX века.

Обращаем внимание на исключительную особенность последнего периода – стилевой плюрализм в музыкальном искусстве, обусловленный как историческими событиями XX века, так и социальными причинами.

Хронологию этих музыкально-стилистических периодов студенты должны хорошо представлять и помнить, что будет являться опорой для более детального рассмотрения художественных процессов внутри каждого из них.

Далее, приступая к изучению каждого из данных периодов, характеризуем его основные художественные достижения, обращая специально внимание на те, которые, так или иначе связаны с искусством танца. В эпоху Древнего мира, например – синкретические виды искусства в Индии, древнеегипетские мистерии, древнегреческая трагедия, это послужившие основой для развития музыкального театра. Следует при этом зафиксировать внимание на отсутствие в этот период нотной записи и появление ее в эпоху Средневековья, что осуществило прорыв в бурное развитие музыкального профессионализма. Отмечая расцвет светской музыки в эпоху Возрождения, остановимся на характеристике сформировавшихся в эти столетия новых танцевальных жанрах, в дальнейшем сохранивших свои главные черты и ставших классическими.

Рождению оперы на границе ренессансного периода и эпохи барокко необходимо уделить особое внимание, поскольку это явление определило дальнейшее доминирование гомофонно-гармонического склада в музыке Западной Европы и возникновение новых инструментальных жанров. Из богатейшего музыкального материала эпохи барокко выделяем жанры, в наибольшей степени связанные с танцевальной музыкой, – инструментальные сюиты, concerto grosso, французскую оперу, в которой большое место занимали балетные сцены. Это можно осуществить в рамках знакомства студентов с творчеством крупнейших представителей данной эпохи – И.С. Баха и Г.Ф. Генделя.

Обращаясь к музыкальному искусству классицизма, необходимо обратить внимание на творчество венских классиков Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена и на примере произведений этих композиторов рассмотреть черты таких классических жанров, как соната, симфония, квартет, концерт. Следует акцентировать внимание на использовании в них жанровых черт танцевальной музыки (менуэта, лендлера и др.).

Эпоха романтизма представляет богатейшую картину музыкального искусства выдающихся представителей различных национальных композиторских школ. Имея в виду степень обращения того или иного музыканта к танцевальным жанрам, выделим творчество Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Ф. Листа, Й. Брамса, Э. Грига, а также оперных композиторов – Дж. Верди, Ш. Гуно, Ж. Бизе. В этом разделе лучше ориентироваться на монографический принцип изучения.

Знакомство с многообразными и, порой, противоречивыми художественными процессами в музыке XX века представляет собой достаточную сложность. Думается, что в данной ситуации достаточно будет рассмотреть импрессионизм, экспрессионизм, неофольклоризм, неоклассицизм и в рамках характеристик этих направлений познакомить студентов с отдельными, наиболее выдающимися произведениями века («Болеро» М. Равеля, «Кармина Бурана» К. Орфа). Необходимо также дать понятие о музыкальном авангарде и появлении новых композиторских техник как отличительной особенности музыки данного столетия.

Историю русской музыки изучаем по такому же принципу. Здесь могут быть определены следующие разделы и темы:

- музыкальное искусство России X–XVIII веков;
- музыкальное искусство первой половины XIX века. Творчество М.И. Глинки;
- музыкальное искусство второй половины XIX века. Композиторы «Могучей кучки». Творчество А. Бородина, Н. Римского-Корсакова. Творчество П.И. Чайковского. Балеты Чайковского;
- музыкальное искусство конца XIX – начала XX века. Творчество

С. Рахманинова, А. Скрябина, А. Глазунова. Русские балеты И. Стравинского;

- музыкальное искусство советского и постсоветского времени. Творчество С. Прокофьева, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, Р. Щедрина.

Русская музыка имеет обширный материал для хореографов, представляя в творчестве композиторов не только выдающиеся балеты мирового значения, но и многочисленные балетные сцены в операх, симфонические произведения, основанные на танцевальном материале. Отбор произведений с учетом специфики специальности студентов поможет преподавателю оптимально разрешить проблему изучения истории русского музыкального искусства, используя данный музыкальный материал в контексте характеристики тех или иных художественных тенденций каждого периода.

Изучение истории белорусского музыкального искусства при минимуме отведенных учебных часов также требует от преподавателя продуманной методики. В обзорной лекции необходимо проследить путь развития белорусской музыки и обозначить исторические периоды. Однако, на наш взгляд, затем следует сразу обратиться к отечественной музыке XX века, с начала которого ведет свой путь национальная композиторская школа. За столетний период ее развития определились произведения, ставшие классикой, например, балеты Глебова, Вагнера.

Успех в необходимой ныне оптимизации процесса обучения определяют степень опыта, фантазии и мастерства каждого преподавателя. Данные предложения – один из вариантов ее осуществления.

Г.Н. Мусс (Оренбург, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»)

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Проблема преемственности двух ступеней образования – дошкольной и начальной – является обычной для любой общественной системы, но и специфичной в контексте современного научного знания. Этот вопрос рассматривается философами, социологами, педагогами (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Б.Г. Гершунский, В.Т. Кудрявцев, А.М. Минасян, Г.И. Исаенко, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.П. Сманцер и др.) с разных позиций. Они заключаются в том, что некая высокая форма развития процесса, явления или сформированности объекта, будучи связана с низшей, не отменяет ее, а включает в себя [1]. Изучение преемственности в педагогике сводится к дифференциации и содержательному описанию связей между

отдельными звеньями системы образования, при этом считается, что актуальнее всего это для «стыка» уровня дошкольного и начального образования.

Анализ проблем, связанных с преемственностью воспитания в дошкольных образовательных организациях и начальной школе, показывает недостаток практических умений педагогов в области развития личностных достижений детей, недостаточное владение исследовательскими навыками, трудности в реализации деятельностного подхода и т. п. Остановимся в контексте данной статьи на содержательных аспектах подготовки педагога, а именно на тех знаниях, которыми учитель или воспитатель не может не владеть и которые составляют инструментальную основу его компетенций.

Содержанием воспитания дошкольника являются элементарные представления о себе, в том числе гендерные; о семье, ее традициях, обычаях, о ее роли в воспитании подрастающего поколения; о природе, ее значении в жизни человека; об обществе и государстве, их устройстве, ценностях культуры и т. д. У детей младшего школьного возраста – это ценностное отношение к старшим поколениям не только семьи, но и вообще; представления о национальных традициях, нормах морали; понимание и адекватное исполнение таких социальных ролей, как друг, член семьи, ученик и пр.; знание о правах и обязанностях гражданина, представления о государстве; ценностное отношение к «большой» и «малой» Родине и пр.

Освоение детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования подразумевает их физическую развитость, соблюдение некоторых, самых простых, принципов здорового образа жизни, ребенок должен чувствовать потребность в свободной активности и пр. Освоение младшими школьниками основной общеобразовательной программы начального образования предполагает формирование у них ценностного отношения к здоровью, понятий, суждений и умозаключений о связи разных типов здоровья человека (психическое, социальное, физическое), приобретение опыта деятельности по сохранению своего здоровья, представлений о значении спортивных занятий для всех сфер жизнедеятельности человека и т. д.

Ребенок дошкольного возраста по истечении нахождения в детском саду должен овладеть навыками самообслуживания; понимать роль и место труда в жизни общества и человека; готов проявить самостоятельность в повседневной жизни, в разных видах детской деятельности. У младшего школьника по окончании соответствующей ступени образования должно появиться позитивное устойчивое отношение к учебе, труду, креативность в них; представления о представителях разнообразных профессий; овладение навыками сотрудничества с одноклассниками, педагогами, родителями; опыт включения в простые виды социально значимой деятельности и т. п.

Личностными достижениями дошкольника также является его познавательная активность, интерес ко всему новому, неизведанному во всех сферах жизнедеятельности; общение со сверстниками и старшими; успешное освоение первой и второй сигнальных систем. У младшего школьника – это активность в учебно-воспитательном процессе; участие в социальной и межкультурной коммуникации; владение не просто вербальными и невербальными средствами, а культурой общения и культурой речи; диалогичность, умение находить компромисс, обосновывать собственное мнение и т. п.

Освоение детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования предполагает умение адекватно откликаться на эмоции близких людей и

друзей, сочувствие героям доступных этому возрасту литературных произведений; соблюдение правил поведения в детском саду, на улице, в общественных местах. У младшего школьника должно появиться равнодушие к неприятностям, бедам других людей, сопереживание им; готовность к негативному отношению к неодобряемым в обществе поступкам; умение рефлексировать собственное поведение; представления о моральных нормах и правилах поведения; уважительное отношение к представителям других религий, национальностей, рас, к старшим и младшим и т. д.

Дошкольник активно проявляет эмоции по отношению к различным формам творческой деятельности, произведениям декоративно-прикладного, изобразительного искусства, музыке, литературе, хореографии, театру и т. п.; в меру сил участвует в разнообразных видах творческой деятельности; видит красоту природы. Ученик начальных классов ценит прекрасное не только в окружающем мире, но и в других людях, их поведении, поступках; участвует в соответствующих возрасту видах народного творчества, поддерживает этнокультурные традиции; знаком с культурой, искусством народов России; имеет опыт устойчивого эмоционально-ценностного отношения к разным видам искусства.

Ребенок дошкольного возраста на пороге перехода в начальную школу способен к решению разного рода интеллектуальных задач; вариативно применяет знания и способы деятельности в новых ситуациях; способен презентовать собственный замысел и воплотить его в жизнь в соответствующих возрасту видах деятельности; работает в соответствии с алгоритмом. Будущий ученик основной школы освоил универсальные способы действий, такие, как наблюдение за объектами окружающей действительности, фиксирование изменений, с ними происходящих; использование простейших инструментов и приборов в учебных и бытовых целях; овладение способами поиска, обработки, хранения, передача зрительной, слуховой, графической и других видов информации; организация работы в учебной группе; формулировка и выполнение учебных заданий и т. п.

Ребенку-дошкольнику знакомо эмоционально-нравственное отношение к природе; сформирована система экологических представлений. У младшего школьника в наличии имеются не только знания, но и небольшой опыт сохранения окружающей среды посредством участия в экологических акциях.

Таким образом, описанное выше демонстрирует связь качественно различных, как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям элементов воспитания. При этом воспитанность детей дошкольного и младшего школьного возраста характеризуется тремя взаимосвязанными сторонами: знаниями, системой убеждений, отношениями и мотивами действий и соответствующих чувств, устойчивыми формами деятельности и опыта поведения.

На наш взгляд, знание педагога о том, что дошкольники при переходе в младший школьный возраст, а последние – в подростковый, находятся в критическом периоде их развития, когда разрушается привычное отношение к миру, людям и себе, и начинает складываться новое, и предопределяет успешное осуществление преимущественности в воспитании, резонирующее с изменениями в требованиях современного общества.

Литература 1. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969–1978. То же [электронный ресурс] – URL

Г.С. Поддубская, Т.И. Когачевская (Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ценность личности определяется ее культурой, степенью целостного духовнотворческого развития. Становление индивидуальности невозможно без приобщения учащихся к эстетической культуре общества – главной цели и результата эстетического воспитания.

Реализация компетентного подхода в подготовке специалистов в условиях вуза предполагает в качестве результатов обучения компетенции как способность применять знания для решения профессиональных задач.

Содержание воспитательной работы по формированию эстетической культуры личности, согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в РБ, включает усвоение художественных и искусствоведческих знаний, воспитание эстетического отношения к природе и искусству, развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами [1]. Самым ценным багажом, который приобретают в школе учащиеся, являются не конкретные знания, умения и навыки художественно-эстетической деятельности, а опыт творчества, вдохновение, гордость от осознания собственного успеха, счастье признания со стороны взрослых и сверстников.

Наши наблюдения показывают, что младшим школьникам доступна эстетическая деятельность в различных сферах (учение, труд, поведение, искусство и др.) более высокого уровня, чем та, на которую ориентирован учебный процесс в начальных классах. Вместе с тем, организуемая в аспекте обозначенной проблемы деятельность недостаточно нацелена на активизацию внутреннего мира ребенка, складывающуюся у него систему ценностных ориентаций, зачастую имеющую чисто внешний характер, мало затрагивающую эмоционально-эстетический опыт младшего школьника, не обеспечивает взаимодействие этого опыта с зафиксированным в эстетических ценностях опытом человечества.

Проведенный анализ результатов учебной педагогической практики студентов позволил сформулировать некоторые противоречия между необходимостью приобщения младших школьников к эстетической культуре в образовательном процессе и:

- низкой степенью разработанности отдельных аспектов формирования эстетической культуры младших школьников;
- отсутствием системы эстетического воспитания в школе;
- недостаточностью оснащения педагогическим инструментарием учителей.

Все это актуализирует вопросы методического обеспечения компетентностного уровня подготовки специалистов к организации эстетической деятельности младших школьников.

В литературе выделяют два основных направления деятельности по эстетическому воспитанию учащихся начальных классов: созерцательно-оценочное – эстетическое восприятие объектов, явлений действительности и произведений искусства, в процессе которого осуществляется накопление элементарных основ знаний об их эстетических качествах; активно-деятельностное – как преобразовательная эстетическая деятельность учащихся.

Источниками красоты являются природа, искусство, нравственные взаимоотношения между людьми, эстетика быта, под которой принято понимать правильную организацию предметного мира человека. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, человек, так или иначе эстетически и художественно развивается.

Эстетично оформленная образовательная среда создает позитивный психологический настрой (установку) поведения человека, предрасполагая его действия соответственно функциям социального процесса, происходящего в этой среде. Доказано, что школы с более высокими эстетическими качествами отличаются низким уровнем проявления вандализма.

Школьная жизнь активно формирует эстетическое отношение детей к собственному поведению, эстетический облик их жестов, мимики, одежды и вещей. Школьный быт и наполняющее его детское общение – особая и важная сфера эстетического воспитания, успех которого определяется пониманием учителем важности данного аспекта воспитания и соответствующей организацией деятельности.

Одним из источников эстетического воспитания является природа – первооснова всякой красоты и величия. Воспитание эстетической восприимчивости, отзывчивости к природе особенно важно в младшем школьном возрасте. Природа оставляет глубокий след в душе ребенка, воздействуя на его чувства своей яркостью, многообразием, динамичностью.

Искусство как важный источник эстетического воспитания в педагогическом процессе используют в эстетическом оформлении развивающей среды класса, школы, для ознакомления школьников с лучшими произведениями его разных видов, в развитии художественного творчества и способностей учащихся.

Эстетическая деятельность с привлечением вышеуказанных источников имеет множество форм, которые будущие учителя осваивают в процессе овладения соответствующими компетенциями в вузовском обучении. Этому способствует изучение студентами предметов психолого-педагогического и методического циклов.

Современный подход в организации эстетического воспитания младших школьников реализуется через использование разнообразного методического инструментария.

Будущие учителя осваивают общие формы воспитательной работы (беседы, КТД, праздники, конкурсы, викторины, экскурсии, творческие игры т. д.), разрабатывая на их базе конкретные воспитательные дела.

Красной нитью на занятиях в вузе и в период педпрактики мы проводим мысль о том, как важно показать учащимся красоту человеческих поступков и отношений, видеть прекрасный смысл в обыденных ситуациях. В этом актуальны исходные советы

В.А. Сухомлинского. Он справедливо утверждал, что учитель должен раскрыть красоту прежде всего в самом себе, быть подлинно красивым в одежде и поведении, в мыслях и чувствах, в манере говорить, двигаться, общаться. В глазах детей учитель – частица окружающего их мира и обязан прекрасно представлять этот мир. Всякого рода неряшество, косноязычие, недоброжелательство должны быть совершенно исключены. Важно учить студентов видеть средства эстетической составляющей школьного быта. Полноценное оформление всей предметной среды, где протекает школьная жизнь, одежда, прическа, школьные принадлежности – все это средства эстетической организации общения детей. Изо дня в день следует вырабатывать элементарное, но исключительно важное сознание, что порядок и чистота есть первые и обязательные ступени красоты. Рассуждения о высоких эстетических вопросах мало чего стоят, если человек не научился азбуке красоты. В начальной школе целесообразно практиковать групповые и коллективные творческие дела: «Школа – наш дом», «Красота поступка», «Добрая река Детства», «Рыцарский турнир» и т. д.

В практике подготовки студентов педфака хорошо зарекомендовали себя как разнообразные формы эстетического восприятия природы (наблюдение, экскурсии в природу, походы, «фотоохота»), так и эстетической деятельности младших школьников (сказки, рисунки, сочинения, фотографии, проекты). Любимой формой учащихся начальной школы стали выставки иллюстраций, фотографий, лесных диковин, поделок. Особый интерес у учащихся вызывают формы восприятия природы в сочетании с произведениями искусства (живопись, музыка, литература), отражающими различные объекты природы, и трудом (организация цветников, клумб, уход за комнатными растениями и т. д.).

На практических занятиях и в период педагогической практики студенты овладевают формами приобщения младших школьников к искусству. В их числе: День поэзии, (музыки, театра, живописи); вечер сказок, (приключений); выставка репродукций картин художников и рисунков учащихся; карнавал (литературный, музыкальный, танцевальный, народов мира); кольцовка песен, (загадок, пословиц, считалок); конкурс (стихов, юмора, сенок, рисунков, драматизированной песни); театр пантомимы; концерт («Загадка», «Ромашка», «Молния», «Сюрприз»).

Таким образом, в контексте компетентностной подготовки будущие специалисты овладевают:

- конкретными формами организации эстетической деятельности младших школьников;
- методикой их подготовки, описания и проведения;
- технологическим и технико-педагогическим инструментарием, который позволяет быстро освоить работу по образцу и конструировать собственные творческие формы воспитательного процесса;
- методикой создания картотеки форм воспитательной работы.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – С. 25–266.

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ НАПРАВЛЕНИЮ

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) ориентирует нас на углубленную подготовку студентов-бакалавров к проектной деятельности: проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые предметы; моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры [2].

В «Профессиональном стандарте педагога» определены трудовые функции, которыми должен овладеть педагог дошкольной образовательной организации, среди них: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях [1].

На кафедре дошкольного образования Южного Федерального университета разработана и реализуется программа дисциплины «Управление дошкольным образованием» (направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Профиль «Дошкольное образование». Прикладной бакалавриат). В рамках данной дисциплины студенты овладевают теоретическими и прикладными основами проектирования и моделирования, создают авторские проекты по управлению дошкольным образованием [3].

Приведем пример одного из проектов, подготовленного студентами четвертого курса.

Тема проекта: «Развитие конкурентоспособности дошкольной образовательной организации в современных социально-экономических условиях».

Актуальность проекта. На сегодняшний день отмечается интенсивное развитие маркетинга системы дошкольного образования, которое обусловлено: изменением нормативно-правовой базы системы дошкольного образования, демографической ситуацией в стране, повышением компетентности родителей по вопросам воспитания и развития детей и т.д.

Цель проекта: обеспечение высокой рентабельности дошкольной образовательной организации в современных социально-экономических условиях. *Основные задачи, решаемые в ходе реализации проекта:*

1. Изучение и анализ образовательного рынка и конкурентных организаций.
2. Выявление потенциальных возможностей дошкольной образовательной организации на образовательном рынке.
3. Определение потенциальных факторов маркетинговой среды дошкольной образовательной организации.
4. Проектирование образа услуг и товара, качественных характеристик для удовлетворения существующего родительского спроса.

5. Планирование стратегии управления маркетинговой деятельностью по продвижению и сбыту образовательных услуг.

6. Разработка и применение мер быстрого реагирования на потребительский спрос, и ценообразование на создание инновационного продукта.

Принципы реализации проекта: оказание услуг, соответствующих потребительскому спросу родителей дошкольников, посещающих дошкольную образовательную организацию; удовлетворение потребностей сотрудников организации; ориентация на достижение качественного результата работы; обеспечение конкурентоспособности дошкольной организации на рынке образовательных услуг на основе гибкой стратегии управления; создание и поддержание благоприятного имиджа, информирование реальных и потенциальных потребителей об образовательных услугах, стимулирование спроса на них.

Этапы маркетинговой деятельности дошкольной образовательной организации:

1. Анализ рыночных возможностей дошкольной организации: создание системы маркетинговой информации; проведение маркетинговых исследований, направленных на изучение маркетинговой среды.

2. Отбор целевых рынков дошкольной организации: сегментирование рынка образовательных услуг, выбор целевых сегментов, на которые организация будет ориентироваться, и позиционирование услуг на рынке.

3. Создание комплекса маркетинга дошкольной организации: формирование портфеля услуг дошкольной организации (политика предложенных услуг, ассортиментная политика); определение цен на услуги дошкольной организации (ценовая политика); организация продвижения образовательных услуг на рынке (сбытовая, коммуникативная политика).

4. Управление маркетинговой деятельностью в дошкольной образовательной организации: планирование маркетинга, организация деятельности маркетинговой службы дошкольной организации, контроль.

Услугами в качестве товара выступают: образовательные авторские программы, разрабатываемые сотрудниками организации; технологии направленного действия; буклеты, дифференцированные по содержанию; индивидуальные программы развития ребенка, разрабатываемые совместно с педагогом-психологом; видеоматериалы праздников, открытых занятий, семинаров, тренингов и т. п.; лекотека; книги и методические пособия.

В качестве видов образовательных услуг, предлагаемых родителям детей, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение, могут быть программы и технологии: предшкольного образования, работа с одаренными детьми, коррекционная работа, психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, работа с родителями по регулированию конфликтов с детьми, социальная поддержка ребенка-первоклассника, театральная педагогика в семейном воспитании, художественно-эстетическое воспитание в семье, консалтинг и экспертиза деятельности дошкольной организации и др.

Этапы управления качеством и конкурентоспособностью:

- разработка модели управления процессом обеспечения качества

образовательных услуг и товаров;

- разработка программы маркетинговой деятельности, отражающей состояние образовательного рынка, средства развития имиджа предлагаемого продукта, использование различных видов рекламы, формы сбыта продукции;
- разработка бизнес-плана, включающего: календарный план работы по проекту, перечень видов услуг, предлагаемых дошкольной организацией родителям;
- создание программы подготовки педагогического коллектива к созданию и внедрению новых инновационных образовательных услуг;
- разработка параметров контроля маркетинговой деятельности по продвижению образовательных услуг (товара) на образовательном рынке.

Вывод: решение стратегической задачи совершенствования экономических механизмов управления в сфере дошкольного образования возможно за счет решения социальных и образовательных задач: обеспечения организацией экономической самостоятельности и конкурентоспособности, притока финансовых, материальных, интеллектуальных и иных ресурсов, повышения инвестиционной привлекательности учреждения.

Таким образом, в процессе освоения дисциплины «Управление дошкольным образованием» студенты овладевают: нормативно-правовой базой, теорией и технологиями проектирования и моделирования дошкольного образования.

Литература

1. Профессиональный стандарт // Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // www.sgu.ru/.../44.03.01_pedagog..._obrazovanie.pdf.
3. Чумичева, Р.М. Управление дошкольным образованием / Р.М. Чумичева, Н.А. Платохина. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 352 с.

Т. М. Пятроўская (Гомель, Гомельскі дзяржаўны педагагічны каледж імя Л. С. Выгоцкага)

ВЫКАРЫСТАННЕ ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ НАВУЧЭНЦАМ ПЕДАГАГІЧНАГА КАЛЕДЖА

Неабходным кампанентам існавання таго або іншага пласта літаратуры з'яўляюцца яго крытыка і методыка вывучэння. На жаль, праблемам выкладання дзіцячай літаратуры, метадам яе вывучэння прысвечана не так многа работ у айчыннай метадычнай літаратуры. Гэта пераважна працы, якія выйшлі за апошнія 15 гадоў і з'яўляюцца аглядамі твораў для дзяцей. Аднак сёння пры вывучэнні падобнай літаратуры неабходна ўлічваць такія фактары, як чытацкія запатрабаванні сучасных дзяцей, псіхалагічныя асаблівасці ўспрымання твора дзецьмі, педагагічнае значэнне твора. Роля кнігі ў наш час змяняецца, на месца аналітычнага мыслення прыходзіць кліпавае, у якім першынство атрымоўвае візуальны вобраз, а не слова. Як вынік, сучасныя дзеці страчваюць магчымасць аналітычна ўспрымаць інфармацыю, спачуваць. У той жа час, нягледзячы на актыўнае развіццё сучаснай беларускай

дзіцячай літаратуры, яна ўсё ж прайграе ў канкурэнцыі з рускамоўнымі творамі. Вышэй адзначаныя ўмовы патрабуюць пошуку новых падыходаў да выкладання беларускай дзіцячай літаратуры.

Такім чынам, узнікла ідэя выкарастаць шэраг прыёмаў, якія маюць рысы своеасаблівага сінтэзу літаратуразнаўства, псіхалогіі, педагогікі і сацыялогіі.

Такія прыёмы найбольш арганічна атрымалі рэалізацыю ў практыкаарыентаваным міжпрадметным праекце пад назвай —Экспертыза сучаснай дзіцячай кнігі. Метад праектаў – гэта спосаб дасягнення дыдактычнай мэты праз дэталёвую распрацоўку праблемы (тэхналогіі), якая павінна завяршыцца цалкам рэальным, практычным вынікам, аформленым тым ці іншым чынам [1, 21]. Мэта нашага праекта: фарміраванне творчай асобы навучэнцаў, якія валодаюць навыкамі самастойнай вучэбна-даследчай працы з прымяненнем інфармацыйных тэхналогій.

Задачы:

1) стварэнне ўмоў для рэалізацыі творчага патэнцыялу выкладчыкаў і навучэнцаў.

2) распрацоўка новых мадэляў арганізацыі адукацыйнага працэсу, педагогічнай дзейнасці ў адпаведнасці з сучаснымі патрабаваннямі;

3) папулярызацыя сучаснай дзіцячай кнігі на беларускай мове.

Сярод накірункаў дзейнасці ўдзельнікаў праекта можна адзначыць наступныя: удасканаленне педагогічнага майстэрства і прафесійнай кампетэнцыі педагогаў; пошук і сістэматызацыя перспектывных ідэй, якія спрыяюць мадэрнізацыі зместу адукацыі; правядзенне ў адукацыйнай установе пасяджэнняў, прысвечаных абмеркаванню сучасных дзіцячых кніг; наакупленне прагрэсіўнага педагогічнага вопыту; стварэнне сайта з мэтай папулярызацыі сучаснай дзіцячай кнігі, яго своечасовае абнаўленне.

Формы дзейнасці:

- вучэбна-навуковае даследаванне сучасных дзіцячых кніг;
- анкетаванне бацькоў у дзіцячым садзе з мэтай высвятлення чытацкіх запатрабаванняў сучаснай чытацкай аўдыторыі;
- прэзентацыя новых дзіцячых кніг, сустрэчы з іх аўтарамі;
- напісанне анатацыі да кніг, наступная іх публікацыя на сайце —Экспертыза сучаснай дзіцячай кнігі;
- фарміраванне банка ідэй па папулярызацыі сучаснай дзіцячай кнігі;
- мастацкі аналіз твораў;
- правядзенне навучэнцамі заняткаў і ўрокаў з выкарыстаннем адзначаных кніг.

Асноўнай формай прэзентацыі праектаў з'яўляецца канферэнцыя, на якую выносіцца пэўная праблема. Напрыклад, адна з канферэнцый была прысвечана наступнай тэме: дзіцячая літаратура як тэрапія ў цяжкіх сямейных адносінах. Тэма носіць дыскусійны характар, паколькі няма адназначнага погляду наконт карыснасці выкарыстання дарослых тэм у дзіцячай літаратуры. Як гэта ні было парадаксальна, дарослыя імкнуцца гаварыць з дзецьмі на складаныя тэмы, таму што аберагаюць іх, жадаюць пазбавіць ад праблем у будучыні. Такім чынам, кніга пра развод, смерць або тайну нараджэння дзіцяці накіравана не на тое, каб парушыць далікатны свет дзяцінства, а каб з маленства прывіць правільныя адносіны да гэтых з'яў і выпрацаваць правільны алгарытм паводзін. Іншая справа, што ў дарослых розныя погляды на адзначаныя з'явы, што залежыць ад многіх фактараў: адносіны да рэлігіі, уласны вопыт

і іншае. Так, неадназначную ацэнку атрымала —Кніга пра смецьш шведскай пісьменніцы Пернілы Стальфельт, у якой нават з гумарам распавядаецца пра шматлікія версіі наконт таго, што адбываецца з чалавекам пасля смерці. З аднаго боку, кніга дапамагае дзіцяці перамагчы адзін з самых галоўных страхав, а з другога боку, можа гэты ж страх і развіць, таму што дзіця адназначнага адказу наконт смерці так і не атрымае. —Кніга пра каханне таго ж аўтара не абмінае і сферу інтымных адносін паміж жанчынай і мужчынам, нават у адпалых парах. Кнігі-варыяцыі на тэму —адкуль я ўзяўсяш — не рэдкасць у апошні час, аднак і цяпер няма адзінага погляду ні ў псіхалагаў, ні ў педагогаў на карысць такіх кніг. У айчынай дзіцячай літаратуры няма падобных кніг, аднак тэма часткова закранаецца ў некаторых творах. Так, для абмеркавання на канферэнцыю былі вынесены кнігі Т. Сівец —Самы лепшы падарунакш, А. Масла —Пакінутае дзіцяш, —На Каляды да хроснайш. Кожная група атрымала канкрэтнае заданне, якое і было прадстаўлена на пасяджэнні. Заданні насілі рознабаковы характар: сацыялагічнае даследаванне статусу сучаснай сям'і, ацэнка эстэтычнай складаючай кніг, вызначэнне адпаведнасці кнігі ўзросту дзіцяці, падрыхтоўка фрагмента занятка з выкарыстаннем адзначаных кніг, аналіз мовы кнігі, напісанне рэцэнзій, распрацоўка ідэй па папулярызацыі кніг, дыскусія па праблемным полі канферэнцыі. Вынікі паседжання, у тым ліку лепшыя рэцэнзіі, прэзентуюцца на сайце —Экспертыза сучаснай дзіцячай кнігіш. Такім чынам павышаецца значнасць зробленай працы для саміх навучэнцаў, бо іх аналіз і ацэнка кнігі могуць уплываць на пэўны інтарэс да твораў з боку зацікаўленых чытачоў.

Літаратура

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999–2005.

В.П. Рева (Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Философия современного образования рассматривает искусство как область деятельности, которая наиболее полно утверждает принципы гуманизма и самодостаточности личности. Музыка позволяет наиболее короткими путями раскрывать творческий потенциал человека, наполнить его жизнь гармонией духовного и телесного равновесия. Освоение музыкального искусства требует длительного времени (в условиях профессионального музыкального образования – минимум 17 лет), находится в тесной связи с развитием интонационного мышления, эмоциональнообразной сферы учащихся, способности музыкального восприятия.

Эти концептуальные установки музыкальной педагогики оказались нарушенными в современной системе общего музыкального образования, переживающей в настоящее время кризис: сокращение обучения музыке в общеобразовательной школе до 4 лет, формализация содержания учебной программы, недооценка развития музыкальных способностей, бессистемное музицирование вне нотной основы. Вместе с тем, в концепции учебного предмета «Музыка» системный подход обозначен как приоритетный в организации учебного процесса, установления

смысловых и причинно-следственных связей между различными блоками музыкальных знаний, умений и навыков, обучением и воспитанием.

Специфика преподавания каждого искусства определяется его природой, что непосредственно отражается на процессах творческого освоения и восприятия. Будучи искусством интонируемого смысла, функционирование музыки опирается на эмоциональный, телесный и ритмический опыт, обретаемый человеком еще задолго до момента рождения, в перинатальный период развития. Этим объясняется позитивное отношение человека к музыке как искусству, наиболее близкому его душе, физиологически приятному, хотя и не всегда осознаваемому и доступному пониманию. Музыкальная интонация непосредственно воздействует на психику, инициирует телесный, а вместе с ним эмоциональный отклик, часто минуя сознание, но расширяя ассоциативное поле мышления. На это свойство музыкальной интонации, взаимодействие ее с телесным опытом впервые обратил внимание Б.В. Асафьев: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого...» [1, 212]. Данная установка теории интонации не закрепились, к сожалению, в педагогике как руководство к действию, служит нередко декларативным прикрытием для педагогических проектов, из которых не вытекают конструктивные образовательные идеи. Интонация – сквозная линия всего процесса обучения музыке. Изучение ее не может ограничиваться локальными периодами (темами, учебными четвертями), уже потому, что являет собой уникальную форму проявления сознания человека, его интеллекта, духовности, запечатленной в эмоциях, чувствах, мыслях, переживаниях, образом видения мира. Именно этими категориями соизмеряется воспитание человека музыкальным искусством.

Осмысление музыкальной интонации как выражения духовности через звуковые образы чрезвычайно важно для построения адекватной социальному заказу общества системы общего музыкального образования. Организуя обучение искусству в формах любительского музицирования на нотной основе (инструментального и вокального), задачи воспитания могут оптимально решаться через механизмы восприятия музыкальных образов, материализованных в телесных движениях, интонационного анализа окруженного, увлекательным культурно-познавательным контекстом. Воспитание музыкой недостижимо вне учета ее закономерностей как искусства звуков и интонаций, взаимодействия духовного и телесного опыта человека.

Сокровищница музыкальной культуры неисчерпаема. Артефакты искусства невозможно освоить за годы учебы в школе. Важно активировать внутренние резервы психики, интуиции, сознания и подсознания человека, подготовить к самостоятельному общению с музыкой, воспитать слуховую культуру учащихся. Для обучения музыке, как и гуманитарным учебным предметам в целом, не свойственны множественнокомпонентные, а, по сути, сциентистские подходы, но приемлемы энергийносмысловые способы изучения. Как справедливо отмечает В.В. Медушевский: «Разрыв между не слышащим знанием и смысловой красотой музыки, познаваемой интонационно-энергийно, действительно большая проблема музыкального образования» [2, 225]. Например, с позиций системного анализа не удастся объяснить процессы воссоздания музыкой динамической структуры внутреннего мира человека, переживаний образного содержания, связанных с ними телесных откликов, индивидуальных стратегий музыкального восприятия, без тех механизмов, которые определяют сущность воспитания искусством, введения школьников в музыкальную

культуру. Вместе с тем обучающие аспекты музыкального образования, связанные с усвоением информации и знаний о музыке, ее языке, нотной грамоте, формированием теоретических и практических умений, навыков музицирования, организации учебной деятельности, хорошо укладываются в системные технологии, включая теорию и практику обучения в целом, мониторинга его результатов. Интонационно-телесное развертывание содержания музыки в сознании человека связано с конкретизацией эмоций, чувств, психологических состояний. Система «тело-сознание» инициирует интонационно-звуковые представления, характеризующие синергичную сущность восприятия музыки как базового фактора воспитания, обеспечивающего резонансные воздействия на личность в последующем, самовоспитании его как субъекта культуры. Границы духовного и телесного при этом оказываются размытыми, не позволяют отделить окончание одного и начало другого. Именно по этой причине процесс музыкального воспитания необходимо рассматривать холистически, в рамках взаимосвязи телесно-духовного познания и эстетического переживания искусства. «Сознание, сопряженное с телом, является самореферентной системой. Оно способно к самообучению и самодостраиванию» [3, 112].

Музыка резонирует в душе человека, но не каждый догадывается о причинах такого резонанса, тем более трудно это сделать ребенку, начинающему слушателю, дать объективную оценку тому, что относится к области неосознаваемого. Телесное интонирование как внешнее, так и внутреннее образует ведущий механизм музыкального воспитания, в котором тело выступает чутким фиксатором душевных переживаний, «обнаружителем» чувств и эмоций, где внутренние процессы освещаются через внешние. Следует различать понятия «тело» как физический объект и «телесность» как меру жизненности тела. «Человеческая телесность есть одухотворенное тело, проявляющееся в динамике и статике (движений и форм), имеющее внутренние и внешние составляющие» [4, 410]. Первоначальные творческие контакты с музыкой обусловлены интонационно-телесными реакциями, общими по формам проявления у всех людей, и это позволяет преодолеть скепсис о невозможности введения их в область высокого искусства. Согласиться с этим – значит нивелировать гуманистическую функцию музыки как средства духовного познания жизни, преобразования внутреннего мира личности.

Попытки построить систему общего музыкального образования в линейном режиме, минуя интонационно-телесные уровни, к искомому педагогическим результатам не приводят, что подтверждает практика. Интонационно-телесный подход, направленный на переосмысление процесса музыкального образования обогащает педагогику новыми возможностями в раскрытии художественных потенциалов музыки, овладения индивидуальными стратегиями интонационно-телесного познания, учитывающими все грани жизненного опыта человека, является одним из основных методологических оснований педагогики общего музыкального образования.

Литература

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс: кн. первая и вторая / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с. 3. Бесова, И.А. Природа и образы телесности / И. А. Бесова, Е. Н. Князева, Д. А. Бемкова. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

4. Леви, Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т. С. Леви // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М.: АСТ Москва, 2007. – 732 с.

О.Г. Сорока (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка) О.Г. Волкова (Минск, ГУО «НОШ № 39 г. Минска»)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Филиал кафедры педагогики и психологии начального образования был создан в 2013 году. Деятельность филиала регламентируется ведомственным Положением о кафедре высшего учебного заведения, утвержденным приказом № 79 от 22.03.1994 Министерства образования Республики Беларусь, и локальным Положением о филиале кафедры педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» на базе ГУО «Начальная школа № 39 г. Минска», утвержденным приказом ректора. В качестве принципов деятельности филиала выступают: целенаправленность, паритетность, практикоориентированность, открытость образовательного пространства, социальное партнерство.

