

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»
Факультет дошкольного и начального образования

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных статей

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Proceedings

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2017

УДК 373.2:373.3:376

ББК 74.00

Д71

Редакционная коллегия:

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

Н. С. Жлудова, заместитель декана по научной работе, старший преподаватель кафедры практической психологии и дефектологии, кандидат педагогических наук;

А. Н. Астахова, кандидат педагогических наук, доцент;

Л. Н. Иванова, зав. кафедрой практической психологии и дефектологии, кандидат психологических наук, доцент;

А. В. Солохов, доцент кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат филологических наук, доцент

Рецензент

доктор педагогических наук, доцент

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»

Б. О. Голешевич

Дошкольное и начальное образование : сб. науч. ст. = Preschool and Primary Education : Proceedings / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Б. А. Крук [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2017. – 142 с.

ISBN 978-985-477-611-8.

В сборнике представлены научные статьи по актуальным вопросам подготовки студентов к педагогической деятельности в системе общего и специального образования. Предложены пути совершенствования педагогической подготовки в приобщении детей к культурному наследию родного края. Раскрываются идеи решения проблемы формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, учителя-логопеда. Издание подготовлено по результатам научно-исследовательской работы преподавателей и аспирантов факультета дошкольного и начального образования и содержит теоретические и методические материалы.

Сборник научных статей адресован преподавателям высшей школы, аспирантам, магистрантам, студентам, а также может использоваться специалистами учреждений дошкольного образования и школ.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 373.2:373.3:376

ББК 74.00

ISBN 978-985-477-611-8

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2017

РАЗДЕЛ 1

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА

УДК 373.3.034: 373.3.035.6:39

А. Н. Асташова

ПРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье представлены различные направления нравственно-патриотического воспитания. Раскрыта сущность этнопедагогического подхода и применение его при организации нравственно-патриотического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: *нравственно-патриотическое воспитание, младший школьник, этнопедагогический подход, культурные ценности, народные традиции.*

Введение

Осмысление противоречивых событий, происходящих в современной молодёжной среде, приводит к необходимости постановки вопроса о духовной безопасности Республики Беларусь, поскольку независимость страны, её развитие и процветание возможны лишь при условии соответствующего уровня культуры, умственных и нравственных сил, духовного здоровья и консолидации нации.

Одной из задач современного образования является возрождение и сохранение национального культурного наследия. Её решение приобретает особую значимость в связи со становлением нашей Республики Беларусь как независимого и суверенного государства. По мнению Е. В. Петушковой, «Задача современного образования и воспитания – сформировать подлинных субъектов культуры мира с высоким творческим потенциалом, в какой бы сфере деятельности воспитанники ни реализовывали себя» [1, с. 31]. Реализация данной задачи представляет собой сложную педагогическую проблему, решение которой связано с поиском неиспользованных резервов в работе школы первой ступени общего среднего образования.

Основная часть

Система образования и воспитания школы I ступени общего среднего образования призвана формировать у младших школьников первичные представления об окружающем мире, отношении к действительности, дать возможность им почувствовать себя с самых ранних лет гражданами своей страны – гражданами Республики Беларусь.

В этой связи нравственно-патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о родном крае, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу.

Основой формирования у младших школьников любви к ценностям родного края следует считать накопление ими социального опыта жизни в своем городе (селе), усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек. Современные дети зачастую равнодушны к близким людям, в том числе к товарищам по классу, редко сострадают чужому горю, практически не проявляют интереса к истории родного края, его традициям и обычаям, у них недостаточный запас природоведческих, географических, социальных сведений.

Нужно понимать, что в младшем школьном возрасте ни одно нравственное качество не может быть сформировано окончательно – все лишь зарождается: и гуманизм, и коллективизм, и трудолюбие, и чувство собственного достоинства, и патриотизм. Не случайно в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» подчеркивается необходимость организации специальной работы по нравственно-патриотическому воспитанию младших школьников с учетом их возрастных особенностей, национальной культуры и народных традиций.

Изучению народных традиций, их влиянию на уровень воспитанности детей младшего школьного возраста особое внимание уделено в работах и исследованиях таких белорусских учёных, как В. С. Болбас, А. А. Гримоть, С. П. Жлоба, А. П. Орлова, Л. В. Ракова и др. Авторы указывают, что незнание родителями позитивных семейных традиций не способствует развитию духовных семейных ценностей у детей младшего школьного возраста. Поэтому одним из важных условий развития их культуры является использование народных традиций, которые заложены в устном творчестве людей, их трудовой деятельности, а также в обычаях и обрядах.

Учитель активно участвует в формировании у детей младшего школьного возраста чувства гражданской ответственности, благодаря не только системе уроков и внеклассных мероприятий, но и, главное, своим личным примером, так как вся жизнь и деятельность нашего учителя на современном этапе – это пример высокого гражданского служения, проявление истинной любви к своему Отечеству.

Нравственно-патриотическое воспитание младших школьников имеет определенную специфику, которую необходимо учитывать. Возрастные особенности учащихся начальных классов диктуют обращение не к абстрактно-логической, а к их эмоциональной сфере. На базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» нами внедряется проект «Мой родны кут...» (рисунок).