Поскольку филиал кафедры организован на базе начальной школы, то взаимодействие с коллективом учреждения образования имеет свои особенности: добровольность и согласованность действий; заинтересованность сторон; погружение в образовательную среду учреждения образования.

Филиал кафедры функционирует на базе ГУО «Начальная школа № 39 г. Минска» третий год. При выборе базы для филиала анализировался состав педагогического коллектива школы: 39 педагогов (100%) человек, из них 20 (51%) – педагогов высшей квалификационной категории, 12 (31%) – педагогов первой квалификационной категории; 3 (8%) – педагога второй квалификационной категории, 4 (10%) – без категории. В школе работают достаточно опытные педагоги, 77% из них имеют стаж более 10 лет.

Первоочередной задачей, которой подчиняется вся деятельность филиала, является повышение качества профессиональной подготовки студентов. В первый год функционирования филиала осуществлялся поиск направлений для совместной работы. На этапе выбора направлений деятельности происходит согласование мнений сторон (см. таблицу 1). Задача первого года работы филиала – изучить потенциал педагогического коллектива, образовательную среду учреждения образования, определить ключевое направление для дальнейшего взаимодействия.

Второй и третий годы работы выстраивались вокруг идеи сопровождения профессионального развития учителей начальных классов в рамках учреждения образования, которая легла в основу разработанного в дальнейшем педагогического проекта. Цель работы филиала в этот период: максимально задействовать учебнонаучно-инновационный потенциал кафедры и учреждения образования,

опираясь в первую очередь на запрос учреждения образования в повышении профессиональной направленности, гибкости и ригидности педагогов.

Таблица. – Выбор направлений для взаимодействия кафедры и учреждения образования

| Предложения кафедры | Запрос учреждения образования |
|--|---|
| Консультативная помощь | Устранение затруднений в профессиональной деятельности педагогов |
| Организация практики, разработка программ и содержания психолого-педагогической подготовки студентов | Распространение лучших образцов образовательной практики (мастер-классы педагогов) |
| Проведение практико-ориентированных семинаров, тренингов, пропаганда научных достижений (выступления с научными докладами) | Повышение уровня профессиональной культуры педагогов |
| Исследовательская работа (выполнение научных тем, курсовых и дипломных проектов, апробация результатов исследования, диссертационные исследования) | Сотрудничество в процессе выполнения педагогами тем по самообразованию, обобщению опыта |
| Участие в разработке педагогического проекта | Участие в конкурсе педагогических проектов |
| Сотрудничество с методической и психологической службами | Активизация работы психологической службы |
| Пополнение дидактического материала по преподаваемым дисциплинам | Распространение лучших образцов образовательной практики (мастер-классы педагогов) |
| Сопровождение молодых педагогов (Школа молодого педагога) | Пополнение кадров |

В дальнейшем работа филиала кафедры будет строиться по цикличному принципу: подведение итогов проекта, выбор ключевого направления и его реализация в течение 1–3 лет.

Преимущества такого сотрудничества очевидны. Для студентов это: изучение реального образовательного процесса; ранняя адаптация к профессиональной деятельности; погружение в образовательную среду начальной школы; приобретение опыта практической деятельности; подготовка курсовых проектов, проведение исследований при написании магистерских диссертаций; сбор материала для анализа деятельности учителя; работа в составе студенческих научно-исследовательских лабораторий (СНИЛ).

Для педагогов это: опыт руководства практикой; повышение профессиональной компетентности в области теоретических основ и современных проблем педагогики и психологии, инновационных технологий; участие в проведении лабораторных занятий; проведение факультативных занятий со студентами; трансляция лучших образцов педагогического опыта; совместные исследования при написании работ по самообразованию; участие в практических конференциях, конкурсах; подготовка совместных публикаций; выступления перед студентами и преподавателями, проведение мастер-классов; поддержка молодых педагогов.

Для преподавателей кафедры это: анализ педагогической практики, поиск проблемных полей для научной работы; активизация деятельности СНИЛ; сбор и накопление материала для преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла (видеофрагменты занятий, педагогические ситуации); пропаганда научных знаний; проведение исследовательской работы; приобретение опыта повышения квалификации педагогов; руководство курсовыми проектами; оказание помощи в подготовке исследовательских работ школьников; руководство практикой студентов.

Для администрации начальной школы это: использование диагностических данных для принятия решений; повышение социального статуса и привлекательности учреждения образования для родителей; создание положительного имиджа учреждения образования; реализация педагогических проектов; повышение уровня профессионализма педагогов; активизация работы психологической и методической служб; использование инфраструктуры ВУЗа.

Перспективы дальнейшего функционирования филиала кафедры связаны с созданием среды для опережающего профессионально-личностного развития студентов, определением четких и диагностичных критериев эффективности проделанной работы, созданием партнерской сети филиалов кафедры.

Г.С. Федьков (Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова) В.О. Колесник (Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РУКОВОДСТВУ ПРОЦЕССОМ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ПРИРОДЫ В ПРОЦЕССЕ ЕЁ ВОСПРИЯТИЯ И ИЗОБРАЖЕНИЯ

В отечественной науке установлено, что восприимчивость к красоте природы влияет на поведение и поступки человека, направленные на окружающую среду. Поэтому важно, чтобы школа дала каждому учащемуся понятие о гуманности и её отличие от жестокости, черствости к красоте природы.

Практика показывает, что далеко не все учителя начальных классов, преподающие изобразительное искусство, понимают задачи, знают пути и методы, способствующие продуктивному эстетическому освоению учащимися природы, нередко сами не осознают эстетическую сущность предметов и явлений природы. Так, содержание бесед об эстетическом многообразии природы сориентировано на образование у детей представлений о её сезонных изменениях. Например, «растаял снег, прилетели из южных стран перелётные птицы, зацвела верба, появились первые

листочки» и т. п. При проведении подобных бесед на уроках изобразительного искусства отсутствует, как правило, конкретная задача, направленная на эстетический анализ красоты и выразительности природы. Тревожная экологическая обстановка требует, чтобы уроки изобразительного искусства способствовали развитию у школьников способности к восприятию эстетического в природе как сложного комплексного новообразования, которое включает в себя эстетические чувства, представления, нравственно-эстетические нормы отношения к природе, оценки роли эстетики природы в жизни людей. В связи с этим основой содержания эстетического освоения природы выступает направленность его на развитие у учащихся восприимчивости к многообразным эстетическим ценностям природно-прекрасного, расширение сферы эстетических представлений, формирование ценностноэстетических ориентаций.

В нашем опыте эстетическое освоение природы школьниками представляет собой целостный и взаимосвязанный процесс по содержанию, формам, методам воспитательного воздействия. В него входит:

- а) развитие у детей способности переживать природно-прекрасное;
- б) эстетический анализ предметов и явлений природы;
- в) применение полученных эстетических впечатлений в эстетической, практической и других видах деятельности.

Эстетический анализ объектов природы направлен на развитие у школьников умений получать гармонию эстетических впечатлений от встречи с ней, видеть, понимать и ценить объекты природы, бережно относиться к природе. Например, освоение эстетических особенностей птицы мы предлагаем начинать таким образом. Какого цвета у неё оперенье? Как птица сидит, летит, передвигается? Чем привлекает внимание птица в полете? В чем эстетическая ценность птицы?

Эстетический анализ природных объектов неотделим от решения практических задач урока. Опыт показывает, что неумение детьми видеть красоту объекта, который они изображают, негативно сказывается и на результатах их практической художественно-творческой деятельности. Ребёнок не сможет передать красоту того или иного объекта природы, если в процессе эстетического анализа он не усвоил, какие качества и свойства делают объект выразительным, красивым.

Предполагаемая нами модель эстетического освоения школьниками природы предусматривает осуществление эстетической деятельности учащихся в виде педагогически обоснованных этапов:

- 1) переживание красоты и выразительности природы на основе активизирования эмоционально-волевых сторон личности. Это предполагает включение детей в непосредственно-чувственный контакт с природой, в процессе которого они учатся воспринимать эстетический образ природы;

- 2) элементарное эстетическое познание с преобладанием логическомыслительных процессов, предусматривающее активизацию развития в эстетической практической деятельности органов внешних чувств школьников, воспринимающих природно-прекрасное, накопление учащимися широких эстетических представлений о природе, красоте и выразительности форм, пропорций, конструкции, цвета, пространства, объёма её предметов и явлений;

3) развитие способности налаживать отношения с природой, осознавать себя её частью, относиться к природе как к себе самому.

В.В. Филипенко (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИГРОМОДЕЛИРОВАНИЯ

Высокая социально-культурная миссия педагогической профессии и необходимость компетентно решать профессиональные задачи в условиях современной педагогической реальности обуславливают необходимость единства мировоззренческого, духовнонравственного и деятельностного аспектов в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.

Современный конкурентоспособный специалист образования – это профессионал, органично сочетающий в себе фундаментальную и практическую подготовку, компетентное владение традиционными и новыми профессиональными функциями.

Согласно проекту Концепции развития национальной системы непрерывного педагогического образования на 2015–2020 гг., определена значимость проектных компетенций, которые позволяют будущему учителю осознанно и самостоятельно планировать профессиональную деятельность, находить оптимальные решения инновационного характера, преодолевать возникающие проблемы в профессиональной сфере, совершенствовать образовательный процесс, формировать у обучающихся способность к построению собственной образовательной траектории.

Этим обуславливается необходимость теоретической и методологической подготовки будущих учителей начальных классов для использования современных образовательных технологий в работе с младшими школьниками и формирование у молодого специалиста проектной грамотности как составного компонента его профессиональной компетентности.

Таким образом, очевидным является противоречие между *требованиями единого образовательного пространства* и традиционной структурой и содержанием педагогического образования; *необходимостью создания развивающей информационно-коммуникационной среды* и существующими методами, формами средствами образовательного процесса; *целевыми ориентирами развития педагогического образования и применения игромодельного проектирования в обучении* и недостаточным уровнем ресурсного обеспечения профессиональной подготовки педагогических кадров и методического сопровождения процесса формирования проектной грамотности у будущих учителей начальных классов.

Эффективное внедрение в образовательный процесс школы проектирования неразрывно связано с целенаправленной подготовкой высококвалифицированных специалистов в учреждениях среднего специального образования педагогического профиля, с развитием их проектной грамотности и компетентности как структурного компонента проектной культуры.

Педагогическое проектирование – это продуктивная деятельность, итогом которой является проект и программа его реализации в практику образования, а также результаты образовательного процесса, которые достигаются при реализации проекта [1, 2].

Несформированность теоретических знаний, практических умений и навыков педагогического проектирования приводит к тому, что молодые учителя не способны к инновационной деятельности по причине низкого уровня проектной деятельности, отсутствия необходимых профессиональных компетенций и проектной грамотности.

Проектная грамотность выступает в качестве первоначального уровня освоения проектной деятельности и представляет собой базовые знания, общие представления о структуре проектной деятельности, несовершенные умения и навыки педагогического проектирования. На основе проектной грамотности формируется проектная компетентность, которая выражается в способности самостоятельно разрабатывать и реализовывать проекты. В свою очередь, проектная компетентность создает условия для овладения высоким уровнем проектной деятельности, который подразумевает творческий подход к разработке и реализации инновационных проектов, что свидетельствует о формировании проектной культуры.

Таким образом, под **проектной грамотностью** понимается совокупность профессионально ориентированных проектных знаний, умений и навыков, выражающихся в способности педагога разрабатывать образовательные проекты и использовать в работе с детьми проектное обучение [3].

Соответствующими **уровнями проектной грамотности** являются характеристики, определяющие степень эффективности выполняемой деятельности: *информационно-действенный (низкий)* уровень характеризуется умениями обобщать, планировать и оценивать свою работу, участвовать в процессе реализации проектов; *когнитивно-прикладной (средний)* уровень определяется наличием необходимой системы знаний и умений для осуществления проектной деятельности и миниисследования: самостоятельно планировать, осознанно выбирать и использовать вариативные образцы, доказывать их эффективность по сравнению с предложенными вариантами; *пробно-деятельностный (высокий)* уровень характеризуется сформированностью необходимых для проектной деятельности знаний, умений и навыков, наличием первичного опыта самостоятельного проектирования (авторские мини-проекты на междисциплинарной основе), а также в генерировании собственных подходов и логики мыслей, стратегии решения задач, что ведет к самосовершенствованию действий и деятельности в целом.

Таким образом, **теоретико-методологической основой** формирования проектной грамотности у будущих учителей начальных классов в процессе игромоделирования являются: педагогическая структура проектной грамотности будущих учителей начальной школы; анализ и обобщение передового педагогического опыта по созданию условий для формирования проектной грамотности у учащихся колледжа; организация специальной теоретической и практической подготовки; управляемая самостоятельная работа по созданию авторских проектов учащихся, в соответствии с требованиями современного общества; интерес и личностные потребности учащейся молодежи; совместная деятельность педагогов, методистов, учителей-практиков и учащихся направленная на совершенствование системы профессиональной подготовки будущих учителей в процессе игромоделирования.

Как социокультурная форма развития молодого специалиста, игра создается на основе имитации образцов процесса педагогической деятельности. При этом процесс идентификации молодого учителя в деятельности осуществляется через воплощение игрового пространства, иными словами, через моделирование конкретной педагогической ситуации с определенными игровыми правилами и обстоятельствами.

Игро моделирование – это осуществление моделирования того или иного типа социокультурного бытия в рамках игры, состоящее в переходе от прямого воспроизведения образца бытия с участием персонажей к такой модификации образца, которая соответствует идее и критерию преобразования в зависимости от типа игры.

Технология игро моделирования – это технологическая форма игрового процесса и моделирования социокультурных явлений при фиксированности участвующих персонажей [4].

Технология формирования проектной грамотности у будущих учителей начальной школы основана на применении игро моделирования в образовательном процессе и интеграции теоретических знаний и практических навыков проектирования в образовательной практике.

Таким образом, формирование проектной грамотности у учащихся учреждений среднего специального образования в процессе игро моделирования осуществляется в образовательном процессе и возможно при оснащенности различного рода ресурсами: материально-техническими, психологическими, научно-информационными, нормативно-методическими, кадровыми, оргуправленческим обеспечением деятельности учащихся.

Литература

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
3. Филипенко, В.В. Теоретико-методологические основы формирования проектной грамотности будущих учителей начальных классов в условиях среднего специального образования / В.В. Филипенко // Взаимодействие науки и практики в развитии инновационных процессов системы образования: материалы Республиканской научно-практической конференции, Гомель, 28 ноября 2014 г. – Гомель, 2014. – С. 39–40
4. Кошман, М.Г. Дидактические игры как средство формирования гностических умений у студентов физкультурных вузов: монография / М.Г. Кошман. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2004. – 262 с.

Р.Ф. Швецова (Россия, Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет)

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И ПЛАНИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования нового поколения предполагают формирование универсальных учебных действий у воспитанников. К регулятивным универсальным учебным

действиям (РУУД) относят целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию и волевую саморегуляцию. Следует отметить, что над формированием этих общеучебных умений в образовании работали всегда [1, 29].

Показатели сформированности РУУД дошкольников (на момент поступления в школу) и младших школьников показаны в таблице.

Таблица – Показатели сформированности РУУД дошкольников и младших школьников

| Виды РУУД | Показатели сформированности РУУД выпускников ДОО | Показатели сформированности РУУД младших школьников |
|--|--|--|
| целеполагание – постановка учебной задачи на основе того, что уже усвоено, и того, что еще не известно | способность сохранять предложенную цель | способность сохранять предложенную цель и следовать ей при выполнении заданий (для чего это нужно знать?) |
| планирование – составление плана и последовательности действий, определение промежуточных целей каждого этапа | умение осуществлять действия по образцу и заданному правилу | умение планировать и осуществлять свою деятельность по предложенному (составленному) плану (как и в какой последовательности это нужно сделать?) |
| прогнозирование предвосхищение результата | – | умение до выполнения задания предвосхищать результат (какой результат может получиться? какие могут возникнуть трудности?) |
| контроль – сличение способа действия и его результата с заданным эталоном | умение контролировать свою деятельность по заданному эталону | умение контролировать свою деятельность (такой ли получился ответ как в образце?) |
| коррекция – внесение дополнений и корректив в план, способ действий в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта | умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого | умение видеть ошибку и исправлять ее по указанию взрослого или самостоятельно (выполни правильно, исправь ошибки) |
| оценка – выделение и осознание качества и уровня освоения материала | умение адекватно понимать оценку взрослого и детей | умение адекватно воспринимать оценки и отметки |
| волевая саморегуляция – способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивированного конфликта и преодолению препятствий | способность к волевым усилиям | способность к преодолению импульсивности, произвольности (тренинговые упражнения психологического характера) |

Одним из психолого-педагогических условий успешности является формирование УУД на основе конкретных (практических) действий.

Основой целеполагания является понимание цели выполнения конкретного задания, принятие и, наконец, постановка учебной задачи. Дошкольники должны сохранять заданную педагогом цель, а младший школьник – понимать, сохранять предложенные цели и следовать им при выполнении задания.

После выполнения задания дошкольнику можно предложить определить, чему они учились. Младший школьник может сказать, почему, например, учащимся предложили решить задачу без вопроса.

Прочитай условие задачи. Придумай вопрос и реши задачу.

У Толи 12 машинок. А у Вадима на 4 машинки меньше [2, 99].

- Этот текст является задачей?
- Нет.
- Почему?
- Потому что не сформулирован вопрос.
- Почему нам предложили выполнить такое задание?
- Потому что мы должны уметь придумывать вопросы к условию. Мы должны знать, что задача состоит из условия и вопроса. Задачу нельзя решить, если нет вопроса и т.д.
- Какой вопрос можно задать?
- Сколько машинок у Вадима?
- А еще?
- Сколько всего машинок у мальчиков.

Часто показателем уровня сформированности целеполагания может являться умение младшим школьником принять цель, поставленную учителем.

В основе универсального действия планирования лежит умение действовать по плану, а также самостоятельно планировать собственную деятельность в соответствии с целью.

При выполнении математических упражнений дошкольник и на уроках математики младший школьник действуют по плану, предложенному педагогом. Младшему школьнику предлагают составить план выполнения любого задания

Поиск решения задачи, например, заканчивается, как правило, планом решения задачи. В какой последовательности и как нужно выполнять действия, чтобы ответить на вопрос задачи.

Рассмотрим план решения следующей задачи.

У Толи 12 машинок. А у Вадима на 4 машинки меньше. Сколько всего машинок у мальчиков?

- Что находим в первом действии?
- Сколько машинок у Вадима.
- Что находим во втором действии?
- Сколько всего машинок у мальчиков.
- Сколько действий в задаче?
- В задаче два действия.

Готовый план выполнения задания может быть предложен учителем. Выполняя задание, по какому признаку распределены на две группы записи

$$\begin{array}{ll} 12 - 5 & 10 - 4 \\ 6 + 1 & 6 + 0 \\ 11 - 4 & 11 - 5, \end{array}$$

можно предложить план выполнения задания [2, 89].

1. Найди значения выражений.
2. Сравни результаты первого и второго столбиков.
3. Попробуй ответить на вопрос задания.

Осознание целеполагания и планирования могут являться показателями уровня овладения регулятивных универсальных учебных действий.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Рудницкая, В.Н. Математика: 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2-х ч. Ч. 2. / В.Н. Рудницкая. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 144 с.

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реалии современного мира характеризуются формированием глобальной социально-экономической системы, усилением взаимосвязей между странами и культурами, открытостью образовательной среды. Вступление белорусского государства в европейское образовательное пространство диктует необходимость совершенствования образования на всех его ступенях.

Образование в целом, включая высшее звено, на основе научных данных определяется как процесс целенаправленного формирования личности, осуществляемый на широком социальном фоне при участии самого учащегося в разнообразной деятельности по развитию всех личностных качеств и способностей. «Образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» [1, 14].

Применительно к вузам педагогического профиля интересы государства и общества заключаются в подготовке грамотных, компетентных специалистов, способных к самообразованию и саморазвитию; будущих учителей с развитой духовнонравственной и эмоционально ценностной сферой.

Авторский курс «Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности (моя профессия – мой выбор)», разработанный для студентов факультета дошкольного и начального образования, помогает осуществлять подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях современной образовательной личностно-ориентированной парадигмы, предполагающей направленность на развитие субъектных качеств обучаемого, способствующей его личностному росту и самореализации. Курс направлен на формирование у будущих педагогов

гуманистической готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности.

Использование традиционных методов передачи знаний и формирования умений, вне всякого сомнения, не будет являться эффективным при создании такого личностного новообразования, как готовность к личностно-ориентированной деятельности. Необходимо прибегнуть к методам так называемой «техники себя»: рефлексии, моральной проблематизации, усилию над собой. Через названные техники происходит становление субъектности в деятельности, то есть предоставляется возможность ставить цели, выбирать средства, понимать свое место в этой деятельности [2].

Знаковым средством становления субъектности в будущей педагогической деятельности может являться символ. Символ – это означающее, дифференцированное от своего означаемого, но сохраняющее определенное сходство с ним. Символ многозначен. Он может иметь форму изображения, звука, движения, слова, прежде всего в поэтическом, художественном тексте.

Символ выполняет следующие функции:

- предохранение от поглощения индивидуальности социумом;
- фиксация противоположностей;
- обеспечение условий личностной автономии без потери связи с социумом.

В соответствии с личностно-ориентированными принципами творчества и успеха, доверия и поддержки созданная нами методика предполагает организацию творческой содеятельности участников образовательного процесса по созданию образовательных продуктов на основе предъявления преподавателями вуза идеальных образцов такого взаимодействия.

Следуя принципу символизма, значительная роль в нашей методике отводится применению знаковых средств, символизации, имитированию, проигрыванию педагогических ситуаций. Символизация помогает раскрепостить сознание, осознать в полной мере все без исключения стороны предъявляемого творческого продукта, подключив чувственную и эмоциональную сферы.

Гарантией организации процесса подготовки в соответствии с принципом субъектности является разработанная нами система заданий, предусматривающих коллективные формы образовательного взаимодействия (символизация, имитационно-моделирующие игры) и применение интерактивных методов (полилог, дискуссия, аукцион мнений). Организация деятельности студентов на занятиях предполагает использование их активности в выборе форм и методов, самоорганизацию познавательной деятельности, оценку личностных приращений на основе рефлексивных действий.

В качестве примера приведем разработку одной из тем курса (таблица).

Таблица 1. – Технологический план-график занятия

Тема 4. «Моё педагогическое образование и самообразование» (2 ч.).

Цель: организация процесса осознания возможностей личностного роста в ходе образования и самообразования.

| Время | Процедуры, задачи | Содержание работы | НМО | МТО |
|-------|-------------------|-------------------|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | |
|-------|--|--|----------------------------|--------------|
| 5 мин | Прослушивание песни Булата Окуджавы «Живописцы». | Преподаватель предлагает начать занятия с прослушивания душевной | Диск с песней Б. Окуджавы. | ау-дио-аппа- |
|-------|--|--|----------------------------|--------------|

| | | | | |
|--------|---|---|---|----------------|
| | Задача: создание атмосферы доверия и открытости друг другу. | песни Булата Шалвовича Окуджавы. | | рату-ра |
| 5 мин | Обмен ассоциациями, вызванными песней. Задача: вхождение в контекст учебного занятия. | Преподаватель предлагает поделиться чувствами, образами, мыслями, рождёнными песней. При необходимости первым даёт участникам соответствующий образец. | | |
| 10 мин | Работа с отрывком из книги М. Трауб. Задача: стимулирование процесса осознания места учителя начальных классов в жизни ребёнка. | Преподаватель раздаёт текст участникам, предварительно разъяснив основную суть его содержания. Участники индивидуально знакомятся с текстом, при необходимости задают вопросы на понимание. | МО 9. Отрывок № 2 из книги М. Трауб «Дневник мамы первоклассника». | |
| 15 мин | Символизация позиции взрослого во взрослодетском сообществе. Задача: организация процесса осознания требований к учителю. | Участники получают задание по разработке символа «Учитель глазами младших школьников». Группы комплектуются произвольно. Группы выполняют задание, преподаватель наблюдает. | | |
| 10 мин | Предъявление группами выполненного задания. Задача: закрепление осознания позиции взрослого во взрослодетском событии. | Группы поочередно предъявляют результаты выполнения задания. Преподаватель совместно с другими участниками работы оценивают степень «удачности» выбранного символа. Участники делятся своими мнениями относительно собственных предпочтений (кому-какой мир ближе). | | Доска, магниты |

| | | | | |
|--------|--|---|---|--|
| 10 мин | Работа с отрывком из книги П.Л. Трэверс «Мэри Поппинс». Задача: стимулирование процесса осознания позиции взрослого в детско-взрослом событии. | Преподаватель раздаёт текст участникам, предварительно разяснив основную суть его содержания. Участники индивидуально знакомятся с текстом, при необходимости задают вопросы на понимание. | МО 10. Отрывок из книги П.Л. Трэверс «Мэри Поппинс». | |
| 15 мин | Символизация позиции взрослого в детско-взрослом событии. Задача: организация процесса осознания требований ребёнка к взрослому. | Преподаватель объясняет разницу между взрослодетским (инициатива исходит от взрослого, учителя) и детско-взрослым (инициатива исходит от детей) событием (совместным бытием, сотрудничеством). Предлагает разработать символ «Взрослый глазами детей». Группы в прежнем составе выполняют задание. | | Лист ватмана, маркеры, ножницы, клей, цветная бумага |
| 10 мин | Предъявление группами выполненного задания. Задача: закрепление осознания требований ребёнка к взрослому. | Группы поочерёдно предъявляют результаты выполнения задания. Преподаватель совместно с другими участниками работы оценивают степень «удачности» выбранного символа. Участники делятся своими мнениями относительно собственных предпочтений. | | Доска магниты |

| | | | | |
|-----------|--|---|--|--|
| 10 мин | Написание эссе «Чего я жду от вуза и чего должен достичь сам». Задача: организация процесса перспективной рефлексии возможностей образования и самообразования для личностного роста. | Преподаватель просит участников подумать и написать о том, что может дать вуз, а что они должны делать сами для того, чтобы дорасти до соответствия требованиям ребёнка к учителю и взрослому. Раздаются бланки эссе. Участники работают индивидуально. | МО 11. Бланк эссе «Чего я жду от вуза и чего должен достичь сам». | |
|-----------|--|---|--|--|

Литература

1. Трауб, М. Дневник мамы первоклассника / М. Трауб. – М.: Астрель, 2012. – 285 с.
2. Трэверс, П.Л. Мэри Поппинс: повесть-сказка: пер. с англ. Б.В. Заходера / П.Л. Трэверс. СПб.: Сов. писатель, 1992. – 288 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – С. 14.
4. Грозина, Н.А. Процесс образования субъекта: критический анализ взглядов М. Фуко / Н.А. Грозина // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 262–267.

ПСИХАЛАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ ЎДАСКАНАЛЕННЯ ДАШКОЛЬНАЙ І ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

Н. П. Авсиевич (Украина, Ровно, Ровенский государственный гуманитарный университет)

ПРИЕМЫ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В условиях национального возрождения духовности и культуры украинского народа эффективными средствами воспитания и обучения дошкольников и младших школьников могут выступать произведения устного народного творчества, в частности, сказки, в содержании которых потенциально заложены эмоционально-педагогические воспитательные стимулы [3, 1]. Сказка является наиболее эффективным и доступным средством развития творческой одаренности личности на уроках литературного чтения в начальной школе.

Творческая одаренность ученика – индивидуальный творческий, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий получить высокие результаты в одной (или более) из следующих сфер: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные, психологические и биологические возможности. Как известно, изучение народных сказок в школе активизирует детскую фантазию, развивает мышление, память, воображение, коммуникативные способности, художественно-эстетический вкус, творчество школьников. Именно поэтому приемы театрализации на уроках литературного чтения в процессе изучения народной сказки

позволят развить весь спектр речевых творческих способностей учеников 1–4 классов на уроках литературного чтения.

Театральное искусство является неисчерпаемым источником развития творческих способностей детей любого возраста. В процессе обработки роли, во время различных театрализаций развиваются не только воображение, фантазия, артистичность школьников, но и способность импровизировать. Также ученики активно участвуют в подготовке театрализованного действия; творчески перевоплощаются в образы персонажей, разыгрывают сюжеты, выразительно и с юмором выполняют роли; вносят собственные творческие фрагменты в игру по сказке; изготавливают декорации, атрибуты, костюмы; инициируют организацию драматизаций, поощряют сверстников к разыгрыванию сюжетов украинских народных сказок.

Общеизвестны такие приемы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе: инсценировка, драматизация, импровизация, кукольный, пальчиковый, теневой театры, театр картинок. Приемы театрализации формируют умение передавать образы через движения и жесты, усовершенствуют координацию. Они положительно влияют и на развитие коммуникационных способностей школьников, а именно таких ее составляющих, как речевое дыхание, дикция, артикуляция, тональность голоса, интонационная выразительность. В таких условиях у учеников формируется устойчивый интерес не только к театру, но и к другим видам искусства. Поскольку дети являются активными участниками театрализованного действия, они знакомятся со сценарием (текстом) сказки, определяют роли и изучают их. А потом показывают приобретенное мастерство на «театральной премьере» – уроке, где зрителями становятся их родители и одноклассники.

Одним из важных этапов работы над народной сказкой в начальной школе является ее интерпретация в инсценировании, драматизации, импровизации.

В инсценировке и драматизации ученики не только передают роли словом, но и воссоздают образы произведения движениями, жестами, мимикой. В рамках этого приема можно внедрить такие его варианты: инсценирование кульминационных фрагментов сказки; создание учениками конца сказки на основе начала и основной части произведения, инсценирование различных вариантов; постановка сказки на сцене (ей предшествует конкурс исполнителей ролей) и т. д. Большое значение инсценировки заключается еще и в том, что это коллективное творчество детей. Музыка, выразительность речи действующих лиц, воспроизведение обстановки во время инсценировки сказок – все это усиливает эстетические чувства учеников 1–4 классов. Однако не все сказки можно инсценировать, именно тогда пригодится прием драматизации. Под драматизацией понимают передачу событий, о которых рассказывается в произведении, в драматической форме, то есть в лицах. Во время драматизации уместно воспользоваться масками, а также деталями костюмов героев народных сказок [4, 310]. Прием импровизации – это создание новой сказки или ее конца непосредственно в процессе выполнения учеником роли. Этот прием широко используется, когда ученики уже изучили цикл народных сказок, проанализировали их и могут выразить свое виденье кульминации или конца сказки в импровизации.

Восприятие и понимание детьми украинских народных сказок зависит от умения рассказывать или читать сказку учителем и стилия рассказчика. Одним из требований к рассказчику сказки является эмоциональность. А. И. Никифоров выделяет основной

вид эмоционального рассказывания сказки: разыгрывание ее и показ (теневого, игрушечный, пальчиковый, кукольный театры) [1, 289]. Проигрывание эпизодов народной сказки дает каждому участнику постановки возможность пережить некоторые эмоционально значимые для себя ситуации и проиграть эмоции, а также запомнить текст народного произведения и развить свои творческие способности в постановке сюжета. Работа с куклами помогает ребенку корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным, позволяет усовершенствовать и проявить через куклу те эмоции, которые дети по определенным причинам не могут себе позволить проявить [5, 44]. Этот вид театра требует специальной подготовки для изготовления атрибутов народной сказки. Пальчиковый театр создает среду на уроке, где ученики проявляют творческую активность и выполняют определенные движения пальчиками, что, в свою очередь, развивает мелкую моторику рук. Театр теней дает возможность не только усовершенствовать мелкую моторику рук, но и развивать речевые творческие способности учеников. Для этого нужны только руки, источники света, фантазии и хорошее знание текста произведения. Очень эффективно теневого театр проводить спонтанно, прочитав только часть сказки, а дальше в театре показать импровизацию продолжения. Интересной и самой доступной формой театрализации является настольный театр картинок, где школьники выполняют роли игрушечных персонажей. Как показывает практика, такой вид деятельности является своеобразной подготовкой младших школьников к инсценировке сказок [2, 27].

Осуществление эффективного руководства театрально-игровой деятельностью детей в начальной школе будет успешным при условии владения педагогом общими и специальными педагогическими умениями, а также готовностью учителя к организации театральной деятельности. Под готовностью понимается осознание важности и необходимости театрализованной деятельности для развития личности ребенка; наличие знаний о театре и театрализованной деятельности; достаточный уровень практических умений для организации детской театрализованной творческой деятельности на уроках литературного чтения.

Создание учителем условий для развития творческого потенциала школьника в театрализованной деятельности на уроках литературного чтения будет способствовать раскрытию его личности и одаренности.

Литература

1. Богуш, А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. / А. Богуш. 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – С. 289.
2. Гризоголазова, Т. Специфіка роботи над музичною казкою / Т. Гризоголазова // Початкова школа, 1998. – № 6. – С. 26–28.
3. Казка як засіб розвитку дошкільників та молодших школярів; укладач О. А. Дікунова. – Кривий Ріг, 2011. – С. 1.
4. Методика викладання української мови [За ред. С. І. Дорошенка]. – К. : Вища школа, 1992. – 318 с.
5. Підлипна, Л. Казка в роботі практичного психолога та соціального педагога / Л. Підлипна // Психолог. – 2012. – № 20. – С. 43–46.

**В. В. Валетов, Н. А. Лебедев, Н. С. Жлудова, И. А. Карпович
(Мозырь, Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина)**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП

Современное общество характеризуется быстрыми социально-культурными и научно-техническими изменениями, появлением новых технологий и видов человеческой деятельности. В этой связи одним из ведущих принципов государственной политики в сфере образования является повышение качества образования. В свою очередь, изменения, происходящие в обществе, обуславливают необходимость освоения педагогом новых функций, в основе которых лежат современные педагогические парадигмы. Одной из таких парадигм является концепция инклюзивного образования, подразумевающая включение в единую образовательную среду всех обучающихся, независимо от их различий. В основе этих различий могут лежать совершенно разные признаки: состояние здоровья, наличие особых способностей, этническая принадлежность, религия, пол и т.д. На практике педагогам и руководителям образовательных организаций приходится сталкиваться с группами, неоднородными в различных отношениях и комбинациях. Например, ребенок может быть одаренным одновременно в нескольких областях, но происходить из социально неблагополучной семьи; иметь особенности психофизического развития (далее ОПФР), являться носителем иностранного языка и соответствующей «своей социальноязыковой культуре» картины мира (инофоном) и др. В этой связи современный педагог должен уметь осуществлять профессиональные функции в условиях гетерогенной образовательной среды (среды многообразия) в дошкольных, школьных, профессионально-технических, средних специальных, высших учреждениях образования.

В учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» реализуется международный образовательный проект «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия», целью которого является совершенствование подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями. По стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума, проведено социологическое исследование с целью выявления образовательных потребностей обучающихся в гетерогенных группах. Предмет исследования – образовательные и социальные потребности обучающихся в гетерогенных группах: отношение к совместному обучению, потребность в качественном образовании, виды возможной педагогической поддержки; организационно-педагогические, учебнометодические, материально-технические потребности; ожидания, связанные с будущим образованием.

Анкетирование проведено в различных гетерогенных группах: интеллектуально, художественно и спортивно одаренные дети и молодые люди; обучающиеся с особенностями психофизического развития; социально-неблагополучные обучающиеся. В статье представлены общие результаты изучения образовательных и социальных потребностей одаренных обучающихся, а также детей и молодых людей с ОПФР.

Интеллектуально, художественно и спортивно одаренные участники анкетирования отметили наличие потребностей в более активном привлечении к творческой, интеллектуальной деятельности (участие в конкурсах, олимпиадах,

конференциях и др.); в дополнительных спецкурсах по углубленному изучению отдельных предметов; в расширении материальной базы учреждений образования (обновлении компьютерных лабораторий, библиотечного фонда); в участии в экскурсиях в другие города и страны, сотрудничестве с обучающимися из других школ и университетов; во внедрении в учебный процесс различных методов обучения (коллективных творческих дел, занятий по углубленной индивидуальной программе); в специально оборудованных местах для проведения спортивных мероприятий и тренировок; в посещении большего количества выставок, концертов, спортивных соревнований и т.п.

Большинство опрошенных педагогов считают, что для достаточного удовлетворения образовательных потребностей одаренных учащихся необходимы следующие условия:

- научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;
- соответствующая этой программе система диагностики детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;
- квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;
- гарантии привлечения детей в школы и классы для одаренных на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода на любом возрастном этапе.

У детей и молодых людей с ОПФР выявлены следующие образовательные потребности: обучение вместе с другими детьми в обычной школе/гимназии/лицее при создании специальных условий; наличие выбора учреждения образования по месту жительства; моральная и психологическая подготовка общества к инклюзивному образованию; качественное образование и целенаправленная профориентационная подготовка; формирование умений пользоваться знаниями для решения жизненных задач; налаживание контакта и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками, родителями; более внимательное отношение родителей к проблемам психического и физического здоровья своих детей; разрешение возникающих конфликтов с одноклассниками и учителями. Выявлены также потребности детей и родителей в поддержке и понимании их проблем в обществе, своём близком окружении (родители, сверстники, соседи); в профессиональной психологической поддержке со стороны педагогов и психологов (диагностика возможностей и способностей, развивающие познавательную и личностную сферу индивидуальные и групповые занятия и тренинги); в индивидуальном подходе при преодолении трудностей в обучении с устранением их причин; в обучении по индивидуальным программам; в специальных учебных пособиях, компьютерных обучающих и развивающих программах.

Результаты опроса родителей, имеющих детей с ОПФР, и педагогов показали, что у них существует выраженная потребность в повышении уровня знаний и умений в области воспитания ребёнка с ОПФР; в помощи волонтеров; в информации об успехах и о проблемах развития их детей; в индивидуальном сопровождении части детей тьютором; в достаточной адресной материальной поддержке государством семей, имеющих детей с ОПФР; в наличии в учреждении образования особого оснащения (пандусы и лифты, удобная мебель и широкие проходы между партами, удобная

столовая, оборудование в кабинетах, новые компьютеры и интерактивные доски, оборудование и другие условия для дистанционного обучения, большой спортзал, медицинский кабинет, специальная техника для слабослышащих и слабовидящих).

Значительная часть респондентов-педагогов отмечают потребность в специальной образовательной подготовке для работы с детьми и молодыми людьми с ОПФР.

Результаты проведенного исследования образовательных потребностей обучающихся из различных гетерогенных групп свидетельствуют о необходимости формирования соответствующих компетенций педагогов и образовательных менеджеров для работы в гетерогенных группах. С этой целью в рамках реализации проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» проведена разработка и внедрение новых образовательных модулей в учебный процесс.

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

ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Когда речь заходит о составлении специальных учебных программ для одаренных детей, часто возникает следующий вопрос: «Какого ребенка считать одаренным?» Множество различных определений одаренности сходится в том, что она не исчерпывается только высоким IQ, хотя IQ – критерий, практически неизбежный в оценке явно выраженной или потенциально имеющейся одаренности. Характерно, например, что IQ не является ведущим показателем в определении музыкальных способностей, но у большинства музыкально одаренных детей уровень умственного развития выше среднего. Еще в 1972 году Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и (или) потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах:

- интеллектуальной;
- академических достижений;
- творческого или продуктивного мышления;
- общения и лидерства; – художественной деятельности; – двигательной.

Известный специалист в области детской одаренности Н.С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет три категории детей, которых в социально-педагогической практике обычно и принято именовать с одаренными: "дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности, и дети с высокой креативностью» [1].

В вопросе воспитания одаренных детей большая ответственность лежит на учителях, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание. Но ребенок с расцветом интеллекта встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно.

Именно им, наиболее любознательным, часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющим читать и считать, им приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Некоторые педагоги учат не просто навыкам, например, чтения или письма, но одновременно уделяют внимание анализу соотношения звуков и букв, а также истории слов, то есть в какой-то мере вводят учеников в теорию языка. Такое развивающее обучение несет в себе нечто новое и для самых сильных учеников (для них оно может быть особенно привлекательно), но проблема наших школ в том, что даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди.

Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми, а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: учитель поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются – нет для этого у учителя ни времени, ни сил. К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем, педагог нередко видит прежде всего лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности начинаются с того, что одаренный ученик, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить на вопрос учителя – для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку – радостный, предвкушая одобрение. И при этом все время жаждет новой умственной пищи... Но это через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Часто в начальных классах наиболее развитого ученика почти перестают спрашивать: учитель ведь уверен, что он и так все знает. Если он все же настойчиво пытается что-нибудь сказать или спросить, то может «нарваться» и на упрек, что он «выскачка». Тогда ученик видит, что его активность учителю не нужна, и переключается на что-нибудь постороннее – не миновать недовольства, а то и раздражения педагога.

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а она ему – ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и, тем более в подростковые, многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны, все-таки «вундеркинд», а с другой – «какой-то ненормальный»... [2].

Американская исследовательница Б. Кларк считает, что одаренные дети – это такие дети, «которые показывают или могут показывать высокий уровень выполнения чего-либо в какой-то из сфер деятельности и которые, в силу своего продвинутого и ускоренного развития, нуждаются в обучении, отличном от обычно принятого в школе. Это обучение обеспечивает большую вероятность роста или развития способностей, а не их потерю или снижение» [3]. Однако Б. Кларк, указала, что именно определение «одаренность» привело к путанице и в выявлении способных детей, и в составлении программ для них. Она уточнила, что термин «одаренный» относится к когнитивным

способностям, а «талант» включает другие стороны развития. В то же время она признала взаимозависимость всех психических функций человека в процессе развития интеллекта и сделала вывод о том, что одаренный человек может достичь полноценной реализации только через интеграцию восприятия, мышления, эмоций и других функций.

Следовательно, можно отметить, что хорошая программа для одаренных детей сегодня – перспектива хорошей программы для большинства детей «завтра».

Таким образом, одним из важнейших источников трудностей одаренных детей в школьном обучении служит расхождение между условиями, необходимыми для проявления и развития разных граней одаренности и предлагаемыми конкретной структурой образования. Достижение этого соответствия призвано обеспечить специально создаваемые программы обучения и поддержки детей с разными видами одаренности.

Литература

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: // учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.С. Лейтес. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 320с.
2. База знаний [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00193225_0.html. – Дата доступа: 29.08.2015 г.
3. BarbaraClarkMims Associates [Электронный ресурс]. – 1999. – Режим доступа: <https://www.barbaraclarkmims.com/barbara.shtml>. – Дата доступа: 29.08.2015 г.

А.Ф. Журба (Минск, Национальный институт образования) Л.А. Лисовский (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Успешность обучения в школе, профессионального и жизненного самоопределения, социально-культурного становления во многом определяется адекватностью уровня притязания и образованностью, способностями и компетентностями личности. Адекватности уровня притязаний и собственных возможностей способствует формирование самооценки учащихся.

Теоретическим основам, содержанию и методике трудового обучения в учреждениях I ступени общего среднего образования, а также учебно-методическому обеспечению в Республике Беларусь посвящены работы А.Ф. Журбы, С.Ф. Гагариной, А.А. Гончаровой, Н.А. Юрченко, В.П. Ласовской и др.

Как отмечал Ш.А. Амонашвили, обучение учащихся на содержательно-оценочной основе позволяет ученикам сформировать развернутое оценочное суждение о своей деятельности и достигнутых успехах и отказаться от отметки [1]. Отметка, как материализованная форма оценки, оказывает позитивное влияние на развитие в том случае, если она является высокой, в противном случае ведет к формированию неадекватной заниженной самооценки. В этой связи, в соответствии с рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь, по трудовому обучению, музыке, ИЗО и физической культуре безотметочное обучение распространено на 3 и 4 классы.

Самооценка – это то, как человек сам оценивает свои успехи и просчеты, качества личности и возможности. О самооценке можно судить по тому, что человек думает о себе («Я это понимаю», «Я это могу», «Меня уважают» и др.), что человек по поводу себя чувствует (гордость либо стыд), как он себя держит (уверенно или робко, достойно либо тушуясь).

Самый простой вид самооценки – оценка своей способности что-то сделать; другой – самооценка способностей – почему у меня всё, получилось, благодаря каким качествам, а если нет – то какие качества мне следует развивать, чтобы быть успешным в деятельности; третий – личностная самооценка (это скорее ощущение) – какой у меня характер, какое место я занимаю среди людей.

Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми [2].

Самооценка проявляется, в первую очередь, по отношению к собственной учебной деятельности. Д.Б. Эльконин выделил взаимосвязанные компоненты учебной деятельности:

- учебная задача – это то, что ученик должен был освоить;
- учебное действие – это изменения учебного материала, необходимые для его усвоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает;
- действие контроля – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу;
- действие оценки (самооценки) – определение того достиг ли ученик результата [3].

Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только с объективными обстоятельствами, а вот третьеклассники относятся к себе уже более критично, делая предметом собственной оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении.

Постепенно возрастает и самостоятельность самооценок. Если самооценки первоклассников почти полностью зависят от оценок их поведения и результатов деятельности учителем, родителями, то ученики вторых и третьих классов оценивают достижения более самостоятельно, делая предметом критической оценки и оценочную деятельность самого учителя (всегда ли он прав, объективен ли).

В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно – ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника.

В самооценке ребенка отражается не только его отношение к уже достигнутому, но и то, каким он хотел бы быть, его стремления, надежды.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Дети с завышенной самооценкой не обязательно расхваливают себя, но зато они охотно отрицают все, что делают другие.

Ученики с заниженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения товарищей.

Изучение роли самооценки в познавательной деятельности обнаружило, что особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит [4, 156].

Самооценка должна быть рефлексивной. Рефлексивность – это модальность самооценки, допускающая возможность разных точек зрения и пересмотра сегодняшнего знания. «Я точно знаю, что я знаю не все и что мое знание не абсолютно, оно может изменяться под напором фактов» – это осторожная, некатегоричная самооценка, это не констатация своей силы (или бессилия), а предложение: свои силы испробовать, примерить к новым обстоятельствам. «Я не уверен, но мне кажется, что...» – такова классическая формула рефлексивной самооценки у младших школьников.

На формирование самооценки ребенка влияет отношение родителей, педагогов, сверстников, окружающих людей. Именно родители оказывают наиболее существенное влияние на развитие самооценки ребенка. Поэтому важно осознание успехов ребенка, опирающихся не только на отметки, но и на качество освоения содержания учебного материала посредством развернутых оценочных суждений учителя и самооценки учащихся. Следует стимулировать активность ребенка в освоении учебных предметов, в расширении и углублении опыта познавательной, трудовой деятельности. Самооценка обычно выше у первых и единственных детей, а также у детей, занимающих особую позицию (например, у сына, родившегося после нескольких дочерей). Чем лучше атмосфера в семье, чем мама спокойнее и радостнее, а отец – авторитетнее и требовательнее, тем выше самооценка у ребенка. Если вы хвалите ребенка – это для самооценки полезно, но важно уметь хвалить правильно.

Помимо оценки со стороны учителя, для формирования самооценки младшего школьника важное значение имеет коллективная оценка. В отношении каждого ребенка должно быть сформировано доброжелательное оценочное отношение детского ученического коллектива. Учителю не следует сравнивать детей друг с другом: «этот умный, способный, лучше других», «тот слабый, отстающий, не может». Каждый ребенок должен развиваться не в сравнении с другими, а соразмерно своим стараниям и чуткой помощи учителя, сверстников, родителей.

Оценочная деятельность учителя должна носить постоянный характер, стимулировать активность ребенка добрым отзывом или чутким замечанием, поощряющей улыбкой. Оценочная деятельность педагога не должна быть отдельной частью урока, а пронизывать всю его работу. Одновременно важно помнить, как отмечает Ш.А. Амонашвили, что следует оценивать не только результат учебного труда детей, но и особенно их прилежание, усердие, стремление преодолеть трудности, проявлять самостоятельность.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М., 1984.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. / Выготский Л.С. – Т. 2. – М., 1982 – С. 184.
3. Эльконин, Д.Б. Улучшение качества работы сельской школы и задачи психологии / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 15–18.
4. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. Т. 2. – М., Педагогика, 1980. – 287 с.

А.Ф. Журба, А.И. Филимонов
(Минск, Национальный институт образования)

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как —одаренного| либо как —неодаренного| на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты —одаренных| и —неодаренных| коренятся в неадекватности (и легкомысленности) исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом вышесказанного могут быть сформулированы следующие *принципы выявления одаренных детей*:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

2) длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение в различные формы соответствующей предметной деятельности и т. д.);

4) использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические —преграды| и т. п.;

5) подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и др.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов творчества детей младшего школьного возраста;

6) оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения);

7) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, такие как анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

Процесс установления одаренности нельзя основывать на единой оценке (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный

уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты (часто вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных.

По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей тестов интеллекта оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной одаренности, в частности. Психометрические тесты нужно применять, скорее, не для и не до принятия решения о мере одаренности, а после процедуры идентификации ребенка как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и для организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи. Психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей (например, в условиях психолого-педагогического мониторинга).

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества других источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является —одаренным| либо —неодаренным|.

При выявлении одаренных детей более целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов:

- различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, в школе, во внешкольной деятельности и т. п.);
- специальные психодиагностические тренинги;
- экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями;
- проведение —пробных| уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;
- экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, технических моделей) профессионалами;
- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров и т.п.;
- проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть —пропущен| одаренный ребенок или, напротив, к числу одаренных может быть отнесен ребенок, который не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Последнее обстоятельство позволяет существенно расширить сферу используемых психодиагностических методик и учесть такие дополнительные моменты, как:

- особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми;
- наличие (или отсутствие) различных форм диссинхронии (неравномерности) в развитии одаренного ребенка;
- особенности развития эмоциональной сферы ребенка и др.

Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, требует создания методов выявления одаренности с учетом целого ряда факторов (экономических, культурных, национально-этнических, семейных, в том числе физического здоровья ребенка и особенностей его социализации).

Специальную область составляют исследования одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с окружающей социальной средой. Без таких исследований невозможен прогресс в практической деятельности, связанной с выявлением, обучением и развитием одаренных детей.

Итак, проблема выявления одаренных детей сложна и требует привлечения специалистов высокой квалификации. При этом следует иметь в виду, что критерии одаренности не могут быть раз и навсегда зафиксированными.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В современной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. Последнее время в психологической литературе активно используется такое понятие, как «жизнестойкость», которое включает в себя три основные установки – включенность, контроль и вызов.

Включенность означает готовность проявлять активность, силу и мотивацию при реализации своих целей; стремление к лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Контроль – это готовность лично воздействовать на трудную жизненную ситуацию. Вызов – готовность быть открытым своему жизненному опыту, извлекать уроки из происходящих событий [1].

Говоря об индивидуальных внутренних ресурсах жизнестойкости, обращаются к различным уровням психики: индивидуальному, психологическому, личностному. С точки зрения индивидуального уровня, рассматривается роль нервной системы, уровень общей активности, особенности эмоциональных реакций. К факторам психологического уровня относят общий уровень интеллектуального развития, когнитивные стили, социально-психологическую компетентность человека, эмоциональную и поведенческую саморегуляцию. Влияние личностного уровня связано с функционированием человека в социуме, с особенностями его межличностного взаимодействия, поэтому значимыми являются мотивационная сфера личности, жизненные ценности, установки, жизненные стратегии. Активизация различных уровней психики человека в процессе преодоления жизненных трудностей во многом связана с возрастными закономерностями развития.

Жизнестойкость как свойство личности наиболее активно развивается в детском возрасте, хотя может развиваться и в последующие периоды жизни. Возрастные изменения в проявлениях жизнестойкости связаны, в первую очередь, с социальными факторами: семейное воспитание, влияние положительных примеров жизнестойких взрослых, научение владением своим темпераментом и воспитание своего характера. Постепенно жизнестойкость личности начинает укрепляться за счет возникающих смыслов, формирующихся ценностей [1].

Развитие компонентов жизнестойкости решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. В частности, для развития компонента включенности

принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды. Также эффективность в преодолении трудных ситуаций у детей коррелирует с хорошими коммуникативными навыками. Это помогает обратиться за помощью, сформулировать просьбу к взрослым, так как в детском возрасте трудные ситуации самостоятельно преодолеть невозможно.

Для детей младшего школьного возраста типичными трудными жизненными ситуациями становятся неспособность справиться с учебной нагрузкой, невозможность соответствовать ожиданиям семьи, враждебное отношение со стороны родителей, педагогов или сверстников, смена школьного коллектива. Рассматривая развитие жизнестойкости младшего школьника, можно с уверенностью говорить о глобальной роли значимых взрослых, которые создают развивающую среду, способствующую активизации психологических ресурсов ребёнка. На данном этапе его жизни взрослый оказывает влияние на успешность функционирования и взаимосвязи всех уровней психики ребёнка: психофизиологического, социальнопсихологического и личностно-смыслового.

Оптимальное развитие и дальнейшее функционирование психофизиологического уровня младшего школьника связано с психогигиеной, учётом его типологических особенностей в процессе обучения, оптимальным эмоциональным климатом в семье и школе. Психофизиологическое развитие – важнейшее условие для благополучного развития познавательных и социальных навыков ребёнка, которые в свою очередь способствуют формированию самооценки – существенной характеристики жизнестойкого поведения.

Чувство самопринятия и самоуважения помогает выбирать более спокойные, адекватные способы реагирования в непростых ситуациях общения с учителем, одноклассниками. Уверенность в себе нужна школьнику для реалистического, оптимистического и активного отношения к своим недостаткам. Например: «Я этого ещё не умею, но научусь».

На социально-психологическом уровне можно отметить ценность развития у ребёнка в процессе обучения навыков интеллектуальной деятельности; коммуникативных навыков; навыков совладающего поведения. Навыки, необходимые в процессе общения и учёбы, во многом становятся поддержкой для ребёнка, пока смысловые и ценностные образования, которые развиваются к подростковому возрасту, не займут ведущую позицию в структуре жизнестойкости личности.

Личностно-смысловой уровень по мере взросления ребёнка будет играть определяющую роль в структуре жизнестойкости, регулируя и активизируя психофизиологические процессы, мотивируя его на осознанное овладение жизненными навыками. Смысловые образования, развивающиеся в психике ребёнка, связаны с ценностями и смыслами, «циркулирующими» в обществе. Поэтому, включая детей в насыщенную культурную среду и создавая такую среду вокруг них, взрослый помогает детям выйти на образы, которые могут стать для них духовной опорой. Обучая детей культурным ритуалам, мы закладываем в них чувство устойчивости, стабильности мира, развиваем способность к преодолению сложностей.

Значимое свойство личности, которое помогает справляться с трудностями жизни, – это воля. Для учащихся начальных классов это свойство имеет особое значение – младший школьный возраст наиболее сензитивен для формирования волевых качеств. Развитие волевой регуляции ребёнка связано с существующими задатками волевого поведения, опосредованными функционированием психофизиологических процессов организма.

Для помощи ребёнку в развитии регуляторной сферы, в частности волевых действий, связанных с напряжением сил по выполнению заданий, с вопросами выбора, необходима специально организованная работа в образовательном процессе по их формированию. «Педагоги и родители требуют от ребёнка внимания, прилежания, старательности, самостоятельности в процессе усвоения знаний, но при этом не проводят специальную работу по формированию этих качеств», – отмечается в современных исследованиях [2].

Учащиеся со слабым развитием воли могут проявлять достаточную активность только в изучении интересующих их предметов. Позитивные отношения с учителем также могут помочь ребёнку развить волевую регуляцию. Часто школьники младших классов проявляют волевую активность лишь для того, чтобы быть хорошими исполнителями воли других и заслужить расположение взрослых, прежде всего учителя.

Условие воспитания воли – это выбор трудных, но посильных заданий. Воспитание воли начинается с мысленной постановки цели перед самим собой, сосредоточения умственных сил, осмысливания и самоконтроля.

Таким образом, существует возможность помогать человеку уже с детства находить опору в себе самом, наращивать ресурсы психологического противостояния негативным жизненным ситуациям.

Литература

1. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности: монография / А.Н. Фомина. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.
2. Фомина, А.Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе / А.Н. Фомина. – М.: «Сентябрь», 2014. – 160 с.

Л.А. Калач, М.В. Ашомко (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Внимание педагогов и психологов к периоду студенчества определяется тем, что в ходе профессионального становления во время обучения в вузе осуществляется процесс самоопределения, формируются новые жизненные ценности и осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения.

Важнейшей проблемой в этой связи является построение такой системы образовательного процесса, которая учитывала бы возможность как профессионального становления специалиста, так и его личностного развития.

Актуальность исследуемой темы определяется необходимостью развития у будущих студентов-психологов профессиональной компетентности, внимательности, наблюдательности, заботливости, умения быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, желания получать удовлетворенность от работы, поддерживать и сохранять хорошую физическую и психологическую форму, избегать преждевременного профессионального «выгорания».

Составляющей профессиональной компетентности является социальный интеллект. Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания и поведения людей. Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми» [1].

Лица с высоким социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.

Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими [2].

Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

Уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Лица с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Цель нашего исследования: выявить уровень развития социального интеллекта у студентов-психологов.

Контингент испытуемых: 42 студента. Возраст 17–19 лет. В исследовании использовалась методика социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена [3].

Получены данные об уровне развития социального интеллекта:

- низкий социальный интеллект – 27 человек (64);
- социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый) – 7 человек (17 %);
- средний социальный интеллект (средневыборочная норма) – 5 человек (12 %); — социальный интеллект выше среднего (среднесильный) – 3 человека (7%);
- высокий социальный интеллект – 0 человек (0%).

Возникает необходимость в специальной работе по формированию механизмов социальной перцепции и коммуникации, навыков вербального и невербального общения у студентов-психологов.

Литература

1. Савенков, А. И. Концепция социального интеллекта / А. И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2006. – № 1. – С. 6–18.
2. Нисбетт, Р. Что такое интеллект и как его развивать. Роль образования и традиций / Р. Нисбетт. – М: Альпина нон-фикшн, 2013 г. – 603 с.
3. Карпович, Т.Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т.Н. Карпович. – Мозырь: Содействие, 2015. – 164 с.

Т.Н. Канашевич (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

О МЕТОДИКЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Математика как учебный предмет обладает существенным развивающим потенциалом, а также служит основой для изучения других предметов, поэтому значимым направлением в обучении математике является своевременное выявление и развитие специальных способностей учащихся как особых качеств мышления. Уровень умственного развития, достигнутый учащимся в процессе обучения на I ступени общего среднего образования, систематизированные предметные знания и умения, мотивация к изучению математики в значительной мере определяют качество

математического образования, получаемого на последующих ступенях. Следовательно, особую актуальность при обучении учащихся математике на I ступени общего среднего образования приобретает создание условий для их *математического развития* как совокупности компонентов, наиболее значимые из которых – математическая подготовка и математические способности [1].

Для обеспечения математического развития учащихся I ступени общего среднего образования нами разработана **методика**, включающая: *содержание обучения математике* (расширенное материалом для развития компонентов структуры математических способностей), специально отобранные *методы обучения* (стимулирующие познавательную, коммуникативную и исследовательскую активность учащихся) и *формы организации образовательного процесса и взаимодействия между его участниками* (способствующие увеличению возможностей для самореализации учащихся при изучении предмета).

Для обеспечения непрерывного математического развития учащихся существующая система средств обучения математике учащихся 3-х – 4-х классов нами дополнена специально *созданным учебно-методическим обеспечением*, включающим: дидактические материалы к учебным занятиям в 4-м классе; методические рекомендации и сценарии учебных занятий для 4-го класса; учебно-методический комплекс для организации факультативных занятий в 3-м – 4-м классах.

Дидактические материалы для проведения учебных занятий по математике в 4 классе дополняют задания, предложенные в соответствующем учебном пособии, как специальными вопросами, требованиями, предложениями, так и отдельными заданиями, выполнение которых предполагает синтезирование имеющихся у учащегося знаний для применения в нестандартной для него учебной ситуации, направленной на развитие компонентов структуры математических способностей.

Для эффективного использования учителем на учебных занятиях дидактических материалов по развитию математических способностей, повышению качества математической подготовки учащихся 4-х классов посредством предупреждения типичных математических ошибок нами разработаны *методические рекомендации и дидактические сценарии уроков*. При этом мы руководствовались *требованиями: целенаправленности* на повышение качества математической подготовки учащихся, развитие пяти компонентов структуры математических способностей, стимулирование интереса к изучению математики; *поэтапности* формирования знаний, умений и навыков, приемов умственной деятельности; *дифференцированности* подхода к повышению уровня математического развития учащихся в соответствии с результатами диагностики на различных этапах обучения; *вариативности* использования содержания математических заданий для формирования математической подготовки и развития математических способностей учащихся.

Работа над нестандартными заданиями включает те же этапы, что и при решении текстовой задачи, однако требует более глубокого анализа условия, использования оригинальных способов применения предметных знаний и умений на этапе поиска решения, а также особого участия учителя, которое проявляется в грамотном подборе дидактического материала и организации творческой математической деятельности учащихся. Основной целью при выполнении нестандартных заданий для учащихся 3-х – 4-х классов является осознание идеи решения. Этому способствуют предложенные нами *педагогические приемы*: неявного

подведения учащегося к идее решения (посредством серии наводящих вопросов, подсказок); заимствования идеи решения родственного задания на основе самостоятельного анализа учащимся его решения; использования идеи решения, выработанной в результате совместного с учителем анализа решения аналогичного задания.

Учебно-методический комплекс для проведения факультативных занятий в 3-м – 5-м классах, представлен учебной программой (51 час), дидактическими материалами для учащихся (тетради на печатной основе), методическими рекомендациями для учителя (примерное тематическое планирование по классам, конспекты факультативных занятий, ожидаемые результаты обучения). Целью факультативных занятий «Путешествие в страну Занимательной математики» является непрерывное математическое развитие учащихся с акцентом на выявление и повышение его уровня. Содержание учебной программы факультативных занятий для каждого класса представлено шестью одноименными разделами, что обеспечивает последовательное усложнение предлагаемого материала, преемственность в его освоении.

В дидактические материалы нами включены задания, способствующие развитию каждого из компонентов структуры математических способностей, в частности, *задания для выполнения которых необходимо: предложить несколько вариантов решения* (нахождение одинаковых по длине маршрутов – текстовые задачи, запись чисел с помощью арабских и римских цифр и другие), *построить цепочку рассуждений* (задачи на переливание жидкости, планирование действий, взвешивание и другие), *выполнить действия с геометрическими объектами* (подсчет количества геометрических фигур, конструирование, деление и разрезание геометрических фигур и другие), *установить закономерность* (логические цепочки, магические квадраты, графические головоломки и другие). Дополняют содержание *игры с числами, фишками, шашками, домино, математические фокусы*.

Эффективность разработанной нами методики и учебно-методического обеспечения повышения уровня математического развития учащихся на I ступени общего среднего образования проверена в ходе педагогического эксперимента и подтверждена результатами оценки количественных данных с использованием методов математической статистики, показателями обучающей деятельности учителей, принимавших участие в эксперименте.

Литература

1. Гуцанович, С.А. Дидактические основы математического развития учащихся / С.А. Гуцанович:– Минск: БГПУ, 1999. – 300 с.

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович (Россия, В. Новгород, РАНХиГС при Президенте РФ)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В психолого-педагогической литературе достаточно подробно описан генезис ментального развития ребенка. К трем годам у него должно сформироваться предметно-действенное мышление – мышление посредством реального

манипулирования и преобразований физических объектов. Через два года ребенок становится обладателем наглядно-образного мышления, позволяющего манипулировать и преобразовывать образы реальных предметов. Наконец, к семилетнему возрасту дети начинают оперировать не только образами, но и понятиями, суждениями, строить умозаключения по законам, гомоморфным законам логики. Наряду с этой способностью, в качестве релевантного показателя готовности к школе у них проверяется понимание и владение абстрактными понятиями. К их числу можно отнести понятия честности, совести, и т.п.

Стало быть, с одной стороны, наличие и владение словесно-логическим (абстрактным) мышлением составляет основное содержание умственного развития при переходе ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту. С другой – этот ментальный этап служит релевантным базисом для гарантированного развития теоретического мышления, которым должен овладеть ребенок к концу периода обучения в начальной школе. Отсюда консенквентно вытекает педагогическая потребность в подготовке ребенка и формированию у него этой важной ментальной способности.

Для неспорадической и не «броуновской» (по терминологии П.Я. Гальперина), а компетентной и научно обоснованной реализации указанной потребности необходимо знать психологическую структуру феноменологии процесса протекания и развития словесно-логического (абстрактного) мышления. К сожалению, ряд имеющихся образовательных технологий и методов опирается лишь на методические наблюдения и не всегда имеет под собой серьезное психологическое обоснование предлагаемых действий детей и педагога. В установлении и апробации модели теоретически обоснованного и целенаправленного процесса формирования данного вида мышления в период перехода детей от дошкольного к младшему школьному возрасту мы видели цель своего исследования.

Приступая к реализации цели и разработке плана работы, мы провели превентивный анализ психолого-педагогической литературы и планируемого эксперимента, который позволил сформулировать ряд требований к предстоящему исследованию. Перечислим их.

1) Обучение и формирование словесно-логического (абстрактного) мышления детей должно проводиться в индивидуальной для каждого ребенка зоне ближайшего развития.

2) Педагог должен находиться не «впереди», в позиции поводыря и «рикши», а быть «позади» детей и играть лишь роль организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера межличностного взаимодействия в коллективе (Л.С. Выготский).

3) Сама процедура формирования словесно-логического (абстрактного) мышления должна моделировать процесс его развития и быть адекватной этому психического феномену.

Гипотетически мы предположили, что реализовать указанную цель исследования и перечисленные выше три условия позволяет разработанная нами ранее технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития. Она базируется на следующих основных концептуальных положениях.

1. Реализация адаптивного обучения. Под ним понимается приспособление процесса и организации когнитивной деятельности детей к их личностной

феноменологии и обеспечение им психологического гомеостаза, оптимальной работоспособности и продолжительной активности при различных условиях дидактических воздействий.

2. Опора на модель и принципы периодизации психического развития Д.Б. Эльконина – Л.С. Выготского в процессе формирования словесно-логического мышления.

3. Реализация принципа кластерной организации, дифференциации и интеграции структуры мышления. Она заключается в том, что структура мышления представляет собою пять пересекающихся кластеров (топологический, проективный, порядковый, метрический, композиционный). Один из них у индивида всегда является доминантным (устойчивым и ярко выраженным). Через призму своей доминанты человек реализует ментальный процесс. Посредством дифференциации и интеграции структуры в целом, а затем и внутри кластеров происходит развитие мышления.¹

4. Осуществление обучения в индивидуальной для каждого зоне ближайшего развития. Это достигается посредством использования специальной психологопедагогической технологии – адаптивного обучения в зоне ближайшего развития, суть которой заключена в следующем.

а) Обучение строится посредством организации занятия по овладению программным содержанием в форме квази исследовательской деятельности детей.

б) Педагог занимает указанную выше позицию «социального организатора» познавательной деятельности обучаемых.

в) При организации познавательной деятельности детей за исключением обозначения и введения новых понятий, терминологии педагог ничего не говорит повествовательно. Все его обращения формулируются лишь в вопросительной форме.

г) Вопросы к детям заранее не планируются, а формулируются педагогом непосредственно в ходе эвристической беседы.

д) Формулируются они не интуитивно и, тем более, не произвольно, не спонтанно, а по строгому алгоритму, суть которого заключается в следующем.

В последнем повествовательном предложении ответа ребенка на вопрос педагога последний выбирает ключевое слово – слово, несущее основную смысловую нагрузку, и именно к нему формулирует свой вопрос. Получив ответ, наставник снова выбирает в нем ключевое слово и снова именно к нему формулирует новый вопрос, и т.д. Процесс продолжается до тех пор, пока дети самостоятельно не придут к решению.²

Из трех основных экспериментальных форм исследования – лабораторной, естественной и моделирующей – при верификации гипотезы мы остановились и выбрали последнюю. Именно она позволяла детям в экспериментальной ситуации воспроизводить (моделировать) ту или иную естественную для них реальную или идеальную ситуацию. Посредством моделирующего эксперимента нам удалось проследить феноменологию процесса протекания мыслительного процесса у старших дошкольников и младших школьников. Вместе с тем, мы фиксировали адекватность

¹ Подробнее о структуре мышления см., например, наши статьи в ж. «Вопросы психологии» 2003, № 3; 1999, № 1.

² Подробнее теоретическое обоснование этой методики и ее технологию см. в нашей статье, опубликованной в ж. «Педагогика», 2002, № 10.

(или неадекватность) нашей модели реальному процессу осуществления словесно-логического мышления детей, ее валидность.

Результаты эксперимента, помимо верификации и теоретического анализа, подвергались статистической апробации посредством методов корреляционного (Пирсон) и дисперсионного анализа. Все они подтвердили справедливость нашей гипотезы и позволили объяснить эффективность использования технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития в целях формирования словесно-логического мышления у старших дошкольников и младших школьников.

Анализ результатов исследования позволил считать описанный подход не паллиативным, а также назвать и объяснить причины наличия развивающего эффекта и его продуктивности. Лапидарно перечислим их.

а) Мелкие естественные для каждого шага продвижения при построении суждений и умозаключений.

б) Величина шага задается самим ребенком, а не проектирующим ее педагогом.

в) Отсутствие лакун в рассуждениях каждого индивида.

г) Перманентное нахождение детей в зоне ближайшего развития.

д) Движение ребенка по собственному индивидуальному маршруту, а не логически заданному педагогом направлению.

И.А. Карпович, М.Л. Клименко (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПРИЧИНЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема детской тревожности является одной из актуальных проблем практической психологии. В настоящее время проявления тревожности являются часто встречающимся фактором в поведении дошкольников и младших школьников. Тревожность, чувство неполноценности и, как следствие, снижение физической и умственной работоспособности, внимания, памяти, отчуждённость ребенка способствуют развитию «комплекса жертвы», что негативно влияет на развитие личности ребенка в целом и интеграцию его в обществе.

Изучением детской тревожности как психологической проблемы занимались многие отечественные и зарубежные психологи: А.М. Прихожан, Р.С. Немов, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др. Исследования по данной проблеме показали, что чаще всего возникновение детской тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. В работах Н.Н. Авдеевой, Б.И. Кочубей и Е.В. Новиковой показано, что тревожность развивается вследствие наличия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван разными причинами, но чаще всего в их основе лежат противоречивые и негативные требования взрослых, непринятие ребенка, отсутствие благоприятного микроклимата в семье и в школе [1, 36].

Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции. Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, то есть крайне близкими

отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К подобным отношениям с ребенком склонны родители с определенными психологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, тем самым способствует формированию тревожности. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог. В воспитании, когда общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок также теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки.

Усилению тревожности ребёнка могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, – частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с папой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Помимо перечисленных факторов, страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность.

С целью выявления детей с высоким уровнем тревожности было проведено исследование на базе четвертых классов средней школы № 15 г. Мозыря по методике Филлипса. Результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица – Результаты диагностики по изучению школьной тревожности

| ФАКТОРЫ | < 50% (низкая тревожность) | ≥ 50% (повышенная тревожность) | ≥ 75% (высокая тревожность) |
|---|--|---|--|
| 1. Общая тревожность в школе | 19(79%) | 3(13%) | 2 (8%) |
| 2. Переживания социального стресса | 22(92%) | 2(8%) | 0 |
| 3. Фрустрация потребности в достижении успеха | 21(87%) | 3(13%) | 0 |
| 4. Страх самовыражения, демонстрации своих возможностей | 10(42%) | 11(46%) | 3(12%) |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 9(38%) | 12(50%) | 3(12%) |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 13(54%) | 7(29%) | 4(17%) |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 20(83%) | 3(13%) | 1(4%) |

| | | | |
|---|---------|--------|--------|
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 12(50%) | 9(37%) | 3(13%) |
|---|---------|--------|--------|

Диагностика личностных особенностей показала, что у некоторых детей (8%) тревожность способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них – все та же тревожность, растерянность и неуверенность. Другие реакции психологической защиты нами выявлены у 7% испытуемых, которые чаще проявляются в отказе ребенка от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такие дети одиноки, замкнуты, малоактивны. Наше исследование показало, что 6% тревожных детей, выбрав такой вид психологической защиты, как «уход в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешенные конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности, оставаясь при этом в социальной изоляции (3% испытуемых показали по результатам социометрии позицию «непринятых»).

Понимание причин, форм проявления и возникновения повышенной тревожности ставит задачи по созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы с детьми, способствует снижению тревожности и формированию адекватного поведения. Коррекционные программы должны быть направлены на достижение способности объективной самооценки; реабилитацию — «Я в собственных глазах», достижение уверенности в себе; коррекцию системы ценностей, потребностей, их иерархии, приведение притязаний в соответствие с психофизиологическими возможностями.

Один из основных способов помощи – метод десенсибилизации. Ребенка последовательно погружают в ситуации, вызывающие у него тревогу, начиная с таких, которые лишь немного волнуют его, и заканчивая теми, которые вызывают сильную тревогу и даже страх. Средством решения задач коррекционных программ служат ролевые игры, психогимнастика, изотерапия. В ролевой игре упор уже делается на межличностное взаимодействие. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности и с успехом переносятся в реальную жизнь.

Используют в работе с детьми игры-драматизации (в «страшную школу», например). Сюжеты выбираются в зависимости от того, какие ситуации тревожат ребенка больше всего. Применяются приемы рисования страхов, рассказов о своих страхах. Психогимнастика включает разнообразные упражнения, направленные на формирование комфортной групповой атмосферы, коррекцию различных сторон психики детей.

Ведущая роль в профилактике и коррекции тревожных состояний у детей младшего школьного возраста принадлежит учителю. Педагогический такт, любовь к детям, внимание к каждому ученику – основные составляющие формирования личности школьника, уверенного в собственных силах.

Литература

1. Авдеева, Н. Н. Влияние детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей / Н. Н. Авдеева, Ю. А. Кочетова // Психол. наука и образование. – 2008. – № 4. – С. 35–40.

Е.А. Ковалёва, В.Т. Чепиков (Гродно, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы)

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

В настоящее время жизнь диктует человеку особые условия: необходимо быть уверенным в себе, конкурентоспособным, активным, целеустремленным, открытым всему новому, иметь нестандартный подход к делу, быть креативным. Поэтому в системе образования все больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей. Способность мыслить нестандартно делает ребенка более раскрепощенным, жизнерадостным, стойким к стрессовым ситуациям. Творчество помогает ребенку справиться со многими личностными, эмоциональными и поведенческими проблемами, способствует личностному росту и раскрытию. Находясь в творческом процессе, ребенок получает для себя столь необходимую возможность самовыражения своего потенциала, оптимизируются его личностные особенности.

Сегодня всё большее внимание уделяется развитию творческих способностей, креативности ребёнка дошкольного возраста. Э. Фромм сформулировал понятие креативности как «способность ребёнка, взрослого удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [6, 58]. Поэтому именно дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей.

Современные исследователи уделяют особое внимание художественному творчеству, как наиболее предпочитаемой сфере для реализации творческих сил человека (Н. Бердяев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, К. Юнг и др.). Большой интерес специалистов вызывает арт-терапия. Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем [2].

Ребёнок в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углублённое самопознание, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности. Достоинством арт-терапии является "язык" визуальной и пластической экспрессии. Согласно восточной мудрости, "картина может выразить то, что не выразит и тысяча слов". По мнению В.С. Мухиной и некоторых других исследователей, рисунок для детей является не искусством, а речью. Им свойственно стремление рисовать. Это – своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. Посредством рисования реализуется потребность личности в самовыражении [4].

Детский рисунок привлекал внимание известных педагогов и психологов прошлого: К. Риччи, Э. Кей, К. Геце, Н.Н. Жуков, Г.В. Лабунская, С. Левин, М.В. Осорина и др. Термин "арт-терапия" был введен А. Хиллом (1938) при описании собственной работы с туберкулезными больными в санаториях [5, 217]. По М. Либману, арт-терапия – это использование средств искусства для передачи чувств и иных проявлений психики человека с целью изменения структуры его мироощущения [3, 8]. В основе современного определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с действием которых и связано художественное творчество.

Таким образом, арт-терапия – терапевтический метод, основанный на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством; использование средств искусства для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения.

В современной арт-терапии выделяются различные направления: изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, куклотерапия, игротерапия, драматерапия, паркотерапия. Один из основных методов арт-терапии – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. В его основе лежит особая «сигнальная цветовая система», согласно которой посредством цвета участник технологии сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Современная изотерапия – это в основном процесс художественного творчества. Изобразительное творчество – это мощное средство самовыражения, помогающее осуществить самоидентификацию и обеспечивающее путь для проявления чувств. Рисуночная терапия рассматривается как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру [1].

В ходе проведенной нами работы мы сочетали разные методы арт-терапии, максимально используя их творческие возможности в работе с детьми дошкольного возраста на базе Образовательного инновационного центра при Гродненском государственном университете имени Янки Купалы.

Разработанная нами программа базировалась на принципе оптимистического подхода, предполагающего организацию «атмосферы успеха» для каждого ребенка, принципе опоры на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности, принципе добровольного и активного участия в творческой деятельности детей.

В процессе реализации программы нами использовались такие техники работы, как: изотерапия (рисование красками, цветными карандашами, нетрадиционные техники рисования); сказкотерапия (сочинение и проигрывание сказок); музыкотерапия (прослушивание различной музыки, использование релаксационной музыки); куклотерапия (изготовление кукол и проигрывание историй с ними); лепка, аппликация, оригами и пр.

В ходе работы использовались различные типы заданий, которые можно использовать в практике проведения рисуночной терапии:

1. Предметно-тематический тип – основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми. Темы рисования могут быть свободными или заданными – «Моя семья», «Мое любимое занятие», «Я дома», «Кем я стану» и др.

2. Образно-символический тип – в основе которого рисование, связанное с нравственно-психологическим анализом абстрактных понятий «Добро», «Зло»,

«Счастье», в виде образов, созданных воображением ребёнка, а также изображением эмоциональных состояний и чувств – «Радость», «Гнев», «Удивление».

3. Упражнения на развитие восприятия, воображения и символической функции – задания, основанные на принципе проекции, – «Волшебные пятна», а также воспроизведение в изображении целостного объекта и его осмысление – «Рисование по точкам».

4. Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками и т. д.), изучение их физических свойств и экспрессивных возможностей – «Рисование пальцами», экспериментирование с цветом, пластилином, бумагой.

5. Задания на совместную деятельность – включают задания всех четырёх указанных выше видов, коллективное рисование, направленное на коррекцию проблем общения со сверстниками, улучшение детско-родительских отношений.

Таким образом, сочетая различные арт-терапевтические техники в работе с детьми дошкольного возраста, педагог имеет широкие возможности для развития активной гармоничной личности ребенка, способной к творческой самореализации в современном мире.

Литература

1. Карабанова, О.А. Возрастная психология. Конспект лекций / О.А. Карабанова. – М.: ООО «Айрис-пресс», 2003. – 214 с.
2. Киселёва, М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселёва. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
3. Копытин, А. И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 254 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
5. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Лань, 1999. – 384 с.
6. Fromm, E. The creative attitude // Creativity and its cultivation / E. Fromm. – N.Y., 1959. – P. 101–119.

С.В. Корженевич (Пинск, Пинский колледж УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина») Е.А. Корженевич (Пинск, ГУО «Средняя школа № 16 г. Пинска»)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В настоящее время высокие темпы развития экономики и культуры, совершенствование социальных отношений требует нового подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Важную роль в реализации данного подхода играет содружество семьи и школы.

Семья – важнейший институт воспитания и социализации личности ребенка. Это персональная среда жизнедеятельности ребенка, качество которой определяется рядом факторов. Одним из таковых является взаимодействие педагога и родителей, которое осуществляется поэтапно и имеет своей задачей формирование активной педагогической позиции его участников. Что касается педагога, то его задача заключается в вооружении семьи педагогическими знаниями и умениями, их усвоении

непосредственно в теоретической и практической деятельности. При этом педагоги и родители, как партнеры, в воспитании ребенка дополняют друг друга.

Сегодня все больше очевидно, что решать задачи воспитания можно только при объединении усилий семьи и школы. Как отмечает Н.Д. Никандров, «единство школы и семьи – обязательное условие повышения педагогической культуры родителей» [1, 5].

Как показывает практика, лишь объединившись, педагоги и родители могут добиться позитивных результатов в общем деле – воспитании детей, чему способствует система взаимодействия «педагог – дети – родители».

Категория «взаимодействие» все чаще стала использоваться в психологопедагогической литературе. Под педагогическим взаимодействием понимается процесс, происходящий между субъектами в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. В науке педагогическое взаимодействие выступает и как одно из ключевых понятий, и как научный принцип.

Исследователи обращают внимание на то, что при построении взаимодействия необходимо стремиться к тому, чтобы данный процесс носил открытый характер, характеризовался трехсторонней субъективной позицией всех его участников (педагог – родитель – ребенок), имел деятельностно-практическую направленность, отличался системностью [2, 46].

Важной задачей в работе с родителями является повышение их психологопедагогической компетентности. Одним из способов помощи семье является психолого-педагогическое просвещение родителей, обучение их навыкам сотрудничества с детьми, повышение их психолого-педагогической грамотности.

Просвещение – это процесс пропаганды и распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации, одно из традиционных направлений взаимодействия педагогов учреждений образования и родителей [3, 98].

Психолого-педагогическое просвещение родителей рассматривается не только как передача определенных знаний родителям, но и как обучение умению применять усвоенные знания, что свидетельствует о неделимости категорий «просвещение» и «обучение», которые преследуют определенные цели:

- оказание помощи родителям в овладении знаниями и умениями, которые необходимы для разностороннего воспитания ребенка;
- обеспечение взаимодействия родителей и педагогов в организации жизнедеятельности ребенка на разных уровнях;
- оптимизация воспитательной деятельности семьи.

Ученые включают в содержание психолого-педагогического просвещения и обучения родителей такие компоненты, как:

- цели, задачи и методы образования и воспитания молодого поколения;
- психологические, физиологические и педагогические основы воспитания детей в семье, особенности детей в разном возрасте;
- содержание, формы, методы, трудности, недостатки и ошибки семейного воспитания;
- взаимоотношения детей и родителей, способы регулирования отношений между школой и семьей;

– проблемы свободного времени и занятости детей, пропаганда здорового образа жизни.

С целью выяснения, на каком уровне планируется психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей, нами были проанализированы программы взаимодействия с семьей, планы воспитательной работы педагогов начальных классов ГУО «Средней школы № 16 г. Пинска». В исследовании приняли участие 16 педагогов начальных классов. При этом контент-анализ программ, планов сопровождался беседами с педагогами.

Обработка полученных данных позволила выявить такую проблему, как отсутствие в документации у педагогов такого направления в работе с семьей, как психолого-педагогическое просвещение и обучение. Данная тенденция выявлялась на основе следующих позиций:

- работа не планируется;
- система работы представлена схематично; – работа планируется на должном уровне.

Из результатов проведенного исследования видно, что 16% педагогов начальных классов планируют работу с родителями по их психолого-педагогическому просвещению и обучению; 40% педагогов работают с родителями по данному направлению, но система представлена схематично; а 44% педагогов не планируют работу по исследуемому направлению. В целом психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей осуществляется с помощью таких форм, как родительские собрания, лекция, беседа (используют 89% педагогов), тренинг – 11% педагогов. Вовсе не выявлены такие формы, как читательские конференции, ринги, круглые столы, дискуссии.

На вопрос «Как осуществлять психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей» М.П. Осипова дает такой ответ: «Квалифицированно!». Это означает:

- целенаправленно. Каждая лекция, беседа, выступление должны иметь четкую цель, соответствовать уровню воспитанности родителей, способствовать их продвижению в освоении основ семейной педагогики;
- систематически. Систематически проводить работу с родителями по их психолого-педагогическому просвещению и обучению;
- содержательно. За словом всегда стоит определенная мысль, и она должна быть содержательной. Воздействовать на слушателей словом можно только в том случае, если оно опирается на теоретические и практические знания выступающего;
- мастерски. Главное, чтобы сказанное слово услышали. Для этого прежде всего необходимо владеть специальными приемами изложения, способами активизации внимания слушателя;
- творчески. Опыт работы с родителями свидетельствует о том, что они с удовольствием посещают занятия, если педагог их постоянно совершенствуется, относится к подготовке занятий творчески [4, 62].

Таким образом, для того чтобы взаимодействие школы и семьи было успешным, необходимо четко построить систему работы. В нашей республике накоплен определенный опыт организации взаимодействия школы и семьи по вопросам психолого-педагогического просвещения и обучения родителей посредством разнообразных как традиционных, так и инновационных форм.

Литература

1. Никандров, Н.Д. Православные традиции, семья и школа в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 5.
2. Антипова, Е. В. Пути повышения педагогической культуры родителей / Е.В. Антипова // Проблемы выхавання. – 2004. – № 3. – С. 46.
3. Гребенников, И.В. Школа и семья: пособие для учителя / И.В. Гребенников. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.
4. Осипова, М.П. Работа с родителями: пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений / М. П. Осипова [и др.]; под общ. ред. М.П. Осиповой, Г.А. Бутрима. – Минск: Экоперспектива, 2003. – 480 с.

Т.Ю. Мельникова (Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка)

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНОВОЙ МУЗЫКИ ПРИ АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Ускорение темпов социального развития в современном мире требует от человека быстро и адекватно адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Современное образование призвано формировать такого субъекта жизнедеятельности, который способен социально самоопределяться в изменяющихся условиях социокультурной среды.

Эффективным и положительным средством воздействия на личность выступает фоновая музыка, применение которой в образовательных учреждениях возможно в решении практически любой проблемы воспитания, возникающей в работе с детьми младшего школьного возраста [2]. Во-первых, фоновая музыка представляет собой феномен, формы проявления которой изоморфны структуре психологической проблемы. Во-вторых, в результате психолого-педагогического воздействия с помощью фоновой музыки достигаются значимые позитивные изменения в сознании и поведении учеников. [1].

Специалистами ГУО «Ясли-сад № 425 г. Минска» и учителями начальной школы частично апробирована совместная система адаптационных мер с использованием фоновой музыки, задачами которых является:

- повышение уровня психолого-педагогической готовности детей к успешному обучению в школе;
- организация преемственности дошкольного и начального образования;
- облегчение естественного процесса адаптации.

Содержание учебной программы дошкольного учреждения структурировано по пяти направлениям: физическое, социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие воспитанника. Каждое направление представлено образовательными областями которые в единстве составляют его комплексную характеристику [4].

Психолого-педагогическое воздействие, направленное на детей предлагается осуществлять в самых разных направлениях:

- физическое развитие (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, спортивные развлечения);

- социально-нравственное и личностное развитие (Психогимнастика, «Ребёнок и общество»);
- познавательное развитие («Ребёнок и природа», «Ребёнок и общество»);
- речевое развитие;
- эстетическое развитие («Изобразительная деятельность», «Музыкальное искусство»).

Но связующим звеном будет являться фоновая музыка как средство психологопедагогического воздействия на ребёнка.

На этом этапе мы решаем первую задачу - повышение уровня психологической готовности детей к обучению в школе.

Второй этап – Организация преемственности дошкольного и начального образования заключается в едином репертуаре фоновой музыки, используемой в режимных моментах дошкольного учреждения и школы.

На третьем этапе мы облегчаем естественный процесс адаптации при использовании фоновой музыки в режимных моментах в первый месяц адаптации ребёнка к школе.

Фоновая музыка является одним из доступных и эффективных методов психолого-педагогического воздействия на ребёнка в условиях образовательного учреждения и помогает решать многие задачи образовательного процесса: создание благоприятного эмоционального фона, развитие воображения в процессе творческой деятельности, активизация мыслительной деятельности, предупреждение усталости и утомления [3].

Педагог, включая музыку в занятия, может ориентироваться на возможности активного и пассивного её восприятия детьми.

Степень активности восприятия музыки детьми на конкретном занятии определяется педагогом.

Таблица – Использование фоновой музыки в школе

| Режимный момент | Результат воздействия музыки | Кем используется |
|---|--|------------------------------------|
| Утро, прием детей | Создание положительного эмоционального фона | Педагог |
| Занятия по изобразительной деятельности | Развитие творческой инициативы, фантазии и воображения | Педагог |
| Физкульт-минутки, динамические паузы | Положительный эмоциональный заряд | Педагог |
| Дневной сон Группа продленного дня | Эмоциональное расслабление | Воспитатель группы продленного дня |
| Релаксация | Снятие психического напряжения | Педагог Педагог-психолог |

По результатам диагностики, 55% первоклассников имеют высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У детей в наличии познавательный мотив, желание наиболее успешно выполнять все школьные требования.

24% младших школьников имеют хорошую школьную мотивацию. Дети успешно справляются с учебной деятельностью, 16% испытывают позитивное отношение к школе. Дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе.

У 4% первоклассников выявлена низкая школьная мотивация. Дети на уроке часто занимаются посторонними делами, играми. У таких детей затруднения в учебной деятельности. И, наконец, у 1% проявляется негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Следует отметить, что данный ребёнок не посещал дошкольное учреждение (рисунок).



Таким образом, одним из возможных путей решения проблемы школьной адаптации может являться активное использование в работе с детьми фоновой музыки, так как её восприятие при активной адаптационной работе педагогов может способствовать устранению негативных психоэмоциональных состояний детей. Фоновая музыка выступает в качестве интегративного метода восстановления, укрепления и сохранения духовного, физического, психического здоровья.

Литература

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для вузов / Э.Б.Абдуллин, Е. В. Николаева. – М., 2006.
2. Гогобидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогобидзе. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Мельникова, Т.Ю. Интенсификационная роль музыки в воспитательном процессе дошкольников / Т.Ю. Мельникова // Дзіцячы сад – пачатковая школа: праблемы пераеамнасці і аптымізацыі адукацыі: матэрыялы VIII Міжнар. навук-практ. канф, Мазыр, 31 кастр. – 1 ліст. 2013 г. / МДПУ імя І. П. Шамякіна; рэдкал.: Б.А. Крук. – Мазыр, 2013 г. – С. 199–201.
4. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв 2013 г. – С. 7.

А.С. Павлов (Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У НИХ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Понятие одаренности не получило единого общепризнанного определения, поэтому мы будем понимать этот феномен как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком

более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Определение одаренности ребенка – сложная задача, при решении которой необходимо использовать как результаты всестороннего психологического обследования, так и сведения о достижениях ребенка, получаемые путем опроса родителей, учителей, сверстников [1, 123]. Большинство исследователей связывают одаренность и предпосылки к ее развитию с творческими возможностями и способностями ребенка, определяемыми как креативность.

Работу с одаренным ребёнком следует начинать с выявления этого ребёнка в детском коллективе. Основной формой диагностики в начальных классах является наблюдение. После того как заметили яркие способности ученика, необходимо выявить уровень одаренности. Для этого можно использовать различные формы: анкеты для родителей, опросники, методику «Карта одаренности», методику оценки общей одаренности и другие.

При выборе форм и методов работы желательно руководствоваться такими аспектами: видом одаренности; возрастом ребёнка; социальным статусом семьи ребёнка; уровнем одаренности; активностью самого ребёнка; профессиональной подготовкой педагога.

Если говорить о нравственных представлениях, которые педагог пытается сформировать у одаренного ребёнка, то можно предположить, что нравственность (в данном процессе) выступает как один из компонентов нравственно цельной личности, включающей в единстве своего сознания нравственные чувства, совесть, нравственную волю, навыки и привычки общественно ценного поведения.

С точки зрения психологии, нравственные представления выступают как обобщенный образ, форма знания о нравственных нормах, критериях должного, правильного и истинного отношения к себе, к другим людям и миру (В.И. Рублик, 2008) [2]. Нравственные представления служат средством ориентации в мире и в сфере человеческих отношений, а также помогают в решении моральных проблем. И хотя сами по себе они не являются гарантом сознательного нравственного поступка, тем не менее, укоренившись в сознании, нравственные представления начинают влиять как на оценки и суждения, так и на реальное поведение индивида. Главная роль и значение нравственных представлений заключается в том, что они выступают ориентиром в сфере человеческих отношений, помогают человеку управлять своим поведением, позволяют ему поступать в соответствии со своей человеческой природой, то есть быть тем, кем человек действительно является.

В качестве решающего фактора положительного влияния образовательной среды на развитие нравственных представлений у одаренных детей младшего школьного возраста выступает лежащий в ее основе принцип духовно-нравственной доминанты, с учетом которого определяются цели, задачи и содержание образования. В своей работе с одаренными детьми учитель может использовать: методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений; методы организации ценностно-ориентировочной деятельности и формирования опыта общественного поведения.

Одаренные дети, обладающие высокой психосоциальной чувствительностью, особенно внушаемы. Они имеют обостренное чувство справедливости, нравственное развитие, опережающее восприятие и познание, быстро реагируют на несправедливость. Поэтому педагог, опираясь на эту специфику психики, должен

прибегать к методу внушения в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки.

Внушение используется также для усиления воздействия других методов воспитания. Для него характерно некритическое восприятие одарённым школьником педагогического воздействия. Внушение, проникая незаметно в психику, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы поведения. Метод внушения может использоваться на всех уроках. Главное, учитель должен сам верить в то, что внушает. Рассмотрим в качестве примера разъяснение значения специально подобранного слова с сопутствующим внушением и примером из художественной литературы об отрицательном чувстве – зависти на уроке русского языка в 4 классе при изучении спряжения глаголов. На доске слово «завидовать», нужно определить его спряжение. Но сначала учитель интересуется, что означает это слово. После ответов детей идёт разъяснение учителя: «Слово «зависть» исторически родственно глаголу «видеть». «Завидовать» – «видеть за...», тут можно продолжить и сказать, например, так: «видеть за забором соседа», т.е. обращать внимание на скрытую жизнь другого человека. В обществе выработалось отрицательное отношение к зависти. Но мы боимся признаться себе в том, что испытываем зависть к кому-либо. Ведь это значит согласиться, что другой человек лучше, интереснее и удачливее, чем ты. А разве ты не яркая индивидуальность, разве в тебе нет достоинств? Завистливый человек пытается свалить вину за все беды на кого-то другого. Не удивительно, что окружающим людям становится сложнее и сложнее общаться с завистниками, т.к. завистник становится злым, раздражительным. Как старуха из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. До чего старуха завидовала, что осталась у разбитого корыта. Кроме зависти в жизни есть противоположное понятие (антоним) – восхищение – это радость за чужие победы и достижения. Искренне радоваться чужим успехам может не каждый. На это способны только лишь добрые и великодушные люди. Давайте определим спряжение глаголов: завидовать, восхищаться. Составьте предложение с понравившимся глаголом» [3].

Одарённые дети, как правило, подвержены эгоцентризму, а также нередко у них развивается негативное самовосприятие, возникают трудности общения со сверстниками. Все эти факторы необходимо учитывать при работе с одарёнными младшими школьниками, как и то, что они имеют опережающее познавательное развитие [4]. Казалось бы, что одарённые дети имеют превосходство практически во всех показателях перед обычными школьниками и, тем не менее, у них наблюдаются социальная несостоятельность, отсутствие достаточного опыта взаимоотношений со сверстниками, несамостоятельность, своеобразная избалованность, которые доставляют достаточно серьёзные трудности при работе с одарёнными детьми.

При формировании нравственных представлений у одарённых детей необходимо помнить, что нравственные представления – это регулятор морального сознания и поведения. Развитие нравственных представлений может протекать только в условиях взаимоотношений с другим человеком.

Литература

1. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
2. Рублик, В.И. Особенности и развитие нравственных представлений у учащихся светской и православной общеобразовательных школ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.И. Рублик. – Иркутск, 2008. – 196 с.

3. Михайлова, О.В. Формирование устойчивых духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в учебно-воспитательном процессе / О.В. Михайлова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – ИД «Первое сентября», 2003–2015. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/572203/>. – Дата доступа: 04.09.2015.

4. Блинова, В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учеб.-метод. пособие / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова. – Казань, ТГГПУ, 2010. – 56 с.

Т.А. Старовойтова, Е.А. Свириденко (Могилев, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПАССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Учебная деятельность оказывает прямое влияние на эффективность усвоения знаний. Если в рамках содержания усваиваемого учебного материала ученики овладевают рациональными способами усвоения, то тем самым они подготавливаются к качественно новому, более высокому уровню усвоения.

К сожалению, наряду с действенностью, активностью у младших школьников часто проявляется созерцательность, пассивность. Эти два антагониста – деятельность и бездеятельность – представлены и в эмоциональной сфере личности учащегося. Пассивность, бездеятельность можно расчленить на объективную и субъективную. При первой форме бездеятельности человек стремится к определенной деятельности, но она отсутствует как таковая по объективным причинам. Субъективная же бездеятельность объясняется причинами личностного характера – невозможностью продолжать деятельность из-за усталости, из-за понимания недостижимости поставленной цели и т. д.

При первой форме бездеятельности сохраняется желание различной напряженности действовать в конкретном направлении. При второй форме желание действовать в предшествующем направлении не сохраняется, хотя глубинное стремление к чистой, безотносительно к целям деятельности, несомненно, существует. Указанным формам пассивности соответствуют и определенные формы эмоциональности, включающие разнообразные переживания. Первую форму пассивности обычно сопровождают чувства скуки, апатии, ожидания.

Чувство скуки возникает, как правило, в моменты незанятости учащихся каким-либо делом, когда, по мнению М. Безруких, «в неуставший мозг ребенка не поступают новые раздражители». Заполняя эти пустые временные промежутки с целью «убить» время, младший школьник совершает множество ненужных занятий, осуществляя деятельность ради деятельности [1].

К возникновению чувства скуки приводит не только полное отсутствие деятельности, но и так называемая ситуативная бездеятельность. Последняя возникает по ходу деятельности в тех случаях, когда, во-первых, учебная деятельность монотонна, однообразна, а во-вторых, когда она характеризуется слишком ускоренным темпом, новизной и разнообразием. В первом случае в силу того, что определенные действия повторяются часто и долго, происходит эмоциональная адаптация.

Если учебная деятельность младшего школьника обеднена, если она сводится к выполнению однообразных операций, то, несмотря на субъективную, смысловую значимость учения, учащийся не может относиться к своему учебному труду в полной

мере положительно. Объективное существование монотонности в учебной деятельности порождает отрицательные чувства – усталость, скуку, апатию. Эффективные поиски путей борьбы с отрицательными чувствами, вызываемыми монотонностью, должны опираться, прежде всего, на изменения в образовательном процессе и рациональном его построении.

Учебные действия должны быть разнообразными по количеству, содержанию и характеру составных элементов, что обязательно приведет к появлению положительных чувств учащихся. Большое значение имеют результаты учебной работы. Чем яснее и отчетливее младшие школьники видят на каждом этапе учебной работы конкретные результаты, чем больше она увлекает их, тем меньше они переживают безразличие и скуку.

Обучение должно строиться в формах творческой продуктивной деятельности. Для младшего школьника результат (продукт) деятельности начинает приобретать значение лишь в том случае, если ребенок оценивает себя и других не только по процессу деятельности, но и в зависимости от того, что именно он умеет делать, что у него получается. Здесь очень важно организовать дело так, чтобы учащийся имел возможность попробовать себя в разных видах продуктивной деятельности. Важно и то, чтобы каждый ученик мог пережить состояние успеха, удовлетворение от получения пусть небольшого, но самостоятельно достигнутого результата. Потребность в освоении необходимых знаний, умений должна возникать у младшего школьника внутри деятельности, значимой для него, а не навязываться путем принуждения или манипуляций.

Ситуации учебного сотрудничества рассматриваются как средство овладения младшими школьниками продуктивными способами познавательной деятельности, освоения механизмами смыслообразования и целеобразования. В своем предельно широком виде способность строить учебное сотрудничество совпадает с умением учиться.

Для преодоления эмоций, связанных с монотонностью деятельности, учитель должен помогать школьникам отыскивать интересное в однообразной работе. Нет таких учебных действий, которые нельзя было бы улучшить по темпу, качеству, ритму и т. д. Старательно относясь к делу, стремясь найти в нем интересное, ребенок действительно увидит в однообразных действиях разные стороны, частные детали и тем самым не испытает переживаний монотонности.

Бывает и так, что младший школьник, особенно в первом классе, не может адаптироваться к чрезмерной новизне, ускоренному ритму, разнообразию деятельности. Его психические и физиологические механизмы не справляются с темпом и содержанием перемен в учебном труде. Отсюда ситуационная бездеятельность второго вида. В отличие от первого вида ситуативной бездеятельности учащийся не может выполнить деятельность даже при желании, поэтому он скучает более напряженно. Напряженность, возбужденность чувства скуки возрастают интенсивнее, ибо у младшего школьника в подобных случаях бездеятельность вынужденная.

Поэтому учитель, формируя оптимальный темп учебной деятельности младших школьников, должен остерегаться суеты, нервной спешки, которая ничего общего не имеет с естественным темпом учения. Излишняя спешка, суетливость, штурмовщина не увеличивают, а уменьшают производительность учебного труда, приводят к

неэкономичному расходованию нервно-психического потенциала учащихся. Если у младшего школьника выработан индивидуальный стиль учебной деятельности, значит, он наилучшим образом приспособился, адаптировался к условиям обучения, используя свои индивидуально-типологические особенности. Помочь ему найти свой индивидуальный стиль учебной деятельности – значит помочь ему найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям.

Говоря о младших школьниках, следует отметить, что чувство ожидания начинает приобретать именно в этом возрасте четкую выраженность. Формирование его объясняется прежде всего характером учебной деятельности учащихся. Ожидание выполняет функцию предвосхищения, эмоциональной настройки на определенное учебное действие. Не будучи таким действием реально оно составляет его предпосылку. Созревание в воображаемом плане образа будущего действия, события неизбежно сочетается у младшего школьника с волнением, беспокойством, удовольствием.

Пассивности младших школьников соответствуют такие эмоциональные феномены, как чувства усталости, отдыха, лени, разочарования. Особенно важно не допускать перехода усталости в переутомление. В практическом опыте учителей начальных классов есть много средств для того, чтобы уменьшить интенсивность усталости и, главное, ее длительность. Ведь, чем длительнее продолжается усталость, тем продолжительнее время бездеятельности учащихся. Снятие усталости происходит прежде всего за счет отдыха. И хотя отдых – это тоже перерыв деятельности, но функция его несколько иная. Если чувство усталости гасит активную деятельность, то чувство отдыха ее побуждает. Активным отдыхом на уроке, как показывает практика, являются динамические физкультминутки.

Литература

1. Безруких, М. Почему учиться трудно? / М. Безруких, С. Ефимов, Б. Круглов. – М.: Семья и школа, 1995. – 202 с.
2. Старовойтова, Т.А. Предупреждение пассивности младших школьников / Т.А. Старовойтова. // Пачатковая школа. – 2015. – № 7. – С. 33–35.

И.Д. Стельченко, Ю.А. Чернушевич (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема формирования установок на труд является актуальной для любого этапа детства. Младший школьный возраст характеризуется интересом к трудовой деятельности взрослых, желанием поучаствовать, помочь. В то же время многие педагоги и родители отмечают снижение активности, заинтересованности современных детей в труде.

На наш взгляд, широкими возможностями в формировании трудовой мотивации у детей обладает метод сказкотерапии. Сказка, миф, легенда, притча не вызывают ощущения опасности вторжения в личное пространство, и субъект не выстраивает баррикады психологической защиты. В сказке отсутствуют прямо выраженные

нравоучения или рекомендации, усвоение необходимых моделей поведения и реагирования, новых знаний о себе и мире происходит незаметно, исподволь.

Еще до появления письменности люди неосознанно обращались именно к сказкотерапевтическому методу. В притчах, легендах и мифах от поколения к поколению передавались накопленные знания о закономерностях социальных процессов, о проблеме выбора в жизни человека и т.д. На современном научном этапе становления сказкотерапии разрабатываются методы и приемы работы с метафорическими сюжетами, апробируются ее ресурсы в отношении различных проблем [1].

Одна из функций сказки – функция когнитивного согласования: способ упорядочения картины мира человека через встраивание, репрезентацию в существующую картину мира новых символов и значений. Следствием этого являются качественное изменение картины мира и генерализация новых ценностей [2, 82].

В детских произведениях любого народа есть сюжеты, посвященные труду, порицанию лени и безделья. На современном этапе мы можем отметить взаимопроникновение различных культур. Люди мигрируют как в рамках одного государства, так и между ними. Очень важно формировать толерантные установки у младших школьников по отношению к представителям иных этносов. В этом плане исключительно ценны авторские и народные детские произведения различных культур. Причем читая, делая инсценировку той или иной сказки, обращая внимание на ценность труда, умения преодолеть лень, страх и взяться за дело, ощутить радость первого успеха, мы ненавязчиво знакомим детей с особенностями труда иных культур. Огромный пласт русских и белорусских народных сказок раскрывают тему труда в жизни человека: «Глупый волк», «Кобыля голова», «Морозко», «Про ленивую и радивую», «Лень да Отеть», «Как лодыря работать научили», «Легкий хлеб». Вот сказки иных народностей, посвященные исключительной роли труда в жизни человека: «Хороший порядок» (украинская), «Сливы за сор» (болгарская), «Три поросенка» (английская), «Земляника под снегом» (японская), «Пудин и лягушка (нанайская), «Как братья отцовский клад нашли» (молдавская), «Трудовые деньги» (кабардинская), «Шейдулла-лентяй» (азербайджанская), «Научись ремеслу» (грузинская), «Пряхи у проруби» (карельская) и т.д.

Важно обратить внимание детей на уникальность, самобытность культуры, со сказкой которой они знакомятся. И в то же время стоит подчеркнуть, что в самом главном люди одинаковы: везде ценят труд, усердие, осуждают лень, хвастовство и т.д. К примеру, интересно прочесть и обсудить с детьми русскую сказку «Морозко», карельскую «Пряхи у проруби» и японскую «Земляника под снегом», где национальный колорит выражен в каждом из текстов, но при этом четко прослеживается схожий сюжет.

Авторские сказки тоже раскрывают тему труда: В.П. Катаев «Дудочка и кувшинчик», К.И. Чуковский «Федорино горе», С. Прокофьева «Сказка о ленивой девочке Маше», Т. Папорова «Так сойдет», Г. Макунц «Три сестры», Л. Зубкова «Сказка про лень». Интересна в этом контексте сказка-пьеса С.Я. Маршака «Теремок», в которой поднимается несколько значимых тем: дружный труд в коллективе, защита своего пространства от агрессора и т.д. С.Ю. Сахарова создала несколько книг для детей по домоводству, навыкам организации своего времени,

используя сказочный персонаж – фею-помощницу Калинку. Для младших школьников подойдут из этого цикла «Чудеса в решете, или Калинкина школа для первоклассников» и «Академия домашних волшебников». К сожалению, редко в печати встречается сказка эстонской писательницы Сильви Вальял «Семь друзей Юссике», в которой содержится замечательная идея о том, что радость от выходного дня сполна можно ощутить, только потрудившись предыдущие шесть дней.

Приемы работы со сказкой чрезвычайно разнообразны. Неизменной популярностью у младших школьников пользуются театральные инсценировки выбранных сюжетов. Это и возможность готовить костюмы, репетировать свою роль, получить удовольствие от выступления.

Простое прочитывание сказки обязательно должно закончиться обсуждением. Важно формулировать доступные для понимания детей и в то же время глубокие вопросы. К примеру, такие вопросы можно задать по сказке В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович»:

1. Как ты думаешь, на кого из героев ты больше похож? Почему?
2. Кем из героев сказки ты хотел бы быть?
3. Как ты думаешь, почему Ленивице было скучно?
4. Бывает ли тебе скучно? Когда это происходит? Как ты борешься со скукой?

В сказкотерапии широко используются изобразительные приемы. Можно предложить детям нарисовать самый важный момент сказки, а потом обсудить рисунки, почему выбран именно этот момент.

Для человека любого возраста важно знать, зачем делать ту или иную малоинтересную работу. Поэтому важно научить детей самостоятельно определять причины важности какого-либо дела, видеть последствия приложенных усилий. Для обсуждения этой темы хорошо подойдет сказка «Три поросенка».

И, конечно, огромный методический ресурс – игры по мотивам сказок. Сценарии для таких игр предложены О.Н. Юрченко [3, 122–129]

Примечательно, что во многих сказках не только проводится линия: «Труд – хорошо, лень – плохо», но, к примеру, предлагаются приемы для облегчения длительной работы. В сказке В.П. Катаева «Дудочка и кувшинчик» папа учит девочку ритмичной присказке: «Одну ягодку беру, на другую смотрю, третью замечаю, а четвёртая мерещится». Благодаря такой технике, задается определенный ритм, позволяющий снизить энергозатраты при однообразной и длительной деятельности, а также избежать скуки.

Есть и другие приемы для облегчения процесса труда. С младшими школьниками практически в любое дело можно добавлять элементы игры. Исследования показали, что при умственной деятельности многим помогает сосредоточиться классическая музыка на малой громкости. Вполне допустимо использовать элемент соперничества как общечеловеческую склонность (рассказ Н.Н. Носова «Огородники»).

Эффективный прием – ведение «Дневника полезных дел». Ребенок может фиксировать свои первые трудовые победы (довел дело до конца, не забыл сходить в магазин, без напоминания убрал в своей комнате и т. д.), а также трудовые планы. Безусловно, в заполнении такого дневника требуется тактичная помощь взрослого [3]. В данном случае проявляется зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), в рамках которой будут закладываться элементы планирования своей деятельности,

продумывания перспективы. В перспективе на основе таких навыков должно сформироваться целеполагание как одна из важнейших составляющих личности современного человека, активно и успешно реализующегося в социуме.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2010. – 172 с.
2. Наговицын, А.Е. Атлас сказочного мира / А.Е. Наговицын, В.И. Пономарева. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.
3. Юрченко, О.Н. Не хочу и не буду! Как бороться с детской ленью / О.Н. Юрченко. – СПб.: Речь, 2011. – 159 с.

С.Н. Усманова (Россия, Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет)

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Эмоциональная сфера ребенка является определяющей в его психическом развитии, а раннее детство – это главный период формирования эмоций и чувств. Поэтому проблема формирования эмоциональной отзывчивости занимает одно из важнейших мест в дошкольной педагогике. В основном она рассматривается как социальная, интеллектуальная и эстетическая активность ребенка. Понятие «эмоциональная отзывчивость» является сложным и имеет разночтения. Например, мнение И.В. Груздовой заключается в том, что эмоциональная отзывчивость терминологически используется как общее определение для множества форм небезразличного отношения человека к эмоциональным проявлениям других людей и ко всему живому, а также к переживаниям, которые выражены в произведениях искусств. С.А. Курносова также считает, что термин «эмоциональная отзывчивость» довольно активно употребляется в нормативных материалах, в педагогической и методической литературе. Вместе с тем точное определение данного понятия в современных словарях не дается. Сама С.А. Курносова дает определение эмоциональной отзывчивости как одной из составляющих социального потенциала «общества знаний». Она справедливо отмечает, что в определенной степени эмоциональная отзывчивость рассматривалась и педагогами, и психологами, но вместе с тем специально не исследовалась и поэтому не имеет такого четкого определения, это не дает возможности подойти близко к пониманию данного феномена.

На социально-нравственном уровне эмоциональная отзывчивость, как личностное качество, рассматривается в связи с формированием в общении и совместной деятельности межличностных отношений (Р.С. Буре, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, Е.А. Шовкомуд и др.). В данных исследованиях авторы подчеркивают, что эмоциональная отзывчивость является главной причиной активных действий ребенка и оказывает большое воздействие на формирование таких качеств личности, как чуткость, доброта, гуманность. Структурными компонентами эмоциональной отзывчивости являются: мотивационный, социально-коммуникативный, когнитивный, оценочно-рефлексивный [1, 208].

Сложный и многогранный феномен эмоциональной отзывчивости изучается в спектре разных гуманитарных наук. Любой из компонентов может рассматриваться самостоятельно. Психологической основой гуманного отношения к другому является возникающая в общении, а также в совместной деятельности определенная способность и готовность субъекта переживать, чувствовать и действовать так, как если бы он сам являлся этим другим, т.е. степень развития эмоциональной отзывчивости. Установление или разрушение социальных связей зависит от эмоциональной близости, чем эмоциональная близость глубже, тем социальное общение между людьми продуктивнее и сильнее.

На основе теоретического анализа можно выделить следующие этапы становления эмоциональной отзывчивости в онтогенезе: эмоциональная реакция возникает у младенца в 2–3 месяца; эмоциональное заражение (синтония), появление обнаруживается к году ребенка; эмоционально-активное реагирование на состояние другого и эмоционально-утешительная реакция, возникает в раннем возрасте, активно проявляется у дошкольника; эмоциональная децентрация, формируется к старшему дошкольному возрасту; альтруистическое поведение, появляется к концу дошкольного детства.

Для высокого уровня сформированности эмоциональной отзывчивости характерны следующие показатели: ведущий тип эмпатии – гуманистический: дети интересуются состоянием других, достаточно ярко и эмоционально на него реагируют, сочувствуют, сопереживают, идентифицируют себя с эмоциональным состоянием другого; проявляют потребность в благополучии другого: дети заботятся о других, замечают какие-либо затруднения у своих сверстников, стараются адекватно их оценить и бескорыстно предложить свою помощь; преобладает эмоционально-социальная направленность поведения: дети быстро включаются в сложившуюся ситуацию, начинают успокаивать, обнимать расстроенного ребенка, готовы поделиться с ним своей игрушкой; выражены эмоционально-перцептивные способности: дети способны заметить эмоциональное состояние другого, распознать и адекватно отреагировать на это состояние.

Средний уровень: ведущий тип эмпатии – смешанный: дети проявляют в одних ситуациях гуманистическую эмпатию, а в других эгоцентрическую; эмоционально-действенное реагирование: когда стимулирование происходит извне, т.е. под влиянием взрослого либо сверстника; эмоциональный отклик чаще всего происходит под воздействием какого-либо узколичного мотива: ребенок хочет быть хорошим, чтобы привлечь внимание взрослого, заслужить его похвалу, положительную оценку; отсутствует проявление внутренней потребности в оказании помощи другим: даже если дети и интересуются эмоциональным состоянием других, реагируют, когда видят переживания своих сверстников, но все равно при этом пытаются привлечь внимание взрослого на себя и свое хорошее поведение; сочувствие и сопереживание носит неустойчивый характер: обычно дети видят возникшие затруднения у своих сверстников, достаточно живо отзываются на них и пытаются оказать им помощь, но быстро ее прекращают.

Низкий уровень: ведущий тип эмпатии – эгоцентрический: дети, видя переживания сверстников, в большей степени изображают сочувствие, чем реально его переживают, пытаются привлечь внимание взрослого на себя и свое поведение; социально-эмоциональная направленность недостаточно развита: характерно

проявление эгоизма, концентрация внимания окружающих на своих переживаниях; эмоционально-перцептивные способности слабо развиты; свойственно отсутствие действенного, активного выражения сочувствия и сопереживания, дети очень редко оказывают содействие сверстникам, быстро прекращают его, не пытаются помочь другим даже, когда просит об этом взрослый [3, 53]. В создании среды ценностно-смыслового пространства взаимодействия педагога и ребёнка в ДОУ и начальной школе мы видим один из путей преемственности поддержки процесса становления духовного опыта личности. Формой такой поддержки является педагогическое содействие, в котором духовная культура личности педагога-носителя духовных ценностей и содержания культуры и собственный опыт душевных переживаний и нравственного поведения ребёнка становятся материалом для построения им своего духовного идеала [4,154]. Формирование эмоциональной отзывчивости в дошкольном учреждении необходимо осуществлять в ходе всего воспитательно-образовательного процесса, так как она ориентирует всю дальнейшую жизнедеятельность ребенка. Преемственность педагогического руководства процессом формирования эмоциональной отзывчивости ребёнка в форме педагогического содействия возможна при комплексном создании условий, методов и средств, реализация которых может осуществляться как в ДОУ, так и в начальной школе.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 310 с.
2. Усманова, С.Н. Формирование эмоциональной отзывчивости ребенка старшего дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема / Т.Г. Русакова, С.Н. Усманова // Научные исследования: от теории к практике : II междунар. науч.-практ. конф. ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова». «Интерактив плюс». 2015. – С. 122–125.
3. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте [Текст]: учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
4. Русакова, Т.Г. Преемственность поддержки становления духовного опыта личности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т.Г. Русакова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 26. С. 152–155.

Л.Н. Шевцова (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА РАЗВИТИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение: Агрессивное поведение – одно из самых распространенных эмоционально-личностных нарушений у детей дошкольного возраста. Проблема выявления причин и профилактики агрессивного поведения уже более века является предметом пристального внимания медиков, психологов, социологов и педагогов [3].

Негативное влияние современных средств массовой информации (далее – СМИ) на личностное развитие ребенка очевидно для многих специалистов. С первых лет своей жизни дети попадают в широкое информационное поле, создаваемое сетью массовых коммуникаций, которое, к сожалению, часто бывает перенасыщено негативизмом и жестокостью. Атмосфера видеорынка пронизана убийцами, насильниками, колдунами. И дети, под сознание у которых еще не защищено здравым смыслом и жизненным опытом, позволяющим отграничить реальное и условное, все это видят на экранах телевизора. У ребенка все увиденное – реальность, запечатлевающаяся на всю жизнь. Отсюда рост эмоциональных и

психических расстройств, депрессий, подростковых самоубийств и немотивированной жестокости.

Проблема такого рода занимает одно из важнейших мест в современной социальной психологии. Над ней работают многие известные научные учреждения и организации (ЮНЕСКО, Европейский институт по изучению средств массовой коммуникации, Национальный институт психического здоровья США и т.д.) [2].

Эта проблема послужила началом и для выбора нашей темы исследования, актуальность которой, на наш взгляд, бесспорна.

Цель исследования: определение уровня воздействия средств массовой информации на развитие агрессивности у детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: СМИ, в частности телевидение, может оказывать негативное влияние на детей дошкольного возраста и, как следствие, формировать такое негативное личное качество, как агрессивность.

Методы исследования: Для выявления форм и уровня агрессивности у детей дошкольного возраста нами были подобраны и использованы следующие методики:

- Методика А.А.Романова «Структуризированное наблюдение» [6].
- Методика Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. Оценка уровня агрессивности детей. Анкета для родителей [7].
- Методика оценки уровня агрессивности детей. "Беседа с детьми на тему: "Я и телевизор" (В.Д. Пурина) [8].

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 99 г. Гомеля» в старшей группе (15 воспитанников).

Наблюдение за детьми осуществлялось во время игровой деятельности, где наиболее ярко проявляются особенности взаимоотношений детей, их коммуникативные навыки. В наблюдении использовалось оборудование: карта наблюдений, включающая 7 фрагментов, фиксированных форм поведения, в данном случае агрессивного.

По результатам наблюдения можно отметить, что у воспитанников контрольной группы выражены проявления физической агрессии у – 2 детей (13,3%) и вербальной агрессии – 3 детей (20,0%)

Методика А.А. Романова «Структуризированное наблюдение» помогла получить первичную информацию для предварительного психологического анализа.

По результатам анкеты (Лаврентьева Г.П. и Титаренко Т.М.) была произведена оценка уровня агрессивности детей, выяснено, что 5 детей (33,3%) имеют слабый уровень агрессивности, 8 (53,3%) средний, 2 детей (13,3%) повышенный и высокий уровень агрессивности (Рисунок 1).

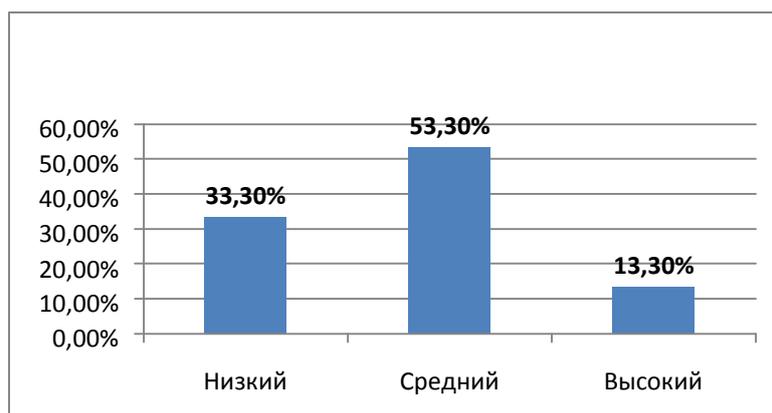


Рисунок 1. – Оценка уровня агрессивности детей по методике Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М

Вместе с тем было выяснено, что многие родители часто не контролируют своих детей, не регулируют процесс влияния СМИ на ребёнка, тем самым ребёнок абсолютно самостоятелен в выборе теле- и видеопросмотра, в большинстве случаев родители не знают предпочтений своих детей, следовательно, не осознают или не хотят осознавать того, что телевидение может нанести вред психическому здоровью ребенка.

Родители, которые осознают проблему влияния СМИ на их ребёнка, как правило, действуют традиционными методами воспитания – запрещают смотреть телевизор слишком долго либо избирательно разрешают смотреть некоторые программы.

Только двое родителей смотрят телевизор вместе с детьми, стараясь обращать внимание ребенка на положительные и отрицательные черты героев, анализируя их поступки.

Следующим этапом работы была беседа с детьми на тему: "Я и телевизор". В результате этой беседы были выяснены предпочтения детей в просмотре телевизионных передач получены следующие данные, говорящие об уровне агрессивности воспитанников:

4 детей (26,6%) имеют слабый уровень агрессивности, 8 детей (53,3%) средний, 3 детей (20,0%) – повышенный и высокий уровень агрессивности (Рисунок 2).

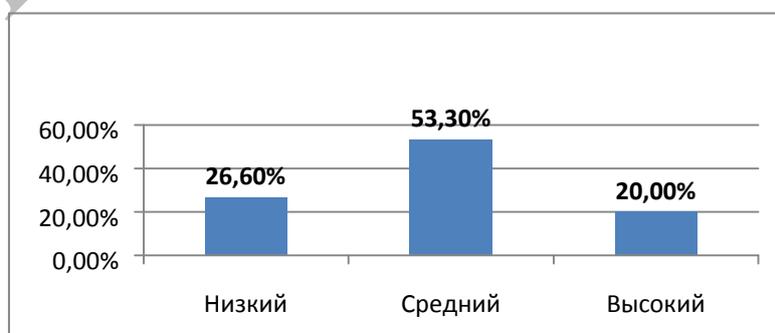


Рисунок 2. – Оценка уровня агрессивности детей

по методике "Беседа с детьми на тему: "Я и телевизор" (В.Д. Пурина)

Все дети регулярно смотрят телевизор. Вместе с тем, из беседы было выяснено, что дети практически не выбирают передачи, показывающие насилие над людьми. При этом им очень интересен образ героя, который всех побеждает, самый сильный, смелый, которого все боятся. Любимыми героями фильмами и героями являются "Человек-паук", "Черепашки ниндзя".

Оценка уровня агрессивности детей по трем методикам

| № п/п | Имя Ф. ребенка | Результаты по методикам | | | Выводы об уровне агрессивности |
|----------|-------------------|-------------------------|-----|----|--------------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| 1 | Аня А. | сп | сп | сп | сп |
| 2 | Костя Б. | сп | сп | сп | сп |
| 3 | Дима Г. | в | в | в | в |
| 4 | Катя Д. | сп | сп | сп | сп |
| 5 | Артём Ж. | сп | ссп | сп | сп |
| 6 | Антон З. | в | сп | сп | сп |
| 7 | Никита К. | сп | с | в | сп |
| 8 | Лера К. | сп | сп | сп | сп |
| 9 | Алина М. | сп | сп | сп | сп |
| 10 | Женя Н. | сп | сп | сп | сп |
| 11 | Вика Р. | сп | сп | сп | С1 р |
| 12 | Юля С. | в | сп | сп | сп |
| 13 | Илья С. | сп | сп | сп | сп |
| 14 | Арсений Ш. | в | в | в | в |
| 15 | Вика Я. | в | сп | сп | сп |

Вывод: Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод, что из 15 воспитанников в особом внимании нуждаются 2 ребёнка, у которых выявлен достаточно высокий уровень агрессивности; детям присуще агрессивное поведение; рассказывание историй с актами насилия из мультфильмов и компьютерных игр; они подражают своим героям, передавая их злобную мимику, резкие и угрожающие жесты и движения, звуки и многое другое; эти дети недисциплинированы, не послушны, часто дерутся.

Таким образом, наше предположение о том, что средства массовой информации, в частности телевидение, может оказывать негативное влияние на детей дошкольного возраста, получило своё исследовательское подтверждение.

Часто дети, находясь дома предоставлены сами себе, что позволяет им совершенно бесконтрольно и беспрепятственно усваивать социальный опыт, черпая информацию из наиболее привлекательных для них коммуникационных каналов.

Средства массовой коммуникации помогают сформировать и закрепить в сознании ребенка уверенность в том, что жестокость, агрессивность и сила являются самыми действенными регуляторами в межличностных отношениях. А это, в свою очередь, увеличивает число тех людей, которые не только восхищаются насилием, но даже обожествляют его.

На наш взгляд, проблема пагубного влияния средств массовой информации на развитие негативных личностных качеств ребенка, и прежде всего, агрессивности связана с отсутствием формирования видеокультуры у детей со стороны взрослых.

Именно семейные обсуждения, дискуссии во время просмотра различных передач могут помочь детям адекватно освоить информацию, которая их интересует или тревожит и стать не основой развития агрессивности, а стимулом для когнитивного, эмоционального и личностного роста.

Литература

1. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – 2 изд. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО ПРЕСС, 2000. – 352 с.
2. Дроздов, О.Ю. Агрессивное телевидение: социально-психологический анализ феномена // СоцИс. 2001. – № 8. – С. 62–68.
3. Колосова, С.Л. Детская агрессия / С.Л. Колосова. – СПб.: Питер, 2004, – 224 с.
4. Науменко, Т.В. Социология массовой коммуникации / Т.В. Науменко. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
5. <http://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0a65625b3ac68a5c53a89421216c371.html>.
6. <http://reftrend.ru/1181134.html>.
7. <http://www.bestreferat.ru/referat-298671.html>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРАБЛЕМЫ НАВУЧАННЯ І ВЫХАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ З АСАБЛІВАСЦЯМІ ПСІХАФІЗІЧНАГА РАЗВІЦЦЯ

М.И. Быченко (Минск, Белорусский государственный педагогический университет)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ТРУДА В ПРИРОДЕ)

Основной целью обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития является их социальная адаптация и интеграция в общество. Осуществление этой цели требует обеспечения развития ребенка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, способного к активному, самостоятельному и эффективному функционированию в изменяющихся условиях современного социума [С.Е. Гайдукевич, В.З. Кантор, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Н.М. Назарова, И.Н. Никулина, В.А. Шинкаренко и др.].

Особенности психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью определяют не только их проблемы в усвоении социального опыта, социальной адаптации и интеграции, но необходимость специальной организации

коррекционно-развивающей работы по формированию трудовых навыков. Формирование трудовых навыков является важнейшим условием социализации детей с интеллектуальной недостаточностью.

В системе трудового воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью труд в природе уже традиционно рассматривается как самостоятельный и важнейший ее элемент. Через труд в природе решаются образовательные задачи: дети получают представления об объектах труда, свойствах и качествах растений, способах их выращивания, сезонных изменениях в жизни растений; о животных, их внешнем виде, потребностях, способах передвижения, повадках, образе жизни и т.д. Труд в природе создает благоприятные условия для физического развития, совершенствования движений, стимулирует деятельность разных органов и систем организма ребенка, укрепляет нервную систему, развивает познавательные процессы. Он имеет большое значение и для сенсорного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: педагог учит детей при достижении целей и результатов труда ориентироваться на характерные признаки объектов. Так, чтобы определить, нуждается ли растение в поливе, необходимо учесть его состояние и состояние почвы, что позволяет формировать и элементы логического мышления. В процессе данного вида труда педагоги решают задачи и эстетического воспитания, воспитывают бережное, заботливое отношение к природе, ответственное отношение к своим обязанностям, любовь в труду, трудолюбие и т.д. В трудовом воспитании возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы.

В работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в процессе труда в природе необходимо использовать разнообразные природные материалы, действия с которыми обогащают их впечатления, вызывают положительные эмоции. В играх с песком, водой, снегом детей знакомят со свойствами этих материалов (сухой песок сыплется, из мокрого песка легко лепить, строить; в воде плавают рыбки, уточки). Как показывает наша практика, в играх с водой у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью возникают разные ощущения в зависимости от температуры воды. Это способствует формированию у детей тактильного восприятия.

Труд в природе имеет свою специфику. Это единственный вид производительного труда, доступный детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Конечная цель – вырастить овощи, фрукты, цветы – и результаты труда конкретные и понятные детям, но они не могут быть достигнуты быстро, как в ручном труде. Цель отдалена во времени и требует от ребенка длительных физических и умственных усилий, повседневного кропотливого труда. Дети видят готовый результат не на картинках, а наблюдают процесс развития живого организма в реальной жизни. С помощью педагога они оречевляют весь процесс роста того или иного растения, могут зарисовывать отдельные моменты роста наблюдаемого растения, переносить полученный практический опыт на выращивание других растений и т. д.

Формирование умений труда в природе предусмотрено программой воспитания и обучения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью со второго года обучения. Основываясь на практическом опыте работы с детьми данной возрастной категории, мы можем констатировать, что начатая на первом году обучения пропедевтическая работа создает предпосылки для более эффективного формирования

трудовых умений в данном виде труда. С первого года обучения педагог организывает наблюдение детей не только за своим трудом в природе, но и за трудом детей старших возрастных групп. Обязательным условием при организации таких наблюдений, является пошаговое оречевление всех действий и операций. Так, при поливке цветов, педагог сообщает о том, что растение «опустило» свои листья; это означает, что оно хочет пить. «Напоить» его можно водичкой. Педагог поливает растения из лейки. Постепенно к данной работе педагог привлекает и детей, используя при этом различного рода поручения (индивидуальные или групповые). Поручения предполагают выполнение ребенком конкретной задачи (полить цветы из лейки с заранее налитой в нее водой) и позволяют педагогу формировать определенные трудовые навыки и умения. Поручения могут быть длительными, систематическими или кратковременными, эпизодическими. Мы полагаем, что наиболее целесообразны для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью систематические поручения. Их выполнение с помощью педагога дает возможность детям осваивать тот или иной трудовой навык.

Задача педагога – привлечь всех детей к труду в природе в зависимости от их психофизических особенностей. В связи с этим необходимо четко определять как форму организации труда в природе, так и его содержание. Для этого, педагогу можно использовать следующую таблицу.

| Фамилия, имя ребенка | Форма организации труда и его содержания | Отметка о выполнении |
|----------------------|--|----------------------|
| | | |

Данная таблица поможет педагогу наглядно убедиться, как часто тот или иной ребенок привлекается к выполнению трудовых заданий, насколько эти задания разнообразны, как ребенок справился с тем или иным поручением, чтобы определить перспективы работы и т.д. Желательно заранее разрабатывать содержание возможных поручений для детей и включать их в таблицу.

Наш практический опыт работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью подтверждает возможность использования элементарных опытов с объектами живой и неживой природы. Например, в одно блюдце положили фасоль, а в другое – камень такой же величины, поставили в уголок живой природы и ежедневно поливали. При систематическом наблюдении обращали внимание детей на изменения в блюдцах. Когда фасоль проросла и появились зеленые листочки, сравнивали фасоль и камень между собой. При этом объясняли детям, что фасоль «кушает» и растет – она живая, камень не растет – он неживой и т.д. Организация доступных для детей опытов способствует расширению знаний об окружающей действительности, учит детей усваивать разные виды связей между объектами.

Вся работа по формированию умений труда в природе у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью будет строиться на принципах практической направленности, целостного построения работы, доступности, наглядности, специальной организации практической деятельности, систематичности.

Таким образом, труд в природе будет иметь коррекционно-развивающую направленность при условии грамотного определения форм его организации и содержания, специального педагогического руководства деятельностью детей.

С.В. Веренич (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В своей практической работе с детьми с когнитивными расстройствами педагоги-дефектологи в силу ряда обстоятельств основное внимание уделяют ведущему синдрому – нарушению интеллекта. Вместе с тем, современные клиниконейрофизиологические исследования убедительно показывают, что, наряду со специфическими расстройствами в познавательной сфере, у таких детей отмечаются нарушения высшей нервной деятельности более общего характера. В частности, у детей с расстройствами интеллекта нарушены сроки и последовательность развития различных функциональных систем, изменены оптимальные параметры межполушарных взаимодействий.

Согласно учению И.П. Павлова об анализаторах, любая функция мозга, и двигательная в том числе, является результатом совместной деятельности различных отделов центральной нервной системы. Двигательный анализатор играет важную роль в становлении функций мозга, поскольку тесно связан практически со всеми мозговыми структурами и принимает участие в их деятельности. Исследования А.Р. Лурия позволили уточнить роль различных корковых зон и подкорково-стволовых образований в организации двигательного акта. Нарушения интегративной деятельности мозга при задержке созревания центральной нервной системы у детей с интеллектуальными расстройствами приводят к недостаточной сформированности как элементарных, так и самых сложных форм произвольных движений [5]. Вследствие диссоциации силы, возбудимости и подвижности нервных процессов такие дети отстают от нормально развивающихся сверстников по различным показателям физического развития. Образование у таких детей новых сложных условнорефлекторных связей, обеспечивающих координацию, быстроту, силу и точность движений, требует более длительного времени; эти связи оказываются недостаточно прочными.

Несмотря на то, что становление основных физических способностей у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью подчиняется общим закономерностям возрастного развития, сенситивные периоды запаздывают в среднем на 2 года, а темпы их формирования замедлены. Так, если в норме созревание двигательного анализатора заканчивается в среднем к 15 годам, то у детей с когнитивными расстройствами – только к 18-летнему возрасту [4]. Имеет место несовпадение по времени сенситивных периодов развития различных физических качеств. Следует учитывать также индивидуальные особенности и зону ближайшего развития, поскольку биологический и

паспортный возраст ребенка с интеллектуальными нарушениями зачастую не совпадают.

Неразвитость тонких дифференцированных движений и сложных двигательных актов, низкая обучаемость движениям, неоптимальные схемы построения движений, затруднения при выполнении движений по словесной инструкции – все эти особенности моторики детей с легкой интеллектуальной недостаточностью обусловлены дефектами высших уровней регуляции. Специфика двигательной недостаточности проявляется в незрелости сложных координационных схем, отставании в развитии пространственной ориентации движений, замедленном темпе развития локомоторных функций, непродуктивности движений, двигательном беспокойстве, суетливости. Характерны ограничение амплитуды движений, их бедность, угловатость, недостаточно сформированы тонкая моторика пальцев рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика. Дети с когнитивными расстройствами отличаются своеобразным двигательным обликом, так называемым «синдромом двигательного излишества»: избыточность и богатство движений, непринужденность игровой моторики [1]. Такое проявление моторного инфантилизма отражает дисгармоничность развития двигательных функций вследствие замедленного созревания корковых механизмов, обеспечивающих интегративную деятельность мозга. Характерные для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью повышенная утомляемость, быстрая истощаемость произвольного внимания, неспособность к длительному психическому напряжению также способствуют усугублению двигательных расстройств, приводят к трудностям запоминания нужной последовательности движений.

Другой особенностью мозговой организации детей с легкой интеллектуальной недостаточностью является своеобразие межполушарных взаимодействий в регуляции парных сенсомоторных органов. Сравнительное изучение индивидуальных профилей асимметрии позволило установить определенные закономерности межполушарного функционирования при когнитивных расстройствах. Так, при этой патологии чаще, чем в норме, отмечено функциональное преобладание правого полушария, что проявляется в большем проценте левшей. Частота встречаемости абсолютного доминирования левого полушария у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью в 1,5–2 раза превышает аналогичный показатель у их здоровых сверстников. Для детей с когнитивными расстройствами характерен пониженный в 2-3 раза по сравнению с контролем уровень сенсомоторной функциональной асимметрии головного мозга (например, ребенок пишет правой рукой, а толчковая нога у него – левая). Среди детей с легкой интеллектуальной недостаточностью более высокий процент амбидекстров – равноценно владеющих правой и левой рукой или ногой. У значительной части таких детей имеет место ретардация формирования функциональной асимметрии головного мозга. Выявляются неполноценность тормозных механизмов преимущественно в левом полушарии, а также признаки снижения функциональной активности корковых полей левой лобной доли [2].

Характерно, что процент леворукости возрастает в зависимости от степени выраженности интеллектуальной недостаточности. Объяснением факта повышенной встречаемости среди детей с интеллектуальной недостаточностью левшей могут служить данные о более позднем созревании у них структур левой лобной доли. Сложные нарушения познавательной деятельности у этой категории детей

предположительно обусловлены изменениями механизмов как функциональной специализации полушарий, так и межполушарного взаимодействия [3].

Таким образом, рассмотренные особенности функциональной организации головного мозга детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, в частности созревания двигательного анализатора и специфики межполушарных взаимодействий в регуляции парных сенсомоторных органов, являются важными для целостного понимания сущности интеллектуальной недостаточности. Учет указанных факторов в практической деятельности педагогов-дефектологов будет способствовать более эффективной учебно-воспитательной работе с этой категорией детей.

Литература

1. Дмитриев, А.А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для высш. пед. учеб. заведений / А.А. Дмитриев. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
2. Ефимушкина, Н.В. Функциональная межполушарная асимметрия и когнитивные способности / Н.В. Ефимушкина // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. – М.: НИИ мозга РАМН, 2001. – С. 124–125.
3. Москвин, В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека / В.А. Москвин, Н.В. Москвина. – М.: Смысл, 2011. – 130 с.
4. Сахоненко, А.А. Общая физическая подготовка умственно отсталых школьников 8–11 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.А. Сахоненко. – Омск: СибГАФК, 1999. – 20 с. 5. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

В.Л. Драгоева (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

СОВМЕСТНОЕ РИСОВАНИЕ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Детские рисунки активно используются в работе с детьми с нормальным и отклоняющимся развитием в диагностических и коррекционных целях, как средство педагогического воздействия

В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Детский рисунок специфичен и по своим внутренним механизмам качественно отличается от рисунка взрослого человека – ребенок рисует не то, что видит, а то, что знает и чувствует. По словам Л.С. Выготского, все психические функции в раннем дошкольном возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия» [7, 1].

Роль рисования в развитии восприятия пространства и пространственных представлений велика. Дети овладевают специальным умением: подчинять движения контролю руки и глаза. Рисование, с одной стороны, формируется на основе определенного уровня развития психических процессов, а с другой, процесс рисования оказывает положительное влияние на развитие психических процессов и качеств

личности. Поэтому возникает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию рисования, что приведет к овладению ребенком навыками рисования и развитию у него психических процессов.

Ребенок развивается гетерохронно: неравномерно идет созревание различных морфологических структур, функциональных систем. Знание данной закономерности, открытой Л.С. Выготским, позволяет через усиление воздействия в сензитивные периоды развития управлять нервно-психическим развитием ребенка, создавая условия для стимуляции развития или коррекции той или иной функции [6,1].

Выявление степени отставания дает возможность уже в раннем возрасте своевременно диагностировать пограничные состояния и патологию. Незначительные отклонения, если ими пренебрегли родители и специалисты, быстро усугубляются и переходят в более выраженные и стойкие отклонения, которые труднее поддаются коррекции и компенсации. Чем раньше ребенок с проблемами в развитии начнет получать специальную помощь, тем эффективнее будет ее результат. Программа коррекционной работы должна составляться с учетом особенностей и потребностей развития каждого ребенка [6, 1].

Успешность своевременного предупреждения и преодоления недостатков психофизического развития детей зависит от компетентности и профессионализма работников учреждения дошкольного образования, от степени владения диагностическими, коррекционными функциями, от владения методами коррекционноразвивающего обучения.

Цель исследования – изучение возможностей совместного рисования в развитии зрительно-моторной координации у детей младшего дошкольного возраста с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Основные задачи:

- проанализировать возможности изобразительной деятельности в подготовке учащихся в умении осуществлять работу по обучению и воспитанию детей, направленной на коррекцию отклонений с учетом степени тяжести имеющихся у них отклонений;
- обосновать эффективность применения совместного рисования в развитии и коррекции психических процессов.

Объект исследования – процесс развития детей младшего дошкольного возраста в УДО «Специальный Ясли-сад № 99 г. Гомеля для детей с тяжёлыми нарушениями речи» (база педагогической практики). Предмет исследования – педагогические условия развития детей с особенностями психофизического развития. Основная гипотеза – совместное рисование взрослого с ребенком способствуют развитию психических процессов у детей с ОПФР.

Предлагаем в качестве продуктивной деятельности использовать совместное рисование. Метод совместных действий (так называемое сотворчество) эффективен в обучении изобразительной деятельности нормально развивающихся детей и оказывается еще более значимым при проведении коррекционно-воспитательной работы с детьми с особенностями психофизического развития.

На эффективность совместного рисования указывает в статье «Развитие и коррекция детей с трудностями в поведении» Кравцова Е.Е., большое внимание уделяет такому виду упражнений как дорисовывание штрихов, линий, спиралей, точек и т.д.

Особая роль отводится позиции взрослого. «Он такой же участник совместной деятельности, как и дети, и тоже может предложить свой вариант, но только тогда, когда дети исчерпали все свои возможности» [5, 1].

В детской психологической практике Кравцова Е.Е. отмечает: в начале коррекционной работы желательно применять не проективные, освобождающие приёмы (кляксы, капли, линии, дорисовывание чужих рисунков, рисование с комментариями и др.). Эти приёмы направлены на снятие чувства ответственности за конечный результат и напряжение перед рисованием. В дальнейшем рекомендуется переходить к проективному рисунку с использованием нетрадиционных способов рисования, которые широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов у детей. Предлагаем рисование большими кистями, пальцами, обеими руками и т.д. О результативности данных способов рисования говорят исследования. Захаров А.И. выявляет: воспитатели детских садов, использовавшие способы нетрадиционного рисования как средство коррекции страхов, отметили их эффективность в 50% случаев у девочек и 66% у мальчиков [8, 3].

Метод совместных действий максимально отвечает изобразительным и познавательным возможностям детей с особенностями психофизического развития, поскольку позволяет педагогу в наглядной и занимательной форме демонстрировать тот или иной прием, предоставляя ребенку для выполнения ту часть задания, которая находится в зоне его ближайшего развития. Этот метод позволяет развивать малейший успех, наметившийся в деятельности ребенка, обеспечивать ему продвижение в освоении способов самостоятельных действий при выполнении аналогичной работы.

Содержание заданий для совместного рисования подбирается с учетом индивидуальных особенностей детей: можно упрощать или усложнять работу, уменьшать или увеличивать двигательную нагрузку на руку ребенка. Приведем пример. На листе бумаги воспитатель рисует шары, цветы, а ребенок должен закончить начатые изображения, подрисовав веревочку, стебелек. Длина предлагаемых для изображения недостающих в рисунках элементов определяется возможностями ребенка.

Особое внимание уделяется развитию зрительно-моторной координации, соединению сенсорных и моторных компонентов изобразительной деятельности. Детям предлагается ряд несложных заданий, требующих от них произвольных движений. Например, воспитатель рисует большую тучу, а затем просит детей нарисовать дождик (ритмично повторяющиеся однородные движения) или, изобразив трубу на крыше дома, дает задание нарисовать дым (неотрывные вращательные движения карандашом). Подобным образом выполняются и другие упражнения («Куклу будем мыть под душем», «Кот Барсик играет клубочками» и т.п.).

Всегда следует поощрять желание ребенка многократно повторять штрихи, линии (вертикальные, горизонтальные, наклонные, дугообразные, спиралевидные и пр.), так как выполняемые при этом ритмичные движения служат необходимой основой для проводимых в последующем начальных графических упражнений.

В процессе педагогической практики замечаем, как постепенно в технике рисования происходят некоторые изменения: движения становятся увереннее, точнее, ритмичнее. Этому благоприятствует как сама изобразительная деятельность, требующая разнообразных движений руки, так и специально подобранные гимнастические упражнения для развития мелких мышц кисти и пальцев, которые проводят в форме игры в течение короткого времени в начале каждого занятия.

При обучении детей с особенностями психофизического развития большое место занимает показ приемов изображения. Умение подражать действиям взрослого следует расценивать как важный этап на пути развития активности и в известной степени самостоятельности ребенка. Дети испытывают особенное желание воспроизводить действия взрослого, если занятие носит эмоциональный характер.

Специфические методы и приемы в работе с детьми с особенностями психофизического развития: низкая степень устойчивости внимания диктует необходимость в специальной организации и направлении внимания детей; повторяемость действий – потребность в большем количестве проб в одних и тех же условиях, чтобы освоить способ деятельности; прием пассивных движений; необходимость дробления задания на короткие отрезки и поэтапное выполнение, формулируя задачу предельно четко и конкретно.

Коррекционные задания обеспечивают каждому ребенку адекватные для него темп и способы усвоения навыков, знаний.

Литература

1. Дьяченко, О.М. Знакомимся с программой «Развитие»: пособие для воспитателей и родителей //О.М. Дьяченко, – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 32 с.
2. Закревская, О.В. Развивайся, малыш!: Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста// О.В.Закревская. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. –89 с.
3. Силивон, В.А. Природа детского рисунка (психолого-педагогический аспект): монография // В.А. Силивон. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 183 с.
4. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты//С.Г.Шевченко. – М.: Владос, 2001. –136 с.
5. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200404206>
6. <http://dohcolonoc.ru/stati/4727-rabota-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psikhicheskogorazvitiya.html>
7. <http://psyera.ru/2355/razvitie-vospriyatiya-u-detey>
8. <http://www.maam.ru/detskijasad/strahoterapija-i-e-primenenie-v-korekci-strahov-detey-doshkolnogovozrasta.html>

Жлудова Н.С.

(Минск, Белорусский государственный педагогический университет)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Повышение требований к грамотности и образованности человека в XXI веке связано с рядом социально-экономических и научно-технических факторов. В частности, с изменением в структуре занятости и требованиях рынка труда к специалисту; использованием в повседневной жизни разнообразия технических средств и бытовых приборов, новых технологий; с усилением роли информации в жизни общества и отдельно взятой личности, что приводит не только к необходимости владения информационными технологиями и компьютерной техникой, но и к решению многих жизненных и профессиональных проблем посредством этого (оформление деловых бумаг в электронном и печатном виде, использование инфокиосков и

банкоматов, электронных денег, сетевое общение, мобильная связь, интернет-сервис и пр.).

Разрешить противоречие между необходимостью обеспечения современного качества образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путём из-за увеличения объёма информации, подлежащей использованию, призван компетентностный подход. Понятие «компетентность» используется для описания конечного результата обучения. Предпосылкой развития компетентности является сформированность определенного уровня *функциональной грамотности* (И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, П.И. Фролова).

С середины 1960-х годов XX века терминологическое сочетание «функциональная грамотность» (ФГ) вошло в научный обиход. Данная проблема изучалась зарубежными специалистами (M. Hexler, T. Sticht, I. Kirsch, J. T. Guthrie, L. Verhoeven, C. Elbro, D. Kevin, H. Colm, V. O'Sullivan, A. Daniel, A. Kofi). D. Ackerman и H. Mount), которые проанализировали данную проблему как ожидаемый результат школьного и профессионального образования, соотношение уровня ФГ специалиста как предпосылки успешности профессиональной деятельности, как основу адаптации индивида к современным социально-экономическим условиям.

Понятие «функциональная грамотность» широко рассматривается и в русскоязычной научной литературе. Так, проблему ФГ исследовали российские ученые-философы и социологи Б.С. Гершунский, Г.Г. Сорокин (Россия), в контексте философии образования разрабатывали белорусские исследователи В.В. Мацкевич, С.А. Крупник; аспекты формирования языковой ФГ во взаимосвязи с языковой культурой студентов рассматривала в своих исследованиях Т.И. Акатова (Россия); технологии формирования ФГ учащихся посвящены работы С.Г.Вершловского, М.Д. Матюшкиной, Л.М. Перминовой, О.Е. Лебедева; В. А. Ермоленко, Р. Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин (Россия) разработали технологию формирования ФГ в системе общего, профессионального и дополнительного образования; Н. Н. Сметанникова (Россия) изучает ФГ в рамках стратегического подхода к обучению чтению; в контексте компетентностного подхода данная проблема рассматривалась А.В. Хуторским, И.А. Зимней, М.А. Холодной, Т.В. Вареновой (Россия, Беларусь); как аспект непрерывного образования ФГ выделена в исследованиях С.А.Тангяна, И.А.Колесникова (Россия). Общими в позициях большинства авторов являются отличительные черты ФГ: 1) ситуативная характеристика личности, поскольку обнаруживается в конкретных социальных обстоятельствах; 2) наличие в своей основе некоторого элементарного (базового) уровня навыков чтения, письма и счета, *который формируется на начальном этапе обучения в школе*; 3) связь с решением стандартных, стереотипных задач; 4) направленность на решение бытовых проблем; 5) использование в качестве оценки достижений, прежде всего, детей с 15 лет и взрослого населения.

Существование функциональной грамотности становится очевидным особенно тогда, когда мы сталкиваемся с её отсутствием. Зарубежные и отечественные исследователи ещё несколько десятилетий назад выявили и указали на опасность феномена *функциональной неграмотности* (Ж.П. Велес, М. Дёберт, П. Хубертус Н. Булут, К. Куно, Г.Г. Сорокин).

Так, изучение уровня грамотности взрослого населения США 1993 года выявило, что 47% респондентов имели настолько низкую ФГ, что не могли прочитать расписание движения автобусов, написать письмо в банк, не умели свертывать и

развертывать информацию. В исследовании российского учёного Г.Г. Сорокина (2006) подчеркивается, что и сегодня функциональная неграмотность прогрессирует по всему миру. Растёт число техногенных катастроф, несчастных случаев на производстве и в быту, вызванных этим социальным явлением [1].

Признавая значимость имеющихся исследований в данной области, следует отметить, что проблема формирования ФГ, способствующая успешной социализации лиц с особенностями психофизического развития, ещё не нашла разрешения в теории и практике специальной педагогики.

Вместе с тем актуальность проблемы формирования ФГ у лиц с интеллектуальной недостаточностью всё более возрастает, т.к. объём информации, определяющий ФГ индивида, постоянно расширяется, при этом сокращаются сроки, необходимые для его адаптации к новым условиям жизни.

Понятие «функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью» рассматривается нами как основа жизненной компетенции, которая характеризуется системой умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности, оперируя текстовой, числовой и графической информацией. Структурными компонентами (индикаторами) ФГ выступают информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность. Выделены эмпирические показатели сформированности функциональной грамотности (умения) [2].

Выявлено, что развитие функциональной грамотности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью происходит замедленно (преобладает *формальный* и *базовый* уровни сформированности, значительная часть испытуемых имеют *низкий (критический)* уровень), *высокий* уровень сформированности ФГ имеет лишь небольшое количество учащихся. Отмечается рассогласование в развитии структурных компонентов функциональной грамотности: значительно медленнее развиваются информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем; наилучшие результаты учащиеся показали в области общественно-правовой грамотности, что может свидетельствовать о большом внимании к работе в данном направлении в учреждениях образования Республики Беларусь [3].

Коррекционно-педагогическая работа по формированию функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на основе применения интерактивных и информационных технологий реализуется в четыре этапа с соответствующим содержанием: 1) диагностика эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) с использованием диагностического инструментария «Изучение функциональной грамотности»; 2) анализ полученных результатов диагностики путём составления индивидуального профиля сформированности ФГ по каждому из четырёх индикаторов, что позволяет определить функциональный статус ученика в данной области и разработку «Индивидуальной программы формирования функциональной грамотности»; 3) коррекционно-развивающая работа по формированию умений ФГ с использованием дидактических материалов обучающего модуля «Формирование функциональной грамотности»; 4) оценка эффективности коррекционно-развивающей работы с использованием диагностического

инструментария «Изучение функциональной грамотности» и критериев оценки результативности работы.

Проведение коррекционно-развивающей работы с соблюдением педагогических условий (содержательных, технологических и организационных) ведет к повышению уровня жизненной компетенции, функционального статуса и улучшению социального прогноза лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Литература

1. Сорокин, Г.Г. Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта: дисс ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Г. Г. Сорокин. — Тюмень, 2006. — 189 с.
2. Шаринец, Н.С. Теоретические основы формирования функциональной грамотности лиц с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2014. – № 1 (42). – С. 103–110.
3. Шаринец, Н.С. Состояние функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец // Специальная адукацыя. – 2015. – №3. – С. 9–18.

И.С. Зайцев (Минск, Академия последипломного образования)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В современной психолого-педагогической отрасли знаний тенденции таковы, что все большее внимание уделяется проблеме приспособления индивида к постоянно меняющимся социокультурным условиям окружающей действительности. В данном ракурсе актуализируется вопрос социализации детей с нарушениями речи, под которой следует понимать процесс становления ребенка под влиянием социальной среды [1, 19]. Другими словами, социализация – процесс приспособления индивида к условиям социума.

При рассмотрении проблемы социализации в условиях нарушений речи следует обратить внимание на факт крайней разнородности дошкольников данного контингента с позиции готовности к адекватному взаимодействию с окружающими, что обусловлено дифференцированным влиянием на психическое и социальное развитие различных нарушений речи. Такое положение и определяет необходимость организации эффективного индивидуального воздействия через доступное для каждого отдельного ребенка содержание. Направленность индивидуального подхода вытекает не только из сущности конкретного речевого нарушения, но и определяется индивидуально-типологическими свойствами носителя речевой патологии.

Сущность индивидуального подхода в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи, в том, что общие цели педагогического процесса конкретизируются в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Специфика же индивидуального подхода при нарушениях речи в том, что педагог сталкивается не только с настоятельностью формирования новых положительных качеств ребенка, но и с необходимостью преодоления уже имеющихся отрицательных, входящих в структуру речевого дефекта и выступающих в роли вторичных патологических наслоений.

Индивидуальный подход в коррекционно-педагогической работе также должен учитывать то обстоятельство, что способы и время правильного решения той или иной

задачи, характерные для конкретного ребенка, не всегда совпадают с арсеналом и порядком действий других детей. Это указывает на необходимость принятия во внимание условия индивидуализации деятельности, то есть понимание, что для каждого характерен свой неповторимый вариант способов и приемов в типичной для него деятельностной обстановке. Прежде всего, приступая к работе с конкретным воспитанником дошкольного учреждения, педагогу следует ориентироваться на создание оптимальных условий для одновременного развития речи, мышления, памяти и других познавательных процессов именно данного дошкольника. Из этого следует, что для организации эффективной индивидуальной работы необходимо: выбор адекватных требований к ритму и темпу деятельности с учетом типа подвижности нервной системы; дифференциация подхода в организации и оценке деятельности конкретного ребенка.

Приоритетным в реализации индивидуального подхода остается проведение индивидуальных занятий. Индивидуальная коррекционная программа разрабатывается на основании данных о вербальном и невербальном развитии носителя речевого нарушения для уточнения заключения о речевом статусе. Показателем педагогического мастерства в реализации индивидуального подхода в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи, является способность педагога учесть неповторимые особенности каждого и их проявления в совместных видах продуктивной деятельности детей.

Организация индивидуальной работы с конкретным ребенком осуществляется на основе учета степени проявления речевого дефекта и его влияния на состояние психических процессов. Некоторым детям необходимы ежедневные занятия с логопедом, другим достаточно незначительной поддержки индивидуального характера на подгрупповых занятиях. Имеется и категория дошкольников, нуждающихся в ежедневных занятиях, но не готовых к интенсивному индивидуальному коррекционному воздействию в силу быстрой утомляемости, повышенной истощаемости. С такими детьми необходимо первоначально проводить строго дозированные по времени индивидуальные занятия, постепенно увеличивая их продолжительность, что способствует повышению работоспособности дошкольников с расстройствами речи.

Безболезненное увеличение времени индивидуальных занятий будет наблюдаться тогда, когда занятия действительно будут проходить в игровой форме, а не в ее видимости. Педагог часто использует при организации работы с ребенком фразу: «Давай поиграем». Это хорошо до определенного времени. При частом использовании данного словесного клише само понятие «поиграем», в конце концов, утрачивает для ребенка полноценный номинативный смысл, а является лишь сигналом к началу деятельности, не всегда захватывающей внимание ребенка и вызывающей интерес как подлинная игра.

С дошкольником действительно следует проводить индивидуальные занятия, играя с ним. Яркая, каждый раз новая наглядность, использование сказочных персонажей (следует знать, какие сказки и их герои наиболее интересны дошкольнику) и эмоциональное общение не позволят быстро иссякнуть детскому интересу. Также при реализации индивидуальной помощи следует обратить внимание на то, что дети дошкольного возраста с расстройствами речи имеют обусловленные основным нарушением и особенностями семейного воспитания личностные проявления, которые

иногда носят диаметрально противоположный характер: одни дети слишком импульсивны и расторможены, другие характеризуются неуверенностью, безынициативностью, застенчивостью, замкнутостью. У первых в процессе индивидуального коррекционно-педагогического воздействия следует воспитывать выдержку, спокойствие, а у вторых – контактность, инициативность, смелость. Соблюдение данного условия поможет не только обеспечить подбор адекватных средств воздействия и его эффективность, но и поддержит в деле социального становления маленького человека.

Профессионализм педагога предполагает способность создать психологически комфортную обстановку на занятиях для ребенка дошкольного возраста, вызвать у него заинтересованность в материале, организовать активную деятельность, обеспечив тем самым процесс его общего развития. При создании комфортной обстановки важно учитывать, что нарушения речи оказывают существенное влияние на формирование эмоционально-волевой сферы. Характерные для дошкольников с речевыми расстройствами недостатки в эмоционально-волевой сфере, проявляющиеся в широком и противоречивом спектре (раздражительность, безынициативность, вялость, апатия, обидчивость, агрессивность, негативизм и т.п.), приводят к значительному снижению работоспособности в целом. Также означенные недостатки вызывают актуализацию элементов, затрудняющих процесс социализации, таких, как: неумение вступать в общение с окружающими; отсутствие навыков межличностного взаимодействия и др.

Успешность социализации во многом определяется качеством развития познавательных и творческих возможностей ребенка. Следует при реализации индивидуального коррекционно-воспитательного процесса принять во внимание, что 3–7 летний возраст – самый благоприятный возраст для развития всей психической деятельности и личностных образований индивида.

Литература

1. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

А.М. Змушко (Минск, Министерство образования Республики Беларусь)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В Республике Беларусь разработана и утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. Принятие данной Концепции означает важный шаг, приближающий нас к мировым стандартам в сфере специального образования. В нашей стране немало внимания уделялось и уделяется вопросам образования лиц с особенностями психофизического развития. Обеспечен почти стопроцентный охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью детей с особенностями психофизического развития, состоящих на учете в банке данных о детях с особенностями психофизического развития. Такой банк ведется с 1999 года, сам по себе факт его ведения является прогрессивным явлением. В последние годы мы констатируем как ежегодное увеличение количества детей с особенностями (2010 год – 126 785; 2011 – 130 759;

2012 – 131 717; 2013 – 134 975; 2014 – 138 099), состоящих на учете в банке данных, так и возрастание количества детей отдельных категорий, которые ранее не были в центре внимания (например, детей с аутизмом в 2008 году состояло на учете в банке данных 295, в 2010 – 404 ребенка, в 2014 – 639 детей). Появляются новые категории детей с особенностями, например, дети с кохлеарными имплантами. Одно лишь увеличение количества детей с особенностями и возросшее разнообразие этих особенностей требуют и создания разнообразных условий и вариантов для получения ими образования.

Наша страна в последние десятилетия имеет немало достижений в сфере специального образования, которые заслуживают уважения и дополнительного упоминания. Это: создание системы коррекционно-педагогической помощи детям с легкими нарушениями в развитии; признание за всеми детьми без каких-либо исключений и ограничений права на образование и предоставление возможности обучаться; создание системы образования для детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями; предоставление возможности получать специальное образование не только в условиях учреждения специального образования, но и в условиях общеобразовательного учреждения – развитие интегрированного обучения и воспитания; выход из тени системы специального образования, рассмотрение ее как равноправной и равноценной части системы образования. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, специальное образование – один из видов образования, наряду с основным и дополнительным образованием. Рассмотрение обучающихся с особенностями психофизического развития как равноправных участников образовательного процесса – формирование толерантного отношения к лицам с особенностями как в системе образования, так и в широком обществе.

Все эти характеристики системы специального образования нашей страны и сегодня не утратили актуальности и расцениваются как прогрессивные и современные. Инклюзивное образование привносит существенную новизну в образование, оно предполагает сформированное положительное отношение ко всем участникам образовательного процесса, готовность, прежде всего психологическую, как учреждения образования, так и каждого педагогического работника к принятию любого обучающегося; владение методами работы с обучающимися с разными образовательными потребностями; более полное включение детей с особенностями в общеобразовательный процесс и т.д.

В Концепции заявлено о широком понимании инклюзивного образования, о распространении его в отношении всех обучающихся с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем констатируется, что система образования Республики Беларусь предусматривает целенаправленную работу с различными группами учащихся с особыми образовательными потребностями в рамках единого образовательного пространства, поэтому наиболее актуальным инклюзивное образование является для лиц с особенностями психофизического развития, что обусловлено следующими факторами: значительным разнообразием и вариативностью образовательных потребностей лиц с особенностями психофизического развития; продолжительной практикой обучения и воспитания их в учреждениях специального образования, что может быть расценено как сегрегация, институционализация; наиболее остро выраженной потребностью в создании адаптивной образовательной среды для них в

учреждениях образования; обучением значительной части лиц с особенностями психофизического развития по образовательным программам не основного, а специального образования.

Инклюзивное образование не рассматривается как особый вид или уровень образования, это новая организация образовательного процесса. Инклюзивное образование осуществляется на всех уровнях основного и дополнительного образования. Важным является то, что для каждого обучающегося создаются необходимые условия и все обучающиеся учатся вместе. В Концепции отмечается, что инклюзивное образование не является единственно возможной организацией получения образования обучающимися с особенностями психофизического развития. В сущности, это увеличение количества возможностей для получения образования, расширение права выбора. Сегодня оно существует и развивается параллельно с функционированием учреждений специального образования, интегрированным обучением и воспитанием.

В Концепции дано определение ряда терминов, имеющих значение для развития инклюзивного образования: адаптивная образовательная среда, класс инклюзивного образования, группа инклюзивного образования, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение класса инклюзивного образования (группы инклюзивного образования) и др. В Концепции инклюзивное образование определяется как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение 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.

Концепция определяет цели, задачи, принципы развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. В качестве основных принципов, на которых базируется инклюзивное образование, определены следующие: системность, комплексность, доступности, вариативность и учет особых образовательных потребностей, толерантность. В Концепции перечислены приоритетные направления, в которых необходимы преобразования, а также механизмы осуществления инклюзивного образования по каждому из них. Так, необходимы, согласно Концепции, изменения в нормативной правовой базе, научно-методическом обеспечении образования. Появляется специфика в реализации образовательных программ основного и дополнительного образования. Возникают новые функции у учреждений специального образования и т.д.

Реализация Концепции рассчитана на 2015–2020 годы. Предполагается, что будут обеспечены равные права в получении образования и доступа к образованию для всех обучающихся; повысится качество образования и качество жизни всех обучающихся через раскрытие и развитие их духовно-нравственного потенциала, расширение возможностей социализации; максимально возможно будут включены обучающиеся с особенностями психофизического развития в образовательный процесс основного и дополнительного образования; будет сформирована толерантность в образовательной среде и социуме и посредством этого произойдет упрочение социальных отношений, основанных на партнерстве, уважении, принятии различий. Произойдет ряд других преобразований, о которых заявлено в Концепции.

С принятием Концепции в системе образования возникает важнейший приоритет – развитие инклюзивного образования. Успешная реализация Концепции потребует значительных усилий от всех участников образовательного процесса.

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

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы образования и обучения относятся к «вечным» педагогическим проблемам, раскрытие которых с течением времени не теряет своей значимости. Они видоизменяются, приобретают иное звучание, но всегда на каждом этапе преобразований находятся в поле постоянного и пристального внимания психологопедагогических исследований. Исходным положением современных педагогических преобразований является целостность системы учебно-воспитательного процесса, где воспитание, обучение и развитие осуществляется в единой личностно-ориентированной системе, в основу которой положен приоритет воспитания.

Специальному образованию на современном этапе развития общества предстоит решить главную задачу – научить учащихся с особенностями психофизического развития жить вместе с другими, адекватно интегрироваться в существующую систему социальных отношений, приобретать знания, творчески работать, достигать самореализации в различных видах деятельности. Поэтому у данной категории учеников необходимо развивать способности к самостоятельной, творческой деятельности, совершенствовать навыки работы с информационными технологиями, обучать совместной деятельности в группе, сотрудничеству, общению с одноклассниками и взрослыми. Сегодня прогресс общества возможен лишь при условии массового творчества людей. А это означает, что дети с особыми нуждами не должны надеяться на то, что им кто-то все даст, обеспечит. В ходе воспитания особых детей их необходимо нацеливать на то, что им необходимо самим, в силу своих актуальных и потенциальных возможностей проявлять личную и творческую инициативу, стремиться самостоятельно обеспечить свое материальное и духовное благополучие.

Утвердившаяся в образовании «ориентация на качество знаний учащихся» претерпевает существенные изменения, подвергается пересмотру содержательный и процессуальный аспекты специального обучения, меняются взгляды и на одну из его основных составляющих – качество обучения. Знания, умения и навыки при современных подходах к проблемам качества обучения, рассматриваются не как цель современной школы, а как одно из средств достижения тех или иных целей и ценностей. Являясь частью целостного образовательного процесса, специальное обучение не только организует освоение знаний, умений и навыков, но и реализует развивающие и воспитательные функции. Оно направлено на формирование мотивов учебной деятельности, отношения к изучаемым объектам или явлениям, становление мировоззрения, развитие познавательных, эмоционально-волевых процессов и др.

Назревшая проблема обучения и развития диктует новое назначение обучения школьников – формирование учебной деятельности как основной и ведущей формы

жизнедеятельности, в которой выращивается, созревает личность при попутном исправлении, коррекции того, что упущено в личностном развитии ребенка в предшествующем возрастном этапе. Идея развития является ключевой идеей современных подходов. Задачи образования по отношению к цели развития личности рассматриваются как средства, способствующие ее достижению, т.е. содержание обучения, в конечном счете, является средством развития целостной личности. Пожалуй, наиболее ярко иллюстрирует эту идею определение С.Л. Рубинштейна «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается» [1, 141].

Определяющим вектором совершенствования специального образования является направленность на общее развитие детей с особенностями психофизического развития, на предоставление каждому ученику оптимальных возможностей в личностном становлении, в расширении возможностей самореализации и раскрытии индивидуальных особенностей. Заложённый принцип личностно-ориентированного подхода основывается на признании уникальности, неповторимости, ценности каждого ребенка. Он органически связан с принципом педагогического оптимизма, который, в свою очередь, отражает высокий уровень ожиданий по отношению к ребенку, веру в его силы и возможности. Ценностью становится сам ребенок, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений. Это обуславливает ориентацию образования на раскрытие способностей и возможностей ребенка, на обеспечение условий для его развития и создание такой образовательной среды, где учащиеся смогут проявлять активность и развивать самостоятельность. Необходимым условием развития ребенка (школьника) с особенностями психофизического развития становится вовлечение его в посильную активную жизнь социального окружения, создание атмосферы доверия и защищенности, стимулирование ослабленной детской потребности «Я сам» в любых видах деятельности школьника.

Включая учащихся с особенностями психофизического развития в целенаправленную деятельность по овладению социальным опытом, учитель способствует становлению у школьников личностно-ориентированного отношения к познавательной деятельности, формированию активной жизненной позиции, достижению и приращению результатов самостоятельной индивидуальной деятельности. Следует отметить, что в дидактике социальный опыт выражается в виде четырех элементов опыта: опыта изучения основ наук, репродуктивной деятельности, творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Таким образом, построение познавательных задач на жизненно важном материале и включение обучаемых в их решение способствуют формированию готовности у школьника самостоятельно разрешать проблемные ситуации в жизни.

Таким образом, следует заключить, что изменения, происходящие сегодня в отечественной образовательной политике в целом, и в системе специального образования, в частности, показывают, что одним из основных направлений в работе практиков (психологов, логопедов, дефектологов) остается непосредственное обращение к учебной деятельности, как ведущей в процессе психического и социального развития школьников с ограниченными возможностями. Теоретическое раскрытие учебной деятельности основано на принципах ведущей роли обучения в развитии ребенка (Л.С. Выготский), единства психики и деятельности (А.Н. Леонтьев,

С.Л. Рубинштейн), на общепсихологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). По определению Д.Б. Эльконина «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, и ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [2, 285].

Литература

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 594 с.
2. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Н.С. Кравец, Н.Н. Стецкая (Мозырь, ГУО «Мозырский районный ЦКРОиР»)

ГЛОБАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩАЮЩЕЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ СЛОВА У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Большинство детей с ранним детским аутизмом (РДА) испытывают огромные трудности в общении и требуют к себе особого внимания, так как лишены возможности выразить свои мысли, эмоции, желания и потребности. В ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» 57% воспитанников дошкольных групп, 63% учащихся классов и 100% обучающихся на дому, имеющих расстройства аутистического спектра – мутичны. Поэтому формирование коммуникативной функции для педагогов центра является первостепенной. Важность решения проблемы подчёркивают и родители учащихся центра. В ходе анкетирования, с целью выявления ожиданий родителей, они обозначили данную проблему как одну из самых актуальных и выразили желание, чтобы в результате обучения ребёнок мог обозначить свои насущные потребности и состояния. Причём реально оценивая возможности детей, в качестве средств коммуникации родители рассматривают не только речь, что всё же является наиболее предпочтительным в их глазах, но и иные средства.

На сегодняшний день в центре сложилась устойчивая многообразная система формирования функции общения у учащихся средствами альтернативной и поддерживающей коммуникации. Учителем-дефектологом Л.В. Кундаковой накоплен богатый многолетний опыт использования пиктограмм. Учитель-дефектолог Н.В. Батуревич работает над развитием коммуникативных умений с помощью письменной речи посредством компьютера в рамках обучения на дому Дарьи Б. Широко использует жест, как средство общения, музыкальный руководитель Рыбак Ж.Е., имеющая опыт работы с глухими и слабослышащими детьми.

Учителя-дефектологи Стецкая Н.Н., Домасевич В.С., воспитатель специальной дошкольной группы № 2 Дуган Н.А. ратуют за метод глобального чтения.

Неговорящие дети-аутисты имеют, как правило, тип мышления «буквального» восприятия, у них наиболее сохранна зрительная механическая память. Поэтому, если естественное развитие речи блокировано какими-либо патологическими процессами, самое естественное разрешение этой ситуации происходит через замену вербальных

абстрактных образов зрительными. Иными словами, глобальное чтение, замещая естественный язык в процессе обучения, служит знаковой поддержкой процесса развития мышления и одновременно мостиком, который в перспективе позволит «неговорящим» детям перейти к вербальной коммуникации.

Знаковыми для нас стали исследования и опыт работы по формированию глобального чтения одного из основоположников метода Глена Домана. Являясь первоисточником направления, работа Домана, на наш взгляд, высокотехнологична, физиологична, мобильна, хорошо структурирована, содержит пошаговый алгоритм её использования. Именно методика Глена Домана стала отправной точкой для всех педагогов центра, использующих глобальное чтение.

Достоинства использования методики очевидны: вся предназначенная для усвоения информация представлена в зрительном поле ребенка, что обеспечивает концентрацию его внимания, моментальное зрительное восприятие и произвольное зрительное запоминание, соотнесение слова с изображением предмета, который оно обозначает, что и обеспечивает глобальному чтению осмысленность. Именно следуя методике Домана, педагоги достигли первого, но очень значительного, основополагающего, результата. Мониторинг показал, что 37% из обучаемых по методу глобального чтения усвоили обобщающую функцию слова: каждый предмет имеет звуковое и знаковое оформление, а каждый звукоряд и букворяд (звуковое и знаковое обозначение слова) имеет смысловое наполнение.

Однако в процессе мы столкнулись с определёнными трудностями: метод очень трудоёмкий, исключает эмоциональную сторону взаимодействия и предполагает некоторую пассивность обучаемого ребёнка. Кроме того, на практике не все воспитанники центра проявили интерес к карточкам.

Положительно оценивая саму идею глобального чтения, мы обратились к исследованиям и опыту других авторов.

На сегодняшний день учитель-дефектолог класса Стецкая Н.Н. работает с использованием элементов методики Сесиль Лупан. По сути, метод Лупан родился из ее попыток учить своих дочерей по Доману, но, в отличие от Домана, у нее все более тонко и индивидуально. По мнению Сесиль Лупан, для того, чтобы приобщить ребенка к чтению целыми словами, необходимо везде развесить черно-красные таблички "ВЫКЛЮЧАТЕЛЬ", "ШКАФ", "КРОВАТЬ" и т. д., красным цветом выделяются гласные. Карточки нужно периодически обновлять. Также Лупан предлагает выпускать маленькие книжечки про самого ребенка и его любимые игрушки. Каждая страница – одна фотография и одно предложение-подпись.

Именно эти два положения вдохновили Н.Н. Стецкую. Если графическое обозначение средовых ресурсов – это элементарно, то создание личностноориентированных книжечек для учащихся потребовало творческого подхода и эмоционального отношения. Сегодня в арсенале педагога удивительное средство обучения глобальному чтению – индивидуальные книжечки для трёх учащихся с РДА: для Светланы Ф. – «Света и Кнопка» (Кнопка – это её домашний кролик), «Света ученица» и др; для Александра В. – «Считалочка», «Моя первая книжка»; для Тимура Р. – «Тимкина книжка» и др. Книжки очень наглядны и красочны, оформлены предметными и простыми сюжетными картинками, фотографиями самого ребёнка, запечатлевшими конкретное действие, и подписями, включающими объект и действие.

Их содержание интересно каждому ученику, оно доступно пониманию и несёт смысловую нагрузку по учебным предметам.

Учителя-дефектолога класса В.С. Домасевич и воспитателя специальной дошкольной группы № 2 Н.А. Дуган привлекли исследования Л.Г. Нуриевой: это авторская методика, которая позволяет развивать как экспрессивную, так и импрессивную речь у детей с РДА и раскрывает условия создания мотивации к общению. Работа Л.Г. Нуриевой ценна нюансами, ответами на вопросы, которые возникают у педагога в процессе серьезной работы по развитию речи.

Основным условием успешности занятий с не говорящим ребенком автор считает выстраивание визуального ряда. Визуализация применяется на всех этапах развития речи. Роман К. учащийся класса В.С. Домасевич, с удовольствием показывает коммуникативные тетради, начиная с первой, очень трогательной, поскольку по ней он читал автоматизированные энграммы: «Моя семья», «Мои любимые питомцы», до последних, тех, которые отражают его интересы: «Континенты», «Планеты».

Н.А. Дуган ведёт для воспитанников коммуникативные тетради, где каждая новая страница отражает новую лексическую тему в соответствии тематическим планированием и включает несколько заданий, доступных именно этому ребёнку.

В апреле 2015 года в рамках работы методического объединения педагогов центра (руководитель Бобр Ю.С.) прошла неделя педагогического мастерства, в ходе которой мы имели возможность обобщить опыт работы по использованию элементов методики глобального чтения разных авторов. Обобщение было панорамным, что дало возможность присутствующим взглянуть на перспективы использования методики одновременно глазами трёх педагогов, имеющих различные личностные и профессиональные характеристики, собственное видение пути решения проблемы коммуникации средствами глобального чтения, совершивших некоторые ошибки и достигших определённых результатов, оценить возможности методики и определить своё отношение к её использованию.

**Е.М. Кудина (Мозырь, ГУО «Специальный ясли-сад №1 2
для детей с тяжёлыми нарушениями речи»**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЁНКУ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Невзирая на то, что ребёнок большую часть времени находится в дошкольном учреждении, первостепенное влияние на успешность процесса познавательного и речевого развития оказывает семья. Мы, педагоги, видим в родителях своих союзников, понимаем, что для нас нет помощников лучше, чем старательные мамы и папы, бабушки и дедушки. Эффективность коррекционно-педагогического процесса во многом зависит от позиции, которую занимают родители по отношению к собственной роли и участию в оказании специальной помощи ребёнку с нарушением речи. Для педагогов дошкольного учреждения «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Мозыря» актуальным является включение родителей в коррекционно-педагогический процесс, формирование их заинтересованности и

активности. На основании данной проблемы нами, педагогами дошкольного учреждения, было проведено анкетирование среди родителей наших воспитанников с целью выявления их отношения к речевому нарушению, степени участия в его коррекции. На основе анализа результатов анкетирования были выявлены следующие группы:

- родители, которые считают, что речевые нарушения – это всего лишь возрастные недостатки, составляют из опрошенных – 21%;
- родители, которые не проявили должной компетенции – 18%;
- родители, которые не только заинтересованы в своевременной коррекционнопедагогической помощи, но и очень ответственно подходят к ней – 24%;
- родители, которые находят возможность для выполнения заданий учителядефектолога (логопеда) со своим ребёнком в свободное время – 17%;
- родители, которые дополнительно интересуются литературой по проблеме коррекции нарушения речи – 7%;
- родители, которые согласовывают требования к воспитанию детей с нарушением речи в семье – 13%.

Данные анкеты указывают на то, что вовлечение родителей в работу коррекционнопедагогической деятельности, заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет учитель-дефектолог (логопед), воспитатель, а потому, что это необходимо для развития ребёнка с ОНР. Многие родители недостаточно проявляют интерес к проблеме из-за своей педагогической некомпетентности. Ребёнку необходимо умело и вовремя оказать квалифицированную помощь, в которой чрезвычайно важна и ценна не только роль специалистов, но и родителей. Во-первых, родительское мнение для ребёнка всегда авторитетно, во-вторых, у родителей есть возможность ежедневно закреплять навыки в процессе непосредственного общения. Целенаправленная, систематически спланированная, комплексная работа учителя-дефектолога (логопеда), воспитателя, осознанное и заинтересованное включение в этот процесс родителей – важнейший аспект повышения результативности обучения. Важно сделать родителей не только своими союзниками, но и грамотными помощниками и заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса.

В этой связи одной из целей нашей работы является:

- повышение компетентности родителей в вопросах развития речи детей, коррекции, компенсации её нарушения.

Для реализации этой цели мы решали следующие задачи:

1. Осуществлять преемственность в деятельности учителя-дефектолога (логопеда), воспитателя и семьи.
2. Активно вовлекать родителей в коррекционно-педагогический процесс.
3. Пропагандировать логопедические знания.

В своей работе мы не исключали такие формы работы с родителями, как семинары-практикумы («Значение артикуляционной гимнастики в формировании звукопроизношения», «Игровые методы автоматизации звука», «Развитие речевого дыхания» и др.).

Не отказались мы и от традиционной формы работы – консультации. Сочетание словесной информации с мультимедийной презентацией по теме способствует лучшему восприятию материала, помогает сделать его более информативным.

Большой популярностью в нашем дошкольном учреждении пользуются практические средства просвещения родителей: памятки, буклеты, папки-передвижки, тематические выставки, журналы, «Почтовый ящик» и др. Памятки и буклеты родители чаще всего получают в рамках проведения нами различных мероприятий (родительских собраний, консультаций, практикумов и т.д.

Основное внимание уделяем совместной творческой деятельности родителей и детей. Изготовление детьми и родителями фриздов по лексическим темам, изучаемым на занятиях, позволяет в интересной и игровой форме закрепить с детьми пройденный материал, расширить и обогатить словарный запас детей, сформировать грамматически правильную речь.

Для заинтересованности и привлечения родителей к работе по развитию речи детей предлагается оформление альбомов разной тематики. Родители активно подключаются к такой форме взаимодействия.

Опыт работы в дошкольном учреждении показывает, что только информированные и заинтересованные родители могут стать активными субъектами коррекционного процесса, помощниками учителя-дефектолога (логопеда) и воспитателя в полноценном формировании речи дошкольников.

Даже очень хорошие специалисты являются временными в жизни ребёнка, в то время как его семья с ним всегда; от того, насколько родители ощущают его настоящие проблемы, зависит как возможность положительной динамики в состоянии ребёнка, так и более полная и счастливая жизнь его семьи.

Литература

1. Давыдова, О.И. Работа с родителями в ДОУ: этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богословцев, А.А. Майер. – М.: ТС Сфера, 2005.
2. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: Методика работы с родителями / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева // Пособие для педагогов и родителей. – М.: Мозаика Синтез, 2007.

Н.И. Лысенко (Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ИГРА КАК ФОРМА КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из важнейших направлений коррекционного обучения является дидактическая игра, она помогает в работе логопедов по обучению чтению и формированию понятий о лексико-грамматических средствах языка, а также навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) [1].

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств интонацией или жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

На *втором уровне* речь развивается за счёт различения некоторых грамматических форм, дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительные значения. Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звукозаполнение, перестановка слов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» – ромашки, «кукина» – клубника). Многосложные слова редуцируются. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом-синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произношение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Владея речью на одном уровне, дети могут общаться с окружающими, но только в присутствии родителей, воспитателей, дающих соответствующие пояснения.

Дети третьего уровня речевого развития в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в старшую группу детского сада, с 6–7 лет поступают в подготовительный или 1 класс школы для детей с тяжелым нарушением речи.

В соответствии с лексическими темами используются комплексы игр, имеющие большой диапазон вариативности и многофункциональности. Дидактическая игра занимает важное место на занятиях не только с логопедами, но и с педагогами, и с родителями. Дидактические игры подбираются в соответствии с процессами и уровнями нарушений речевой деятельности у детей-дошкольников с ОНР [2–4].

Игры помогают специалистам детских образовательных учреждений коррекционного типа, а также родителям дошкольников для самостоятельных занятий с детьми.

Таким образом, у дидактической игры две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Цель нашего исследования: изучить и обосновать эффективность изложенных в работе игровых методов коррекционной работы по предупреждению нарушений лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

- эксперимент;
- наблюдение деятельности воспитателя-логопеда и воспитателей в коррекционной группе;

- логопедическое обследование;
- беседы с детьми, педагогами и родителями;
- изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

Для обследования нами были выбраны дети, посещающие УДО «Специальный ясли-сад № 99 г. Гомеля с тяжёлыми нарушениями речи». Обследованы дети из речевой группы, имеющие логопедическое заключение ОНР III уровня. Все эти дети из благополучных, полных семей. Воспитателями речевой группы также были даны на своих воспитанников характеристики.

При просмотре документации (медицинские речевые карты) мы сделали заключение: дети речевой группы в большинстве мало общительны, застенчивы, неактивны на занятиях, внимание неустойчиво, память не у всех хорошая, эмоционально-волевая сфера неустойчива.

В речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР часто встречаются ошибки, которые носят название аграмматизмов, и могут быть выявлены при обследовании или замечены внимательными родителями. Аграмматичными при обследовании наблюдались фразы: «У лисы лисячий хвост», «У Кати синий сумка», «Книга упала в пол», «В комнате шесть стулов», «Я зашиваю пуговицу» и т.д. Кроме этого, у таких детей по сравнению со сверстниками маленький объём (качественный и количественный) словаря.

Обследование лексической стороны речи детей проводилось в утренние часы, когда дети меньше утомлены и легче идут на контакт. Начали мы с беседы, которая дала нам возможность понять, понимает ли ребёнок обращенную к нему речь. Таким образом, мы обследовали импрессивную сторону речи.

Чтобы детям было комфортнее и они охотно отвечали на вопросы, мы обыграли ситуацию и ввели любимый персонаж – Винни-Пуха. В результате беседы выяснилось, что не все дети могут ответить на простые вопросы (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты обследования детей

| Ф.И.О. | Как тебя зовут? | Как зовут твою маму? | Сколько тебе лет? | Что ты любишь из еды? | Где были в выходные? | Любимые праздники |
|-------------|-----------------|----------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|
| Владимир К. | + | тётя Света | + | тоже мёд и печененки | гуляли на машине | + |
| Олег Ш. | - | мама Наташа | + | мороженки | - | дед Мороз |

Олег Ш. не мог вспомнить, где был в выходные дни (путает понятия вчера, сегодня, завтра), не смог назвать любимый праздник (назвал только символы праздников). Обнаружено, что дети путают понятия антоним и синоним. Все пятеро детей не могут различать вкусовые качества с помощью антонимов (сладко – горько), все пятеро детей не понимают понятия (тяжелый – легкий, черный – белый). Все дети показали низкий результат обследования.

Для повторного обследования в конце года использовали игру с мячом «Скажи наоборот». Поймавший мяч ребёнок должен придумывать слово, сказать это слово и бросить мяч обратно ведущему.

В ходе проведения работы было отмечено, что у Олега Ш. сформированность обобщающих понятий от 50% повысилась до 80%, умение подбирать антонимы от 20% повысилось до 60%, также улучшились результаты в умении называть детенышей животных от 50 до 70%, образование прилагательных от существительных повысилось от 20 до 70% (рисунок).

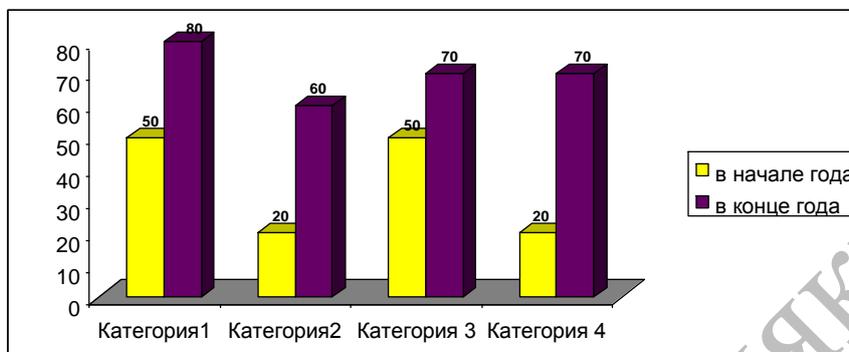


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов коррекционной работы у детей с ОНР III уровня

Таким образом, нами были изучены и обоснованы игровые методы, которые мы использовали в коррекционной работе по предупреждению нарушений лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В ходе обследования мы обнаружили и зафиксировали улучшение показателей лексической стороны речи детей. Это свидетельствует об эффективности выбранной методики.

Работая с помощью игровых методов, можно достичь определенных успехов по коррекции нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. Но все же большинство исследуемых детей ещё не достигли возрастной нормы. Поэтому мы видим необходимость продолжения коррекционной работы в форме игры, различных игровых упражнений. Игра является той деятельностью, которая создает оптимальные условия для обучения детей, выступает эффективным средством коррекционной работы по развитию речи у детей с ОНР.

Литература

1. Филочева, Т.Б. [и др.] Дети с общим недоразвитием речи / Воспитание и обучение / Т.Б. Филочева. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия. Учебник для вузов / Л.С. Волкова. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НЕДОСТАТОЧНОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ

При детском церебральном параличе (ДЦП) значимыми факторами, определяющими для ребенка возможности познавательного развития, взаимодействия с окружающим миром, обучения и воспитания, социальной адаптации являются степень выраженности двигательного нарушения, наличие и тяжесть интеллектуальной недостаточности, сенсорных, речевых и других отклонений.

Выключение из деятельности важнейшей функциональной системы – двигательной – в сочетании с сенсорной недостаточностью становится одной из причин недоразвития познавательной деятельности у детей с ДЦП (Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова и др.). При ДЦП наблюдается не только замедленный темп психического развития в целом, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций.

Сенсорные функции, имеющие значение для становления познавательной деятельности ребенка, формирования высших психических функций, являющиеся необходимой предпосылкой освоения образовательной программы, оказываются при церебральном параличе нарушенными. У довольно большого количества детей с ДЦП наблюдаются существенные расстройства зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия, трудности пространственного анализа и синтеза, словесного отражения пространственно-временных отношений, нарушения схемы тела, низкий уровень развития мелкой моторики, координации движений, самоконтроля. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь и целостное предметное восприятие, ограничивает предметно-практическую деятельность, речевое и познавательное развитие.

С позиции специальной педагогики и психологии, нейропсихологии коррекционное воздействие на сенсомоторную сферу с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций, создает базовую предпосылку для их более полного вовлечения в процесс овладения детьми чтением, письмом, математическими и другими учебными знаниями и умениями.

В ходе выполнения под нашим руководством дипломной работы была определена цель исследования: выявить степень сформированности сенсомоторной сферы у детей с ДЦП и определить психолого-педагогические условия преодоления, компенсации и профилактики трудностей обучения, обусловленных сенсомоторной недостаточностью.

Использовался следующий диагностический инструментарий: проба на праксис позы пальцев; проба на динамический праксис; проба Хеда на пространственный праксис; графическая проба; оценка ритмических структур для исследования восприятия и оценки слухового материала, а также ряд методик на исследование зрительного восприятия (например, тест В. Поппельрейтера, методика «Опознавание перечеркнутых изображений» и др.) [1].

Делался акцент на индивидуальном подходе при установлении контакта, создании при обследовании доверительной, комфортной для каждого ребенка атмосферы общения, на особой последовательности предъявления методик, что позволяло сохранять положительный настрой и поддерживать работоспособность детей такой сложной категории, как ДЦП. По результатам обследования выстраивались

индивидуальные личностные профили, позволяющие наглядно представить несформированность конкретных функций.

Выявлено, что у детей с ДЦП обследуемой группы преобладал средний уровень развития сенсорной сферы (55,5% детей). На развитии сенсорной сферы детей с ДЦП сказываются как форма и степень тяжести ДЦП, так и состояние интеллектуальной сферы. Чем тяжелее форма и степень ДЦП, состояние интеллектуального развития, тем менее сформированной оказывается сенсорная сфера ребенка с ДЦП.

Также обнаружено, что для развития моторной сферы детей с ДЦП имеет значение как форма и степень тяжести ведущего нарушения, так и состояние интеллектуального развития детей. Чем сложнее форма ДЦП, тяжелее состояние интеллектуального развития, тем менее развитой оказывалась моторная сфера у ребенка. При сочетании ДЦП с трудностями в обучении или с легкой интеллектуальной недостаточностью наблюдался средний уровень развития моторной сферы. Полученные данные подтверждаются литературными сведениями о влиянии интеллекта на состояние двигательной сферы (Приходько О.Г., Мастюкова И.Ю. и др.).

Необходимо отметить, что детям с ДЦП был характерен индивидуальный спектр сочетания проявлений недостаточности двигательной, сенсорной, познавательной, речевой сферы. Это подразумевает целесообразность построения по результатам обследования индивидуального личностного профиля и индивидуализированного подхода не только при обследовании, но и при коррекционной работе.

В отношении обследованной группы детей с ДЦП старшего дошкольного и младшего школьного возраста была разработана программа коррекционно-развивающей работы. В качестве ее методологической основы выступили: положение о единстве психики и деятельности (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций (А.Р. Лурия); учение о нейропсихологической реабилитации (Л.С. Цветкова); учение о поэтапном овладении двигательными действиями (Ю.З. Носиков, В.В. Черняев, М.А. Шлемин, В.П. Шлыков); практический подход в обучении детей с особенностями психофизического развития (Т.В. Демьяненко, А.М. Змушко, А.Н. Калинина, Т.Л. Лещинская).

Основные задачи программы: формировать зрительно-двигательную и моторную координацию у ребенка; развивать тактильную чувствительность и мелкую моторику; способствовать развитию зрительного восприятия и представлений через систему сенсорного воспитания; осуществлять профилактику возникновения и работу по преодолению имеющихся трудностей в обучении, обусловленных недостаточностью сенсомоторной сферы детей с ДЦП.

Анализ полученных количественных и качественных данных в ходе контрольного и констатирующего этапов эксперимента позволил сделать вывод об эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы по формированию сенсомоторной сферы детей с ДЦП. Были выявлены положительные сдвиги в состоянии зрительного и слухового восприятия, кинестетической организации движений рук, зрительно-моторной координации и пространственных представлений детей с ДЦП.

Психолого-педагогическими условиями, способствующими преодолению трудностей в обучении детей с ДЦП, обусловленными недостаточностью сенсомоторной сферы, по нашему мнению, выступают:

- учет выявленного в ходе диагностики состояния сенсомоторной сферы, ее связи с характером нарушений при ДЦП;
- индивидуализация и комплексный подход к коррекционно-развивающей работе по развитию сенсомоторной сферы детей с ДЦП, что подразумевает, в том числе, реализацию индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ;
- активное вовлечение родителей в процесс оказания специальной помощи детям с ДЦП и др.

Таким образом, научно обоснованная коррекционно-развивающая работа по формированию сенсорных и моторных функций будет содействовать определенной компенсации их нарушений, более успешному освоению программного материала детьми с ДЦП, преодолению имеющихся трудностей и ограничений жизнедеятельности, дальнейшей социализации.

Литература

1. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

Е. Н. Михайлова, Т.А. Пазняк, М.А. Гром (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ В СОСТАВЛЕНИИ РАССКАЗОВ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В современной методической литературе находится много сведений об исследовании связной речи у детей дошкольного возраста, которая является одной из самых сложных форм речи. Активно изучаются оптимальные условия для формирования связной монологической речи, но мало изученным остается вопрос формирования умений и навыков составления рассказов. До сих пор не определено содержание работы на отдельных этапах обучения, не изучены особенности построения рассказа детьми разных возрастных групп, невыделенными остаются необходимые коммуникативные умения для составления различных видов рассказа, не определены наиболее эффективные пути и способы обучения и последовательность их применения.

Рассказ – это прямое выполнение коммуникативных операций в устной речи, в результате которых ребенок, используя различные речевые формы, воспроизводит систему собственных мыслей. Для того, чтобы связно рассказывать о чем-либо, нужно ясно представить объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи слабовосприимчивы к рассказам и менее активны к созданию описательных рассказов. В качестве возможных причин является недостаточная сформированность у детей важнейших процессов внимания,

восприятия, памяти и мышления, отсутствие необходимой мотивации и соответствующего интереса к созданию речевых высказываний [1].

Для определения уровня сформированности навыков рассказа у дошкольников с ОНР нами было проведено диагностическое обследование 40 детей в возрасте 5–6 лет (старшая группа). Из них 20 воспитанников ГОУ «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Мозыря» и 20 старших дошкольников с нормальным речевым развитием (воспитанники дошкольных учреждений образования г. Мозыря). Анализ результатов первичной диагностики показал значительное отставание детей с ОНР от своих сверстников с нормальным речевым развитием в сформированности навыков рассказа.

Эффективным методом формирования умений и навыков рассказа, по мнению авторов, является моделирование (Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко). Моделирование – это деятельность, которая носит символический характер и предполагает изучение модели объекта (Л.А. Венгер). Модель – это образ (специальная схема, чертёж, график), который в наглядной и доступной форме воспроизводит скрытые свойства и связи какого-либо процесса или явления.

Использование метода моделирования целесообразно начинать в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова), так как для детей дошкольного возраста характерно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Благодаря моделированию, дети учатся обобщенно представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности [2].

При обучении детей составлению самостоятельных связных рассказов используются предметные карточки-модели, которые доступны для восприятия детьми дошкольного возраста. Карточки по одной выставляются на наборном полотне, обсуждается их значение, отбирается содержание, определяется последовательность изложения. Сначала детям предлагается образец рассказа, составленного совместно, а затем ребенок пытается самостоятельно составить связный, последовательный рассказ по модели.

Автором Т.А. Ткаченко были разработаны схемы, которые отражают основные части рассказа описания: цвет, форма, величина, материал, части предмета, действия с предметом. Простое описание предмета состоит из 4–5 фраз, с помощью этих схем дети отвечают на вопросы педагога, а затем повторяют рассказ-образец самостоятельно [3].

Таким образом, использование моделирования позволит достичь прочных и успешных результатов в формировании умений составления рассказов детьми дошкольного возраста с ОНР. Постепенно с помощью моделирования дети учатся планировать свой рассказ, сознательно используют в активной речи различные типы грамматически правильно оформленных предложений, высказываний с постепенным усложнением структуры языкового материала, что обеспечивает успешность обучения детей в школе.

Литература

1. Глухов, В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / В.П. Глухов // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 23–26.
2. Савко, Л.Н. Моделирование и наглядность как средство становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Л.Н. Савко // Специальная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 44–47.
3. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. – М : Гном, – 2004 г. – 9 с.

Т.А. Пазняк, М.А. Мохон (Мозырь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ

Одним из важнейших средств коррекции речевых нарушений является *логопедическая ритмика*. Это активная терапия, построенная на системе физических упражнений, в основе которой лежит связь между словом (речью), музыкой и движением. Она тесно связана с психогимнастикой и с методикой музыкального воспитания в целом.

Авторы программ по музыкальному воспитанию дошкольников (С.И. Бекина, Н.Г. Кононова, Н.А. Метлов, Т.М. Орлова, О.П. Радынова) в своих научно-методических работах отмечают положительное влияние музыки на формирование личности детей и развитие их речи. Г.А. Волкова, Н.С. Самойленко, В.А. Гринер и другие исследователи считают логопедическую ритмику фактором, способствующим исправлению речевых нарушений [1, 44].

Логопедическая ритмика изучает закономерности развития, воспитания, а также нарушения психомоторных функций в синдроме речевой патологии [2, 28]. Одной из важнейших задач логопедической ритмики является формирование и развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей как основы устранения речевых нарушений.

Логоритмическое воспитание, с одной стороны, направлено на развитие, воспитание и коррекцию неречевых процессов у детей с речевой патологией (слухового внимания, памяти, координации движений, чувств темпа и ритма в движении, воспитание личности и характера), с другой стороны – на развитие речи и коррекцию речевых нарушений.

Дети с речевыми нарушениями часто не контролируют своё дыхание, расходуя его в процессе высказывания нерационально, говорят на вдохе, имеют быстрый темп речи. У них слабо развито музыкально-ритмическое чувство, слуховое восприятие, интонационная, темпо-ритмическая сторона речи, двигательная и эмоционально-волевая сферы.

В связи с актуальностью данной проблемы мы посчитали целесообразным провести исследование на базе ГУО «Ясли-сад № 33 г. Мозыря» с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР III уровня. Выборка составила 20 человек.

Цель исследования: выявление уровня развития темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе работы нами использовались методики, разработанные Е. Ф. Архиповой: «Методика восприятия логического ударения», «Обследование модуляций голоса по высоте», «Выявление назального тембра голоса», «Обследование модуляций голоса по силе», «Методика воспроизведения тембра голоса».

Таблица 1. – Результаты уровня развития темпо-ритмической стороны речи

| Уровень развития темпоритмической стороны речи | Интонационные структуры в импрессивной речи (%) | Логическое ударение (%) | Высота голоса(%) | Ритм и сила голоса (%) | Темп и тембр голоса (%) | Итог |
|--|---|-------------------------|------------------|------------------------|-------------------------|------|
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 30 | 50 | 50 | 65 | 40 | 47 |
| Низкий | 70 | 50 | 50 | 35 | 60 | 53 |

Анализ результатов обследования показал, что с высоким уровнем развития темпо-ритмической стороны речи не было обнаружено детей, это связано с тем, что у них возникали различные трудности при дифференциации и воспроизведении интонаций, изменении громкости и высоты голоса. Со средним уровнем – 47% обследуемых, с низким – 53%.

Таким образом, результаты обследования показали, что со всеми воспитанниками необходимо проводить целенаправленную работу по развитию данной стороны речи. Поэтому в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, рекомендуется использовать разнообразные музыкально-ритмические упражнения, которые направлены на развитие чувства ритма, слуховое внимание и речь. Также большое влияние на развитие детей с речевыми нарушениями оказывает пение. В процессе обучения пению активно развиваются основные музыкальные способности ребенка: музыкальный слух, чувство ритма и т. п.

Использование логопедической ритмики на занятиях в учреждении дошкольного образования способствует развитию речи и творчества дошкольников, позволяет обеспечить личностно-ориентированный, дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений и существенно повысить эффективность коррекционной работы.

Литература

1. Павлова, И.В. Коррекционно-развивающая работа над звукопроизношением и лексикой на музыкальных занятиях с дошкольниками с ОНР / И.В. Павлова, В.А. Пальнова // Логопедия. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
2. Артёмов, Е. Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедических занятий с неговорящими детьми / Е.Э. Артёмов // Логопедия. – 2007. – № 1. – С. 12–16.

А.В. Позняк (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе образования Республики Беларусь в настоящее время произошли кардинальные изменения в целевых приоритетах развития системы образования лиц с особыми образовательными потребностями: наметился переход от специального и интегрированного типов обучения данной категории детей к инклюзии – включению в

единую образовательную среду всех детей, независимо от нарушений, которые у них имеются, пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии. Данная тенденция нашла отражение в государственных нормативных правовых документах, и в первую очередь в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, которая была утверждена Министром образования 22 июля 2015 года [1].

Процесс перехода к инклюзивному образованию в нашей стране детерминирован организацией движения по созданию безбарьерной среды в учреждениях образования, работы в учреждениях специального образования ресурсных центров, информационно-просветительской деятельности по формированию толерантного отношения к лицам с ОПФР, разработкой предметных стандартов специального образования, созданием новых и модернизацией имеющихся программ специального образования с учетом инклюзивных подходов в образовании.

В связи с ориентацией современной системы образования и общественного мнения на инклюзию возникает вопрос о том, какими компетенциями должен обладать педагог, осуществляющий свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Очевидно, что одной из ключевых компетенций педагога должна стать *готовность к работе в условиях инклюзивного образования*. Отечественный ученый О.Л. Жук утверждает, что «...ключевые компетенции являются инвариантными по отношению к предметной области; овладение ими отражает прежде всего эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется следующими умениями: добывать знания, создавать (перерабатывать), организовывать (обучать) и использовать их» [2, 89].

Под готовностью педагога к профессиональной деятельности в контексте целостного индивидуального развития мы понимаем интегральное свойство личности, предшествующее, проявляющееся и развивающееся в деятельности. «Готовность к деятельности, – по мнению В.А. Болотова, – есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение» [3]. В этом ключе готовность включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью результата.

Российский исследователь Ю.В. Шумиловская *готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования* определяет как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [4].

Исходя из выделенных В.А. Сластениным компонентов профессиональной деятельности в целом, можно утверждать, что в структуру исследуемой нами ключевой компетенции входят такие компоненты профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности, как психологическая, научно-теоретическая, практическая и психофизическая готовность [5]. Охарактеризуем содержание каждого

из компонентов применительно к профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Психологическая готовность личности к работе в условиях инклюзивного образования предполагает совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, сформированная у будущего педагога направленность на инклюзивную педагогическую деятельность, наличие интереса к феномену инклюзии и потребность самообразования в этой отрасли знания, развитие толерантного, недискриминационного характера профессионального мышления, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья. Здесь значимую роль играет и сформированность у педагога социальной мобильности как личностного качества, которое выражается в способности профессионала быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые часто возникают в условиях инклюзивного образования.

Научно-теоретическая готовность подразумевает наличие у педагога необходимого объема общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (система знаний и представлений о проблеме инвалидности, о мерах государственного, нормативно-правового урегулирования вопроса полноценного включения лиц с особыми образовательными потребностями в жизнедеятельность общества, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися).

Практическая готовность проявляется в сформированности профессиональных умений и навыков реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает сформированность у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Психофизическую готовность характеризуют эмоционально-волевые предпосылки, позволяющие педагогу в своей профессиональной деятельности создавать творческую, позитивную, гуманистически окрашенную педагогическую среду, развивать творческий потенциал учащихся с особыми образовательными потребностями, руководствуясь их возможностями, развивать в себе профессионально значимые для работы в условиях инклюзивного образования личностные качества.

В заключении отметим, что готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования должна формироваться в русле идей гуманистической и культуротворческой парадигм, утверждающих уникальность, ценность, равные права на жизненное благополучие каждого индивида.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=6111>. – Дата доступа: 24.09.2015.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентносный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. –2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская [Электронный ресурс]. – **Режим доступа:** *spsu.ru/pages/postgraduate/doc/abstracts/2011/shumilovskaya.doc*. – *Дата доступа:* 06.05. 2014.
5. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.

И.А. Свиридович, Е.Н. Рагель (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Кодекс Республики Беларусь об образовании в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения.

Речевое общение создает специфические человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности. Именно в общении формируется отношение ребенка к окружающим – взрослым и детям, к деятельности и самому себе. Речь определяет весь ход психического и личностного становления ребенка, детерминирует состав и структуру его психической деятельности (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин). Нарушения в развитии речи непосредственно вызывают негативные изменения в системе отношений ребенка.

По данным на 2014–2015 уч. гг. в Республике Беларусь более 70% детей с особенностями психофизического развития обучаются в условиях интегрированного обучения и воспитания. В связи с этим особую актуальность приобретает переход на коммуникативную стратегию обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью с учетом особенностей совместного обучения и воспитания детей в новых условиях образования.

В настоящее время в науке выделены две концепции языкового образования: лингвоцентрическая и антропоцентрическая. Сущность их наиболее полно раскрывается в работах Г.И. Богина, Н.Г. Еленского, Ю.Н. Караулова.

Лингвоцентрическая концепция главным предметом изучения считает язык как систему, его уровневую структуру. На первом плане находится грамматика, и она рассматривается как объект изучения, а не как средство овладения языком и речью. Сущность этой концепции заключается в формировании в основном аналитикосинтетической деятельности – выработке умений раскрывать сущность лингвистических понятий, выявлять и характеризовать языковые явления.

В антропоцентрической концепции предметом изучения является языковая личность – человек, который говорит, пишет, читает, воспринимает речь, его языковые и мыслительные возможности порождать и воспринимать речевые высказывания. На первый план выдвигается четырехуровневая речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение и письмо), основной единицей обучения становится текст. В соответствии с этой концепцией считается возможным разрешить основное противоречие, которое двигает дидактический процесс – между языком как предметом (объектом) изучения и учеником как субъектом учебной деятельности. Последний располагает совокупностью способностей и характеристик человека, которые обуславливают создание и восприятие им речевых произведений (текстов), отличающихся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и полнотой отражения действительности; в) определенной целевой направленностью (Г.И. Богин, Н.Г. Еленский, Ю.Н. Караулов).

Все это определяет модель языковой личности, где выделяют 3 уровня:

1) вербально-семантический (предусматривает свободное владение языком, основной его единицей – словом) – лексикон личности;

2) тезаурусный, или когнитивный (предусматривает познавательную деятельность, основные единицы – понятия, идеи, концепты, которые складываются в определенное семантическое поле – «картину мира»), – тезаурус личности;

3) мотивационный, или прагматический (обеспечивает деятельностнокоммуникативные потребности личности), – прагматикон личности. Каждый из этих уровней обеспечивает языковую готовность, которая может быть большей или меньшей, лучшей или худшей.

Отдельными компонентами модели языковой личности являются разные виды речевой деятельности, отдельные аспекты языка и качественные характеристики коммуникативной деятельности. С понятием «языковая личность» авторы соотносят понятие «относительно полное владение языком».

Последние работы методистов по языку все больше пропагандируют и реализуют идеи того, что детей важнее учить не просто языку, а умению пользоваться им, т. е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов (описание, повествование и рассуждение) сначала в устной, а затем и в письменной форме. Восприятие и воспроизведение текста, умение давать развернутые ответы на вопросы, правильное понимание обращенной речи, умение пользоваться языковыми средствами, самостоятельно излагать свои мысли – все эти и другие умения возможны при достаточно высоком уровне развития диалогической и монологической речи.

В методике обучения русскому языку учащихся младших классов общеобразовательной школы этапу формирования умений и навыков связной речи отводится значительная роль, разработана система обучения школьников созданию текстов различных типов: повествования, описания и рассуждения (Н.А. Асташов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Р.И. Никольская и др.). Имеются конкретные указания на последовательность развития определенных коммуникативных умений.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко,

С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, М.П. Феофанов и др.).

Большая часть исследований посвящена вопросам выяснения особенностей логико-содержательной стороны устной и письменной речи: выявлено своеобразие ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, Т.К. Ульянова и др.); определены пути коррекции грамматического строя речи (Л.И. Алексина, М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, К.Г. Ермилова и др.); даны рекомендации по совершенствованию навыков устной и письменной речи (И.М. Бобла, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, А.М. Скобарь, Н.Н. Яковлева и др.).

Вместе с тем в исследованиях дефектологов пока не получила должного освещения методика работы по формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов, получающих образование в условиях интегрированного обучения и воспитания с учетом антропоцентрической концепции языкового образования и структуры коммуникативной деятельности. Учитель вынужден обращаться к методическим рекомендациям, рассчитанным на нормально развивающихся школьников, что не всегда соответствует возможностям учащихся с интеллектуальной недостаточностью и не способствует достижению положительного результата в их обучении. Низкий уровень владения связной речью отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности учащихся, ограничивает их коммуникативные возможности, препятствует обогащению их жизненного опыта.

Поэтому создание личностно-ориентированной методики по формированию коммуникативной деятельности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов и требований современной концепции языкового образования в настоящее время приобретают особую значимость.

А.С. Солома (агр. Индура, ГУО «Ясли-сад агрогородка Индура»)

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ГРУППЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В решении задач формирования толерантности особая роль должна быть отведена дошкольному образованию и воспитанию, как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Понимая, что толерантность как комплексное качество личности формируется в различных сферах жизнедеятельности ребенка: семейно-бытовой, образовательной, досуговой и др., – каждая из которых имеет свой потенциал и специфику воздействия на дошкольника, в дошкольном образовании широко используется интегрированное обучение, как наиболее эффективная форма воспитания толерантной личности.

Интегрированное обучение позволяет детям с особенностями психофизического развития выйти за пределы узкого круга общения, познать и реализовать свой личностный потенциал. Интегрированное обучение имеет определенное значение и для здоровых детей. Включаясь в совместную жизнедеятельность с ребятами, имеющими особенности психофизического развития, они постепенно перестают воспринимать их

нарушение как сверхотличительный признак, учатся терпимости, состраданию, умению делать добро, проявлять взаимопомощь и заботу.

Таким образом, многообразие и непохожесть детей рассматривается в условиях интегрированного обучения не как проблема, а как ресурс, который необходимо умело использовать в образовательном процессе. Чтобы более глубоко исследовать проблему толерантности в дошкольном детстве, коллектив нашего дошкольного учреждения участвует в реализации инновационного проекта «Внедрение модели создания толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования». Инновационность подхода к организации среды развития ребенка определяется актуальностью интеграции не только образовательных областей, определенных учебной программой и специальной программой для детей с особенностями развития, но и необходимостью организации центров активности на принципах развития и интеграции. Реализуя программу проекта, мы пришли к пониманию, что при обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития специально организованная, рационально структурированная развивающая среда выступает не только в качестве источника разнообразного культурного опыта и условий, обеспечивающих его успешное присвоение, но и в еще одном, новом качестве. Она является одним из ведущих средств обеспечения коррекционнопедагогического эффекта, тем самым она приобретает статус коррекционноразвивающей среды.

Наше дошкольное учреждение «Ясли-сад агрогородка Индура» отличается прекрасной природной средой как территории, так и помещений детского сада. Вместе с тем развивающая среда представляет собой комплекс локальных сред: групповые помещения, кабинеты специалистов, коридоры с зелёными зонами рекреации, спортивный зал, музыкальный зал, групповые участки и др. Каждая из данных локальных сред имеет собственный развивающий, воспитывающий эффект или так называемую функцию. Она представляет собой, например, информационный центр (центральный вход с зелёными насаждениями и цветочными композициями, коридоры с яркими стендами и живыми цветами). Является местом для экспериментирования и творческого самовыражения; зимний сад, огород овощных культур, цветники, «Сказочная полянка» и другие компоненты «Экологической тропинки» на территории детского сада обеспечивают презентацию результатов детского творчества (галереи, выставки, размещенные в коридорах, рекреациях, вдоль лестничных пролетов).

Развивающая среда помогает стимулировать потребность в двигательной и физической активности детей интегрированной группы (физкультурные уголки в группах, шведские стенки, детские горки, мини-щиты для метания в цель, полосы препятствий в спортивном зале и на спортивной площадке детского сада, площадка по изучению правил дорожного движения). Благодаря такому подходу к созданию развивающей среды, мы видим положительный эффект от воздействия всего комплекса развивающих и природных факторов на психику воспитанников детского сада, и в частности, на детей интегрированной группы.

Например, развивающая среда в интегрированных группах определенным образом отличается от других групповых помещений, она более приближена к домашним условиям: использованием ширм, чётким структурированием центров активности, уголков уединения. Мы стремились продумать её соответствие эргономическим требованиям: степень наполненности, освещенность, цветовое решение, возможность

проветривания. Далее осуществляли оборудование и оформление зоны в соответствии с заданной функцией. Она наполнялась необходимыми предметами: функциональной мебелью, пособиями, игрушками. Очень важно при конструировании функциональных зон стремиться к состоянию незавершенности. Часть стен заполнена детскими рисунками, другая часть – пустая пока! На некоторых «волшебных» деревьях висят сделанные детьми листочки, фрукты, птички, на некоторых – нет. Необходимо предоставить детям возможность самостоятельно дополнять среду. Мы понимали, что если создать абсолютно насыщенное, невероятно интересное пространство, то дети восхитятся, но ничего делать не будут. Если же его чрезмерно опустошить, то ребёнку просто будет нечем заняться в группе.

Ребенок постоянно изменяется, развивается, естественно, что его окружение не может быть застывшим и тоже требует изменений. Обстановка – это оболочка, «одежда» из которой ребенок быстро вырастает, поэтому она должна, оставаясь по сути привычной и уютной, «расти», меняться вместе с ним. Развивающая среда не должна быть яркой картинкой, она должна работать. В нашем случае она должна способствовать формированию толерантности.

Содержание реализации программы проекта потребовало пересмотра развивающей среды группы. В соответствии с принципами толерантной среды подобрали произведения детских писателей и поэтов разных стран, произведения устного народного творчества разных национальностей. Куклы в одежде людей разных национальностей; народные игрушки. Формируется картотека подвижных и досуговых игр народов мира, дидактических игр на развитие у детей толерантности. Оформили подборку физкультминуток, скороговорок на экологическую тематику. Вызывают у детей интегрированной группы неподдельный интерес альбомы, фотографии, иллюстрации, энциклопедии, демонстрационный и раздаточный материал по темам: «Моя семья», «Мой город», «Моя деревня», «Моя страна», «Разные люди на нашей планете», «Наши маленькие друзья» (домашние и дикие животные); карты (Беларуси, мира), глобус. Музыкальный руководитель подобрала музыкальные произведения композиторов мира, детские песенки разных народов и др.

Мы определили организационно-педагогические условия, пути и способы реализации календарного плана проекта. Наша работа состояла из целевого (цели, задачи, принципы, подходы, направления деятельности), содержательного (основные и специфические факторы формирования толерантности), действенного (формы, методы, средства, развивающая предметно – пространственная среда воспитания), оценочно – регулятивного (уровни и критерии сформированности толерантности) компонентов.

Все материалы сгруппировали по следующим разделам: «Обучение толерантному взаимодействию», «Весёлые развлечения», «Маленькие артисты», «Наши друзья».

В раздел «Обучение толерантному взаимодействию» включили разработку и проведение специально-организованных занятий с использованием возможностей природной развивающей среды помещений и территории детского сада.

В раздел «Маленькие артисты» мы включили театрализованную деятельность, где стремимся ведущие роли давать детям с особенностями развития, разыгрывать представления эколого-нравственной направленности «Заюшкина избушка», «Теремок», «Петушок и бобовое зёрнышко» и др.

В содержание деятельности по разделу «Весёлые развлечения» вошёл широкий спектр средств социально-культурной деятельности:

- * праздники и другие массовые формы с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов мира;
- * сюжетно-ролевые игры, основной целью которых является освоение и практическое применение детьми способов толерантного взаимодействия;
- * белорусские народные подвижные игры, такие, как «Продай дерево», «Цветок и ветерок», «Домашние животные» и другие;
- * белорусские народные праздники: «Рождество», «Гуканне вясны», «Саракі», «Вялікдзень» «Купалле» в соответствии с народным календарём;
- * проведение международных и всемирных дней в соответствии с календарём знаменательных дат: День земли, День толерантности, День улыбки, День «спасибо», День мира, День прав человека и другие;
- * игры-занятия, созданные на материалах различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в сказочных ситуациях * сочинение сказок и историй самими детьми; * драматизации, инсценировки сказок.

Для того чтобы оценить эффективность реализации компонентов программы проекта, разработали критерии оценки, куда вошли следующие параметры:

- * наличие представлений о семье, о семейных и родственных отношениях;
- * наличие знаний о писателях, поэтах, композиторах; знание сказок разных народов;
- * уровень знаний об истории своей деревни, её достопримечательностях, главных улицах;
- * уровень знаний о нашей планете Земля, разных народах её населяющих, наличие представлений о многообразии народов мира, о некоторых особенностях их внешнего вида, национальной одежде, типичных занятиях;
- * уровень умения анализировать разные ситуации общения и взаимодействия детей с взрослыми (в жизни, на картинке, в книгах), проявление уважения к старшим, чуткость, вежливость, сострадание;
- * уровень умения управлять своими чувствами, настроением;
- * уровень умения оказывать помощь другому человеку; договариваться, устанавливать неконфликтные отношения со сверстниками; дружить, не обижать сверстников и младших детей, принимать их такими, какие они есть;
- * уровень речевой активности в процессе выражения мыслей о своих мечтах, планах на будущее, как готовится к школе; рассказов о своих достижениях, анализе своих поступков и поступков других людей.

Первый год реализации проекта выявил динамику в развитии детей с особенностями в развитии, положительную оценку деятельности коллектива и родителей.

Опыт работы показал, что каждая тема календарного плана нашего инновационного проекта даёт обширный материал для формирования толерантности, а созданная развивающая среда, с акцентом на экологическую направленность, способствует формированию добрых, чутких отношений ко всему живому, осознанию

человека как части большого мира природы, формированию у дошкольников интегрированной группы толерантных отношений в коллективе сверстников и социуме в целом.

Литература

1. Инструктивно-методические письма Министерства образования РБ к 2014–2015 уч. г. // Пралеска – 2014. – № 7. – С. 43–45; 2015–2016 уч. г. // Пралеска. – 2015. – № 7. – С. 31–33.
2. Комарова, И. Дом наших улыбок: о формировании социально-нравственных ценностей у дошкольников / И. Комарова // Пралеска. – 2009. – № 11. – С. 22–26.
3. Поштарева, Т. Использование народных сказок в образовательном процессе / Т. Поштарева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С. 24–27. О приобщении к культуре русского народа дошкольников с использованием устного народного творчества.
4. Поштарева, Т. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования представлений об этнической культуре / Т. Поштарева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 1. – С. 43–46.
5. Сташевская, И.В. Толерантность как жизненная позиция – с дошкольного возраста / И. В. Сташевская, Н.П. Демидчик // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 40–42. О сотрудничестве Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Копыльского района и санаторных яслейсада г. Копыля.

Л.И. Тимофеева (Гродненский район, агрогородок Поречье, ДЦРР агр. Поречье)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

«Первые шаги к толерантности» [1, 10]. Слова М. Почухаевой емко отражают тот этап, на котором сейчас пребывает наше дошкольное учреждение.

«Терпимость – это не уступка, снисхождение или потворство. Терпимость – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [2, 3].

В 2014–2015 учебном году ГУО «Дошкольный центр развития ребенка агрогородка Поречье» начал работу в режиме создания толерантной образовательной среды в группах интегрированного обучения и воспитания в рамках реализации инновационного проекта по теме: «Внедрение модели толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования» под руководством кандидата педагогических наук, доцента Кисляковой Юлии Николаевны.

Цель проекта – научное и организационно-методическое обоснование создания модели толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования.

Проблема социализации лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и интеграции их в обществе приобретает особое значение. Увеличение количества детей с ОПФР заставляет лишний раз задуматься о важности организации и деятельности групп интегрированного обучения и воспитания. Для воспитанников ГУО — Дошкольный центр развития ребенка агр. Поречье, нуждающихся в получении специального образования и оказании коррекционно-педагогической помощи, создаются специальные условия. Сегодня общепризнанным является факт, что

наиболее успешно формирование жизненной компетенции детей с особенностями психофизического развития осуществляется в условиях социальной интеграции.

Интегрированное обучение и воспитание в учреждении дошкольного образования позволяет детям с особенностями психофизического развития ощутить себя равноправной и равноценной частью человеческого общества. Чтобы реализовать идею интегрированного обучения и воспитания, надо создать условия, которые обеспечат каждому ребенку соответствующий его потенциальным возможностям уровень образования, безопасность, необходимые удобства, благоприятную атмосферу доброжелательного взаимодействия и сотрудничества, а также дадут стимул для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Особое внимание при организации интегрированного обучения и воспитания необходимо уделить вопросам создания образовательной среды, обеспечивающей реализацию потребностей и возможностей ребёнка в соответствии с социокультурными нормами и задачами возрастного развития.

Учреждение дошкольного образования – это естественное жизненное пространство детей. Поэтому важной задачей на сегодняшний день становится осмысление особенностей толерантной образовательной среды, которая через свое содержание и свойства влияет на всестороннее развитие ребенка.

Толерантная образовательная среда – это:

- 1) открытость для детей, разных по социальному статусу, состоянию здоровья, внешнему виду;
- 2) устойчивость к внутренним изменениям и внешним воздействиям;
- 3) гуманность, которая предусматривает сотрудничество и диалог педагога и воспитанника;
- 4) вариативность, что дает возможность учитывать и удовлетворять потребности каждого ребенка

Воспитание толерантности принесёт плоды только в том случае, если оно происходит в эмоционально благополучной обстановке. Этому способствуют игры и беседы для сплочения детей, формирования у них доброжелательного отношения друг к другу, сочувствия, сопереживания, содействия. У детей появляется потребность в общении со сверстниками, они учатся применять полученные знания и навыки в игровых и жизненных ситуациях.

В результате дети учатся понимать, что все люди отличаются друг от друга внешностью и поведением, но обладают и схожими чертами (строение тела, эмоции); им знакомы способы эмоциональной поддержки сверстника, взрослого; они понимают, что причинами конфликта могут быть противоположные интересы, чувства, взгляды, и имеют представление о возможных способах разрешения конфликтов. Дети могут понимать друг друга, осознавать собственную ценность и ценность других людей; проявлять эмпатию и толерантность; сознавать, какое чувство испытывают другие по отношению к их поступкам; выражать свои чувства и понимать чувства другого; находить конструктивное решение конфликта.

Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями и детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка. В основе взаимодействия педагогов и

родителей лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Работа воспитателей с родителями по формированию толерантности у детей должна проводиться с учетом особенности семьи и семейных взаимоотношений.

Сближают, объединяют коллектив родителей и педагогов совместные усилия по формированию правильной речи через занятия с учителем-дефектологом. Необходимо учить родителей адекватно оценивать успехи и возможности своего ребенка, формировать у них потребность развивать своего ребенка не только в дошкольном учреждении, но и дома. Необходимо подчеркнуть, что родители будут искать поддержку и помощь специалиста, прислушиваться к нему и следовать его советам только тогда, когда профессионал видит в родителях не «объект своего воздействия», а равноправного партнера по коррекционному процессу.

Таким образом, по результатам первого года реализации инновационного проекта можно сделать следующие выводы:

1. Инновационная деятельность в учреждении дошкольного образования является одной из важных составляющих работы педагогического коллектива, чем создается высокая мотивация кадров и условия для повышения качества образования.

2. Создание толерантной образовательной среды в дошкольном учреждении важно для повышения толерантности всех субъектов педагогического взаимодействия и является условием безопасности этой среды в стенах дошкольного учреждения.

3. Работа по воспитанию толерантности у дошкольников предполагает тесное сотрудничество дошкольного учреждения и родителей. Только такая согласованность в работе ДЦРР агр. Поречье и законных представителей воспитанников является важным условием полноценного воспитания ребенка.

Литература

1. Почухаева, М. Первые шаги к толерантности / М. Почухаева, О. Лисютенко // Школьный психолог. – 2009. – № 20 (окт.).
2. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО. 1995 г.
3. Курзенева, Л. Все люди разные / Л. Курзенева, Т. Егорова, Т. Струц // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 1.
4. Комарова, И. Дом наших улыбок: о формировании социально-нравственных ценностей у дошкольников / И. Комарова // Пралеска. – 2009. – № 11. – С. 22–26
5. Подвилова, О. Н. Формирование толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения / О. Н. Подвилова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 10. – С. 26–30.
6. Царева Е.В. Толерантность как профессионально значимое качество личности педагога / Е.В. Царева. – Интеграция образования. – 2011 № 4.

Н.С. Цырулик (Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ОСОБЕННОСТИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Большинство детей младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в силу своих психофизиологических особенностей характеризуются недостаточной сформированностью предпосылок к овладению счётом и в последующем к вычислениям (Г.М. Капустина, Л.Б. Баряева, В.Ю. Неаре, Ю.А. Афанасьева, М.В. Ипполитова, Л.Н. Чучалина, Ю.В. Скоробогатова и др.), что является пусковым механизмом возникновения дискалькулии у детей. Первичные проблемы при дискалькулии, по мнению ряда исследователей (Dr. Gerhard Krötzl, В. Breuninger, W. Meyerhöfer, Anna J. Wilson и др.), относятся, прежде всего, к аспекту принятия и обработки математического содержания в процессе его приобретения, а вторичные касаются психических воздействий переживания ребёнком этих трудностей. В литературе представлено многообразие симптомов дискалькулии, среди которых как фундаментальные трудности называются недостаточное понимание смысла числа, его количественного значения; недостаточное понимание принципов счёта и задержка в использовании вычислительных стратегий (В. Butterworth, Anna J. Wilson M., Gaidoschik, H. Gerster, W. Meyerhöfer и др.).

В исследованиях Л.С. Цветковой, Ж. Верньё, В.В. Давыдова и др. подчёркивается психологическая сложность арифметических операций, в процессе выполнения которых человек оперирует отвлечёнными понятиями, отражающими взаимоотношения вещей реальной действительности. Поэтому различные педагогические техники должны быть направлены на обучение детей пониманию отношений между операциями над предметными множествами и операциями над числовыми символами.

Знание педагогом факторов риска возникновения арифметических трудностей у детей, наличие представлений об арифметических ошибках детей, об их ошибочных представлениях о числах и способах действий с ними является необходимым для предупреждения дискалькулии у детей, в том числе и детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). В психолого-педагогических исследованиях (Н.А. Менчинская, А.М. Леушина, М. Gaidoschik, H. Gerster, W. Meyerhöfer, Ch. Bussebaum и др.) в качестве группы риска в первом классе рассматриваются дети, которые к концу первого года обучения не усвоили числа в пределах 10; не устанавливают чёткой связи между названным (записанным) числом и количеством, которое оно представляет; не владеют составом однозначных чисел, их количественным разбором; не владеют элементарными вычислительными приёмами, а пересчитывание укрепляется как единственная вычислительная стратегия. Пренебрежение к арифметическому развитию ребёнка в период овладения им счётом, по мнению исследователей, вызывает значительные затруднения при переходе к новому виду умственного действия – вычислениям. При этом в исследованиях подчёркивается, что называние числительных не является счётом (А.М. Леушина, Н.А. Менчинская, Ж. Верньё, В.В. Давыдов, Н.И. Непомнящая и др.).

Обратимся к данным проведённого нами экспериментального исследования и рассмотрим специфические ошибки, допускаемые учащимися рассматриваемой нами категории при выполнении сложения и вычитания однозначных чисел. В исследование было включено 107 младших школьников (6–8 лет), среди которых 59 детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обучающихся в первом классе по специальной программе для детей с трудностями в обучении, и 48 учащихся первого класса, имеющих нормативное развитие. Для изучения

сформированности навыков сложения и вычитания чисел в пределах десяти детям было предложено самостоятельно выполнить 16 примеров. Исследование проводилось в небольших группах по 2–4 ребёнка, что позволило наблюдать за процессом выполнения детьми вычислений. В таблице 1 приведены количественные данные правильно решённых детьми примеров и допущенных ошибок.

Таблица – Успешность выполнения учащимися примеров на сложение и вычитание однозначных чисел (%)

| Учащиеся | Количество примеров | Решено правильно | Не решено | Количество ошибок |
|--|---------------------|------------------|-------------|-------------------|
| С нарушениями психического развития (трудностями в обучении) | 944 (100%) | 694 (73,5%) | 144 (15,3%) | 106 (11,2%) |
| С нормативным развитием | 576 (100%) | 571 (99,1%) | – | 5 (0,9%) |

Среди учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) 48 детей (81,0%) выполнили вычисления только с использованием вспомогательных средств (линейка, пальцы) и лишь 11 детей (19,0%) выполнили примеры по представлению («Я считаю в голове», «Я такие примеры уже знаю», «Просто представляю в голове и считаю»). Это говорит о том, что большинство детей, которые даже формально справились с заданием, не овладели в полной мере вычислением как умственным действием, что не позволит им успешно в дальнейшем овладеть арифметическими действиями с большими числами.

Среди учащихся рассматриваемой категории 13 детей (22%) выполнили менее половины предложенных примеров или не выполнили вовсе, 18 детей (30,5%) решили более половины примеров, 28 детей (47,5%) выполнили все примеры правильно. Нужно сказать, что большинство детей получили правильный вычислительный результат, используя во всех случаях только пересчитывание пальцев как вычислительный способ, формальное присчитывание по линейке или числовому ряду. При этом дети не владели такими способами вычислений в пределах 10, как присчитывание и отсчитывание по одному, сложение (вычитание) по частям, использование переместительного свойства сложения, сложение (вычитание) с опорой на состав числа, без которых усвоение действий с большими числами весьма затруднительно.

Допущенные в процессе вычисления детьми ошибки мы условно объединили в группы: 1) «ошибка на один» в вычислениях, когда ошибочный результат отличается от истинного на один ($3 + 6 = 8$, $9 - 2 = 6$ и др.); 2) ошибки при выполнении арифметических действий с 0 и 1 ($7 - 1 = 7$, $0 + 5 = 0$ и др.); 3) ошибки, когда результатом вычисления является один из компонентов арифметических действий ($4 + 5 = 5$, $1 + 8 = 8$), что связано с ошибочным пересчитыванием пальцев, когда последнее названное число при отсчитывании второго компонента принимается как результат; 4) ошибки, связанные с непониманием состава числа 10 как десятка, состоящего из десяти единиц ($10 - 4 = 10$, $10 - 4 = 0$). Остальные ошибки ($4 + 4 = 3$, $4 + 4 = 11$, $7 - 2 = 3$ и др.)

– результат отсутствия у детей количественных представлений о числе, о способах вычисления.

Допущенные детьми ошибки, в целом, могут быть объяснены и «оправданы» с позиции образа мыслей ребёнка о числах. Например, довольно распространённая в вычислениях таких детей «ошибка на один» (30 случаев (28,0%) из общего количества ошибок) является не простым просчётом или результатом невнимательности ребёнка, а результатом непонимания им количественного значения числа, и ориентировки только на позицию числа в ряду чисел. Поэтому и о сложении ребёнок думает не как о сумме (объединении, дополнении), а как о движении по ряду чисел вправо (счёт дальше от числа), а при вычитании – влево (счёт обратно от числа). Такое «мнимое» присчитывание как умение считать дальше, по словам В.В. Давыдова, не является полноценным действием присчитывания, в процессе которого дети должны оперировать количеством и успешно овладевать действиями сложения и вычитания [1].

Таким образом, нарушения в вычислениях детей уже в первом классе необходимо воспринимать крайне серьёзно, как фактор риска возникновения дискалькулии у детей, как повод для применения целенаправленного коррекционнопедагогического воздействия.

Литература

1. Давыдов, В. В. Образование начального понятия количества у детей / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1957. – № 2. – С. 82–96.

М.С. Чушева, Е.В. Красовская, Т.И. Белякович, Т.И. Конончук (Пинск, ГУО «Ясли-сад № 10»)

ТОЛЕРАНТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня общепризнанным является тот факт, что наиболее успешно формирование жизненной компетенции детей с особенностями психофизического развития осуществляется в условиях социальной интеграции, которая обеспечивает возможность максимального приближения к реальной жизни, разворачивая разнообразные модели взаимодействия и общественных отношений.

Современная система образования трансформируется в открытую образовательную систему и базируется на признании того, что нет социально неперспективных детей, все дети обучаемы и им гарантируется педагогическая помощь и поддержка, а также на признании ценности совместной деятельности и общения воспитанников с особенностями психофизического развития и их здоровых сверстников.

В настоящее время разработана концепция развития инклюзивного образования, которая представляет собой систему взглядов на принципы, приоритетные направления, цели и задачи, механизмы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь.

Повышение качества обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях дошкольного образования обусловливается

исключительной важностью дошкольного возраста для развития социальных навыков и пониманием необходимости стремления к развитию инклюзивных процессов.

На протяжении ряда лет в ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска» ведётся активная работа по формированию толерантной образовательной среды, которая предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности детей с разными возможностями в едином социальном пространстве.

В ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска» созданы условия для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития вместе с нормально развивающимися детьми.

С 2014 по 2017 гг. в дошкольном учреждении образования реализуется инновационный проект Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования».

Важнейшей задачей для педагогов стало обеспечение безбарьерной адаптивной, развивающей, личностно-ориентированной образовательной среды, модифицируя при этом каждую группу средовых ресурсов применительно к детям с особенностями психофизического развития.

Толерантное образовательное пространство обеспечивает комплекс возможностей для саморазвития всех участников образовательного процесса.

Предметные ресурсы обеспечивают установление интерактивного взаимодействия ребёнка с окружающим миром, создают комфортные и безопасные условия пребывания детей в учреждении дошкольного образования. Предметы, окружающие детей, подбираются с учётом возраста и их возможностей.

Значительное внимание уделяется пространственным ресурсам, которые предусматривают создание условий для свободного перемещения и ориентировки воспитанников на территории дошкольного учреждения.

Пространство групп комфортно для разнообразной деятельности детей, в нём разграничены развивающие центры активности, в которых логически сконцентрирована игровая среда, обеспечивающая возможность ребёнку развиваться в значимых для него видах деятельности.

Если для нормально развивающегося ребёнка образовательная среда выступает в качестве источника разнообразного культурного опыта, то для ребёнка с особенностями психофизического развития образовательная среда выступает в новом качестве: она является одним из ведущих средств обеспечения коррекционной направленности образовательного процесса.

Активизация социально-психологических механизмов взаимодействия ребёнка с особенностями психофизического развития со сверстниками и взрослыми особенно значима для формирования культуры толерантности участников образовательного процесса. Этот путь особенно эффективен при условии включения родителей воспитанников в жизнедеятельность группы и дошкольного учреждения, ведь не может быть отдельной работы с ребёнком, так же, как и не может быть отдельной работы с семьёй.

Развитие толерантной культуры в практике работы обосновывается на создании условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Данная деятельность в

учреждении дошкольного образования реализуется через социально-педагогические проекты в следующие целевые группы:

- воспитанники с особенностями психофизического развития и их сверстники;
- семьи воспитанников;
- педагоги дошкольного учреждения и других учреждений образования г. Пинска;
- волонтеры: школьники, студенты, представители общественных организаций.

Основными задачами деятельности данных проектов является:

- насыщение жизни воспитанников значимыми для них событиями, которые требуют контактов с другими детьми, взрослыми, нового ролевого поведения;
- содействие развитию личностной и познавательной активности родителей и педагогов в сфере социального творчества при взаимодействии с ребенком;
- создание условий для расширения социальных связей детей с особенностями психофизического развития;
- развитие социального доверия, открытости, восприятия других в качестве партнеров, толерантного сознания и поведения.

Социально-педагогические проекты «Право на счастливую и здоровую семью», «Я, моя семья, мой город и моя страна», «Радовать тех, кто рядом» и др. позволили расширить территориальное и жизненное пространство детей с особенностями психофизического развития.

Важно, что в совместной творческой деятельности проектов активно участвуют школьники-волонтеры. Процесс совместного социального взаимодействия детей дошкольного возраста и школьников способствует формированию у них толерантных качеств и ценностных установок по отношению к людям с особенностями психофизического развития.

Для наших воспитанников с особыми потребностями это первые шаги на пути формирования контактов с социальным окружением, которые способствуют им в дальнейшем адаптироваться в сообщество сверстников в школе.

Таким образом, формирование толерантной образовательной среды в учреждении дошкольного образования способствует тому, чтобы ребенок мог реализовать себя как субъект собственной жизни, деятельности, общения и самопознания с учетом своих психофизиологических особенностей и индивидуальных возможностей.

Преимуществом между учреждением дошкольного образования и школой осуществляется как по содержанию обучения и воспитания, так и по методам, организационным формам коррекционно-образовательной работы. В тесном взаимодействии с педагогами и специалистами средних образовательных учреждений города, в которые поступают наши воспитанники для дальнейшего обучения, анализируется и обсуждается индивидуальный образовательный маршрут каждого воспитанника с особенностями психофизического развития, пути социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми в классе и школе.

Обобщая сказанное, необходимо подчеркнуть, что для успешного развития и личностного становления ребенка с особенностями психофизического развития важно создать в учреждении дошкольного образования толерантную образовательную среду в тесном сотрудничестве со школой.

Литература

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования /Т.Л. Лещинская [и др.]; под ред. А.Н. Коноплёвой. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2009..

В.А. Шинкаренко (Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка)

КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Цель коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке с учащимися I–V классов с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) мы видим в повышении уровня их общего развития, социально-адаптационных возможностей и подготовленности к самостоятельной жизнедеятельности посредством овладения основными социально-бытовыми компетенциями – здоровьесбережения, семейно-бытовой, коммуникативной, социокультурной, гражданско-правовой.

Разделы и содержание коррекционных занятий могут быть определены соответственно указанным выше компетенциям. При этом следует учитывать содержание учебной программы по предмету «Человек и мир», так как оно непосредственно предполагает решение важнейших задач социально-бытовой подготовки учащихся.

Большинство учащихся с трудностями в обучении составляют дети, у которых нарушения психического развития соотносятся с его задержкой. Доказано, что снижение обучаемости у этих учащихся характеризуется как незначительное [1; 2]. Поэтому нет оснований говорить о том, что оно определяет специфические проблемы в овладении ими практическими бытовыми действиями по самообслуживанию, уходу за одеждой, обувью, жилищем и другими в области хозяйственно-бытового труда. Учащиеся данной категории достаточно успешно могут овладевать и объективно более сложными практическими умениями, что учитывается при определении содержания обучения, в т. ч. трудового, которое не случайно осуществляется по соответствующей учебной программе общеобразовательного учреждения. Поэтому на коррекционных занятиях для них нецелесообразна постановка задачи обучения выполнению конкретных практических заданий в области самообслуживания и хозяйственнобытового труда. Однако не исключается задача актуализации, закрепления, уточнения, систематизации уже имеющегося практического опыта, приобретенного на учебных занятиях и в процессе внеучебной деятельности.

Образовательные программы специального образования для обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) осваиваются также частью детей, имеющих аутистические нарушения и другие психические расстройства и расстройства поведения, приведшие к нарушению способности к обучению [3; 4].

Особые образовательные потребности детей данных категорий следует учитывать при комплектовании групп для коррекционных занятий и при планировании коррекционной работы в этих группах.

Содержательная характеристика коррекционной работы по ее основным разделам определяется с учетом приоритетности формирования мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов деятельности, формирования коммуникативной деятельности, содействия обогащению опыта социально-бытового взаимодействия.

Содержание разделов «Компетенция здоровьесбережения», «Семейно-бытовая компетенция», «Социокультурная компетенция» и «Гражданско-правовая компетенция» рекомендуется определять исходя из того, что коррекционные занятия по данным разделам являются пропедевтическими по отношению к учебным занятиям по предмету «Человек и мир». Учитывается, что для последующего эффективного формирования данных компетенций на учебных занятиях и в процессе внеурочной деятельности на коррекционных занятиях необходимо:

- вызвать у учащихся определенную познавательную активность – создать практические ситуации, показывающие недостаточность наличествующего опыта, побудить к его уточнению и расширению (такая задача ставится на первом занятии по каждому из названных выше разделов и, при необходимости, на последующих занятиях);

- актуализировать, уточнить и систематизировать запас житейских представлений и знаний; решение данной задачи непосредственно связано с развитием познавательной деятельности учащихся – формированием у них умений актуализировать свой опыт, логических умений (анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи).

В этой связи подчеркнем, что необходимость подготовительной коррекционной работы, обусловленной низкой осведомленностью учащихся и направленной на формирование готовности к овладению содержанием учебных предметов, является одним из исходных положений методики обучения детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития [5].

Содержание этих разделов коррекционных занятий в каждый период обучения целесообразно согласовывать с содержанием учебной программы «Человек и мир». В то же время нужно иметь в виду, что актуализация, уточнение и систематизация запаса житейских представлений и знаний для обеспечения эффективности учебной и воспитательной работы, направленной на формирование социально-бытового опыта, требуются не всегда. Например, ознакомление учащихся с плоскостопием, аллергическими реакциями и их предупреждением на уроках по предмету «Человек и мир» может быть проведено и без такой предварительной работы.

На коррекционных занятиях по данным разделам могут также решаться задачи формирования у учащихся умений ориентироваться в типичных бытовых ситуациях, планировать и контролировать социально-бытовую деятельность, развитие которых осуществляется далее и на учебных занятиях.

Раздел «Коммуникативная компетенция» мы считаем основным. Его содержание следует ориентировать на формирование умений речевой коммуникации, необходимых для успешного освоения различных социальных ролей (ученик, сын (дочь), внук (внучка), брат (сестра), пассажир, покупатель, пациент, зритель и др.), которые

учащиеся уже реально выполняют или к выполнению которых готовятся. С учетом многообразия этих ролей и значимости коммуникативных умений для успешной социальной адаптации и интеграции на занятия по формированию коммуникативной компетенции рекомендуется выделять основной объем учебного времени.

Содержание занятий по данному разделу определяется с учетом предварительной подготовки на коррекционных занятиях по другим названным выше разделам и на учебных занятиях, а также особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития и других, относящихся к категории детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

При планировании коррекционной работы по социально-бытовой ориентировке ее содержание конкретизируется с учетом специфики затруднений социально-бытового плана, которые могут выявляться у учащихся, а также условий организации специального образования (специальная общеобразовательная школа, специальный класс, класс интегрированного обучения и воспитания полной и неполной комплектации), в т. ч. с учетом объема учебного времени на коррекционные занятия.

Литература

1. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
2. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
3. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 22 декабря 2011 г. № 128 «Об определении медицинских показаний и противопоказаний для получения образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=54013. – Дата доступа: 25.07.2014.
4. Шинкаренко, В. А. Категория детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2012. – № 6. – С. 56–58.
5. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

З М Е С Т

Валетов В. В., Крук Б. А. Дошкольное и начальное образование как область исследований 3

ДАШКОЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ: ВОПЫТ, ПРАБЛЕМЫ, ТЭХНАЛОГІІ

| | |
|--|----|
| <i>Асташова А.Н.</i> Психолого-педагогические условия успешной адаптации ребёнка к школе | 5 |
| <i>Ахраменко П.Е., Сергей В.Н.</i> Дидактические игры и упражнения как средство развития речи детей в разных возрастных группах учреждения дошкольного образования | 9 |
| <i>Борисок А.А.</i> Электронные средства обучения на занятиях по физической культуре в дошкольных учреждениях | 11 |
| <i>Брынзарей Ю.Г.</i> Исследование уровня сформированности у дошкольников представлений о здоровом образе жизни | 13 |
| <i>Глазырина Л.Д.</i> Основные подходы использования опыта ребенка в познании окружающей его действительности | 15 |
| <i>Голешевич Б.О., Двужильная И.Ф.</i> Производная и детерминирующая роль музыки в эволюции цивилизации | 17 |

| | |
|--|----|
| <i>Дедковская Е.Г.</i> Методический аспект использования вокально-певческих навыков в работе с песенным материалом с детьми дошкольного возраста | 19 |
| <i>Зебзеева В.А.</i> Современные аспекты преемственности дошкольного и начального образования | 22 |
| <i>Зубова Н.М.</i> Использование метода информационного моделирования на уроках методики развития речи | 24 |
| <i>Иванченко Е.А.</i> Формирование основ интонационно-образного мышления у старших дошкольников в процессе музыкальной деятельности | 26 |
| <i>Кузьмич В.В.</i> Детские считалки как квази-тексты | 28 |
| <i>Лой Г.В.</i> Значение учебно-исследовательской деятельности в профессиональном становлении будущего педагога | 30 |
| <i>Ляшова Н.С., Лопатик Т.А.</i> Роль волевых действий в развитии социальных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста в игре | 33 |
| <i>Макаренко Л.В.</i> Развитие художественного творчества под воздействием сказок | 35 |
| <i>Мельникова Т.Ю.</i> Возможности фоновой музыки при психолого-педагогической адаптации ребёнка к школе | 37 |
| <i>Рейт Е.М.</i> Лично-пространственное развитие детей старшего дошкольного возраста | 39 |
| <i>Романова И.А.</i> Значимость законных представителей в половом воспитании детей дошкольного возраста | 41 |
| <i>Тишкевич Ж.Ю.</i> Педагогическое сопровождение семьи как фактор обеспечения социальной безопасности ребенка | 43 |
| <i>Туровец Н.И.</i> Технология педагогического сопровождения семьи дошкольника как альтернативный фактор в обеспечении социальной безопасности | 46 |

АДУКАЦЫЯ АСОБЫ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНІКА Ў ПОЛІКУЛЬТУРНАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ ПАЛЕСКАГА РЭГІЁНА

| | |
|---|----|
| <i>Асташова А.Н., Сташелевская В.Э.</i> Система работы учителя по формированию у младших школьников умений строить связное высказывание на уроках русского языка | 48 |
| <i>Асташова А.Н., Юницкая В.В.</i> Специфика работы по развитию связной речи младших школьников на уроках русского языка | 51 |
| <i>Борисенко О.Е., Ашомко М.В.</i> Изучение произведений Бориса Заходера в начальных классах | 53 |
| <i>Борисенко О.Е., Конопляник И.И.</i> Работа с текстом на уроках русского языка в начальных классах | 57 |
| <i>Буркина О.С.</i> Педагогический потенциал коллажа в формировании художественнотворческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста | 60 |
| <i>Галенко С.Н.</i> Проблема формирования социальной компетенции младших школьников | 62 |
| <i>Герасименко В.Н.</i> Художественный труд как средство здоровьесбережения школьников | 65 |
| <i>Заброцкая В.С., Волинская В.В.</i> Образовательно-воспитательное значение уроков декоративно-прикладного искусства | 67 |
| <i>Засим О.А., Корженевич С.В.</i> Роль медиаобразования в поликультурном развитии личности младшего школьника | 69 |
| <i>Злобина С.П.</i> Формирование умений младших школьников дифференцировать величины | 72 |
| <i>Качалко В.Б.</i> Использование когнитивистики при решении текстовых арифметических задач | 74 |
| <i>Ковалевская А.А.</i> Электронное обучение в образовательном сегменте Республики Беларусь | 76 |
| <i>Лисовский Л.А.</i> Разработка и использование контрольно-диагностических модулей электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Человек и мир» в 3–4 классах | 78 |

| | | | |
|---|-----|--|-----|
| <i>Лисовская Н.А.</i> Внедрение моделей ресурсного центра по формированию навыков экономного и бережного отношения к энерго- и природным ресурсам в школе и социуме | 81 | <i>Манулик Н.П., Лисовский Л.А.</i> Воспитание экономически грамотной личности учащихся младшего школьного возраста | 83 |
| <i>Мишкевич Н.П.</i> Обучение самостоятельному чтению как основа формирования читательской культуры учащихся начальных классов | 86 | <i>Солахай А.В., Шышова А.И.</i> Развіццё дыялагічнага маўлення малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы | 88 |
| <i>Тихончук Г.Н.</i> Особенности экологического образования младших школьников..... | 91 | <i>Филимонов А.И.</i> Организация жизнедеятельности воспитанников младшего школьного возраста в детских интернатных учреждениях | 93 |
| <i>Чешиков В.Т.</i> Интегративный характер формирования нравственных качеств личности младшего школьника | 96 | <i>Чумакова С.П., Кожемякина О.В.</i> Особенности нравственного развития младших школьников | 98 |
| <i>Шаруха И.Н., Сорока А.В., Хомяков В.Г., Шадраков А.В., Мороз А.А.</i> Формирование элементов имажалогіі краіны у дзяцей дашкольнага і младшага школьнага ўзросту (на прымере выкарыстання гарадскіх гербаў і персаналяў ураджэнцаў Беларусі) | 101 | <i>Шилова Е.С.</i> Эффективные методы осуществления самоконтроля и взаимоконтроля в образовательном процессе на первой ступени общего среднего образования | 103 |
| <i>Шышова А.И.</i> Праца з дыялогамі на ўроках літаратурнага чытання | 105 | | |

ЭФЕКТЫўНЫЯ МЕТАДЫЧНЫЯ ПАДЪХОДЫ ДА ПАДРЫХТОўКІ СПЕЦЫЯЛІСТАў ДАШКОЛЬНАЙ І ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| <i>Бреус Н.Г.</i> Компетентностный подход в системе образования: проблемы становления | 108 | <i>Варивода В.С.</i> Использование дидактических пособий в экологическом образовании дошкольников | 110 |
| <i>Горская Г.Н.</i> Педагогический такт и справедливость как критерии профессионализма педагога | 111 | <i>Жуковский В.В.</i> Использование материалов курса «Оршеведение» при изучении предмета «Мая Радзіма – Беларусь» в 4 классе..... | 113 |
| <i>Зборовская Т.Ю.</i> Практико-ориентированные подходы в работе филиала кафедры | 115 | <i>Игнатович В.Г.</i> Преемственность между I и II степенями высшего педагогического образования в подготовке учителей начальных классов | 117 |
| <i>Кислякова Ю.Н.</i> Актуальные вопросы дополнительного образования взрослых в современном социокультурном аспекте | 119 | <i>Крук Б.А., Капаткова Л.Л.</i> О взаимодействии факультета с учреждениями среднего специального образования в подготовке педагогических кадров..... | 121 |
| <i>Ключинская Н.Н.</i> Метод проектов в воспитании экологической культуры у детей дошкольного возраста..... | 124 | <i>Краснова А.И.</i> Будущему педагогу о преемственности в формулировке результатов образования детей дошкольного и младшего школьного возраста | 127 |
| <i>Лисовский Л.А., Коледа О.А., Черепан А.А.</i> Использование материала курса «Краеведение» в процессе подготовки учителей начальных классов при изучении темы «Климатические особенности Республики Беларусь» | 128 | <i>Лопатик Т.А.</i> Педагог в социально-культурном пространстве | 131 |
| <i>Морозова О.П.</i> Оптимизация в преподавании истории музыки студентам специальности «Хореографическое искусство» | 132 | | |

| | |
|---|-----|
| <i>Мусс Г.Н.</i> Содержание подготовки педагога к осуществлению преемственности в воспитании дошкольника и младшего школьника | 135 |
| <i>Поддубская Г.С., Козачевская Т.И.</i> Методическое обеспечение подготовки специалистов к организации эстетической деятельности младших школьников | 137 |
| <i>Платохина Н.А., Абашина Н.Н.</i> Метод проектов в процессе подготовки студентов-бакалавров по педагогическому направлению | 140 |
| <i>Пятроўская Т.М.</i> Выкарыстанне праектнай дзейнасці ў працэсе выкладання беларускай дзіцячай літаратуры навучэнцам педагагічнага каледжа | 142 |
| <i>Рева В.П.</i> Методологические основания педагогики общего музыкального образования | 144 |
| <i>Сорока О.Г., Волкова О.Г.</i> Организация работы филиала кафедры педагогики и психологии начального образования на базе начальной школы | 146 |
| <i>Федьков Г.С., Колесник В.О.</i> Подготовка учителя к руководству процессом эстетического освоения школьниками природы в процессе её восприятия и изображения | 149 |
| <i>Филиппенко В.В.</i> Методические аспекты формирования проектной грамотности будущих учителей начальной школы в процессе игромоделирования | 150 |
| <i>Швецова Р.Ф.</i> Преемственность в формировании целеполагания и планирования у дошкольников и младших школьников | 153 |
| <i>Щур Л.М.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к личностно-ориентированной деятельности | 155 |

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ ЎДАСКАНАЛЕННЯ ДАШКОЛЬНАЙ І ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

| | |
|---|-----|
| <i>Авсיעвич Н.П.</i> Приемы театрализации в процессе изучения народной сказки как средство развития творческой одаренности учеников начальной школы | 159 |
| <i>Валетов В.В., Лебедев Н.А., Жлудова Н.С., Карпович И.А.</i> Образовательные потребности обучающихся различных гетерогенных групп | 161 |
| <i>Герасимова Н.А.</i> Проблемы работы с одаренными детьми | 163 |
| <i>Журба А.Ф., Лисовский Л.А.</i> Формирование самооценки младших школьников | 165 |
| <i>Журба А.Ф., Филимонов А.И.</i> Принципы и методы выявления одаренных детей | 168 |
| <i>Иванова Л.Н.</i> Формирование жизнестойкого поведения в младшем школьном возрасте | 170 |
| <i>Калач Л.А., Ашомко М.В.</i> Социальный интеллект в структуре личностных и профессиональных качеств студента-психолога | 172 |
| <i>Канашевич Т.Н.</i> О методике математического развития учащихся на I ступени общего среднего образования | 173 |
| <i>Каплунович И.Я., Каплунович С.М.</i> Моделирование процесса формирования логического мышления | 175 |
| <i>Карпович И.А., Клименко М.Л.</i> Причины и методы коррекции тревожности в младшем школьном возрасте | 177 |
| <i>Ковалёва Е.А., Чепиков В.Т.</i> Развитие личности дошкольника посредством арт-терапии | 179 |
| <i>Корженевич С.В., Корженевич Е.А.</i> Психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей младших школьников в современных условиях | 182 |
| <i>Мельникова Т.Ю.</i> Методика использования фоновой музыки при адаптации ребёнка в первом классе | 184 |
| <i>Павлов А.С.</i> Особенности работы с одарёнными детьми младшего школьного возраста по формированию у них нравственных представлений | 186 |
| <i>Старовойтова Т.А., Свириденко Е.А.</i> О предупреждении пассивности младших школьников | 189 |
| <i>Стельченко И.Д., Чернушевич Ю.А.</i> Возможности сказкотерапии в формировании трудовой мотивации у младших школьников | 191 |

| | |
|--|-----|
| Усманова С.Н. Проблема преемственности формирования эмоциональной отзывчивости ребёнка в дошкольном и младшем школьном возрасте | 193 |
| Шевцова Л.Н. Влияние средств массовой информации на развитие агрессивности у детей дошкольного возраста | 196 |

АКТУАЛЬНІ ПРАБЛЕМИ НАВУЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

З АСАБЛІВАСЦЯМИ ПСИХАФІЗІЧНАГО РАЗВІЦЦЯ

| | |
|--|-----|
| Быченко М.И. Пути совершенствования коррекционно-развивающей работы по формированию трудовых умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (на примере труда в природе) | 199 |
| Веренич С.В. Нейрофизиологические особенности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью | 202 |
| Драгоева В.Л. Совместное рисование как метод коррекционной работы по развитию зрительно-моторной координации у детей младшего дошкольного возраста с особенностями психофизического развития | 204 |
| Жлудова Н.С. Проблема формирования функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и пути её решения | 207 |
| Зайцев И.С. Индивидуальный подход в аспекте социализации детей дошкольного возраста с нарушениями речи | 209 |
| Змушко А.М. Инклюзивное образование – один из приоритетов в развитии образования | 211 |
| Колесниченко Е.А. К вопросу о проблемах и перспективах развития отечественного специального образования | 214 |
| Кравец Н.С., Стецкая Н.Н. Глобальное чтение как средство формирования обобщающей и коммуникативной функции слова у неговорящих детей с ранним детским аутизмом | 216 |
| Кудина Е.М. Взаимодействие специального дошкольного учреждения и семьи в вопросах коррекционно-педагогической помощи ребёнку с нарушением речи | 218 |
| Лысенко Н.И. Игра как форма коррекционного воздействия при работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи | 220 |
| Михайлова Е.Н. Психолого-педагогические условия преодоления у детей с церебральным параличом недостаточности сенсомоторной сферы | 223 |
| Михайлова Е.Н., Пазняк Т.А., Гром М.А. Моделирование как средство формирования умений в составлении рассказов детьми с общим недоразвитием речи | 225 |
| Пазняк Т.А., Мохон М.А. Использование логопедической ритмики в работе с детьми, имеющими речевые нарушения | 226 |
| Позняк А.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования..... | 228 |
| Свиридович И.А., Рагель Е.Н. Антропоцентрическая концепция языкового образования и возможности ее реализации в процессе обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью | 230 |
| Солома А.С. Развивающая среда дошкольного учреждения как условие формирования толерантности воспитанников группы интегрированного обучения и воспитания | 232 |
| Тимофеева Л.И. Формирование толерантности в условиях интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста | 236 |
| Цырулик Н.С. Особенности вычислительных навыков у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) | 238 |
| Чушева М.С., Красовская Е.В., Белякович Т.И., Конончук Т.И. Толерантное образовательное пространство как фактор успешной интеграции воспитанников учреждения дошкольного образования | 241 |
| Шинкаренко В.А. Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) | 243 |

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

Дзіцячы сад – пачатковая школа:
вопыт, праблемы пераемнасці і
аптымізацыі адукацыі

Матэрыялы

ІХ Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі Мазыр,
29 кастрычніка 2015 г.

Мазыр
МДПУ імя І. П. Шамякіна
2015
271

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);
- А. М. Асташова,** намеснік дэкана па навуковай рабоце, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
- С. М. Галенка,** загадчык кафедры педагагікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
- Л. М. Іванова,** загадчык кафедры практычнай псіхалогіі і дэфекталогіі, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт;
- А. А. Кавалеўская,** кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
- Л. А. Лісоўскі,** кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
- А. В. Солахаў,** кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
- Н. А. Барысенка,** кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
- Т. А. Пазняк** старшы выкладчык кафедры педагагікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі

Рэцэнзенты:

доктар педагагічных навук, прафесар
УА — Акадэмія паслядыпломнай адукацыі

Т. А. Лапацік

кандыдат педагагічных навук, дацэнт
НМУ Нацыянальны інстытут адукацыі МА РБ

А. Ф. Журба

Друкуецца згодна з планам навукова-практычных мерапрыемстваў

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна на 2015 год і
загадам па ўніверсітэце № 462 ад 30.04.2015 г.

Дзіцячы сад – пачатковая школа : вопыт, праблемы пераемнасці
Д43 і аптымізацыі адукацыі : матэрыялы ІХ Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр,
29 кастр. 2015 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук
(адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2015. – 250 с.

ISBN 978-985-477-557-9.

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

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

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары.

УДК 373.2.018:373.3.018

ББК 74.100+74.200

ISBN 978-985-477-557-9

2015 Навуковае выданне

© УА МДПУ імя І. П. Шамякіна,

ДЗІЦЯЧЫ САД – ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА:
ВОПЫТ, ПРАБЛЕМЫ ПЕРАЕМНАСЦІ І
АПТЫМІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ

Матэрыялы

IX Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі Мазыр,
29 кастрычніка 2015 г.

Карэктар *Л. В. Жураўская* Арыгінал-
макет *Л. І. Федула*

Падпісана ў друк 23.10.2015. Фармат 60x90 1/8. Папера афсетная. Рызаграфія.
Ум. друк. арк. 31,25. Тыраж 75 экз. Заказ № 29.

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