Рисунок – Внеклассное воспитательное мероприятие в контексте этнопедагогического подхода

Данный проект позволит проверить результаты научного исследования по проблеме приобщения младших школьников к национальной культуре и культурному наследию родного края. При разработке идейной составляющей проекта мы исходили из общечеловеческих ценностей. Человек защищает только то, что любит: мать, свою семью, одноклассников, первую учительницу, родную природу, родной город, национальную культуру. Воспоминания детства зачастую определяют мировоззрение и жизненный путь человека. Поэтому воспитание любви ко всему окружающему необходимо начинать как можно раньше, избегая при этом вербализма и лобовых решений, которые могут вызвать нежелательный эффект. В соответствии с этим в программе разработанного проекта «Мой родны кут...» нами было выделено несколько направлений нравственно-патриотического воспитания:

- «Пусть всегда будет семья» (воспитание любви к родителям, семейное воспитание как часть патриотического воспитания);
- «С чего начинается Родина? С картинки в твоём букваре» (патриотическое воспитание в период обучения грамоте);

- «Природа шепчет мне с любовью свои заветные слова» (воспитание любви к родной природе, экологическое воспитание в ходе экскурсий, на уроках «Человек и мир», и интегрированных уроках, в ходе экологических акций);
- «Школьные годы чудесные» (воспитание любви к родной школе, первой учительнице, товарищам);
- «Мозырь-городок, ты Беларуси уголок» (воспитание любви к «малой родине»);
- «Дела давно минувших лет, преданья старины глубокой» (воспитание интереса к истории Беларуси);
- «Там белорусский дух...» (знакомство с фольклором, обрядами, народными промыслами Полесья, воспитание интереса и любви к национальной культуре);
- «Я гражданин своей страны» (воспитание гражданского самосознания);
- «Чужой боли не бывает» (воспитание толерантности, чувства товарищества, взаимопомощи).

По всем направлениям проекта создаются методические разработки и рекомендации. Кроме того, в апреле – мае 2018 года планируется провести месячник гражданского и нравственно-патриотического воспитания, в ходе которого учителями начальных классов и студентами-практикантами будет проделана работа, материалы которой найдут отражение в публикациях по теме проекта «Мой родны кут», а видеоматериалы будут использованы в учебно-воспитательных целях на уроках и в ходе внеклассных мероприятий с младшими школьниками, а также на занятиях по педагогике со студентами УО МГПУ им. И. П. Шамякина.

Результатом данной работы станут как публикации, так и видеозаписи уроков и мероприятий, стенды с фотографиями, альбомы, подготовленные младшими школьниками: «Моя родословная», «Награды моего прадедушки», «Биография моей улицы» и др.

Полноценное развитие современного общества трудно представить без определённых культурных ценностей, среди которых большое значение имеют народные традиции. Народное творчество (музыкальный фольклор, декоративно-прикладное искусство и т. д.) являются значительной частью культурного опыта человека. Оно вобрало всё лучшее, что было накоплено обществом на протяжении многих веков.

Нравственно-патриотическое воспитание учащихся средствами культурной среды родного края – это сложный педагогический процесс, и доля участия в этом процессе родителей воспитанников, несомненно, велика. Поэтому в перспективе необходимо совершенствовать начатую систему работы по взаимодействию с родителями в данном направлении. Целесообразна разработка семинара-практикума по краеведению, проведение

конкурсов совместного творчества учащихся и родителей «Мой город – город будущего», создание детско-родительских мини-проектов, оформление семейных презентаций на темы: «Один день из жизни нашей семьи», «Выходной для здоровья и спорта», «Поездка по памятным местам моей малой родины» и др. Всё это должно способствовать приобщению их к сохранению культурно-исторических ценностей своего города, области и страны в целом.

На наш взгляд, при осуществлении нравственно-патриотического воспитания младших школьников наиболее продуктивным представляется, наряду с личностно-ориентированным, этнопедагогический подход, который следует рассматривать как совокупность методологических положений и принципов, обоснованных с позиции этнопедагогики.

Этнопедагогика – специальная педагогическая дисциплина, изучающая эмпирический опыт этнических групп в воспитании и образовании детей, морально-этические и эстетические взгляды и идеалы, объясняющая народную педагогику (совокупность идей и представлений о воспитании, формирующихся на основе народного опыта и сознания этноса) и предлагающая пути использования народных знаний о воспитании и обучении подрастающего поколения, народной мудрости, философско-эстетических воззрений народа [2, с. 16].

Значение национального элемента в воспитании младших школьников, учет богатого наследия культурных традиций народа, народной педагогики определяется тем, что именно национальная культура придает «специфический колорит» среде, в которой функционируют и развиваются учреждения образования. В связи с этим данный подход позволяет реализовать воспитательные возможности духовного и материального наследия конкретной нации. Перед учителем первой ступени общего среднего образования стоят следующие задачи: с одной стороны, изучать эту среду, с другой стороны – определить пути оптимального использования ее воспитательных возможностей в процессе формирования растущей личности.

В исследованиях Г. Н. Волкова, А. П. Орловой и других ученых подчеркивается воспитательное значение социальной среды, принадлежащей определенному этносу, его национальной культуры в формировании эстетических качеств личности.

Особенности природно-географических условий Беларуси, народных традиций и обычаев, календарно-обрядовой поэзии и других жанров народного творчества влияют на процесс формирования ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста и развития их творческого потенциала.

Использование этнопедагогического подхода в организации нравственно-патриотического воспитания младших школьников позволяет в определенной мере реализовать культуuroобразующую функцию «этноэстетики» (В. А. Салеев) с учетом специфических особенностей белорусской

национальной культуры при одновременном уважении культурных ценностей других народов.

Раскрывая национально-региональную сущность воспитания в школе первой ступени общего среднего образования, Г. Н. Волков указывает на то, что «создание подлинно национальной школы... возможно только на этнопедагогической основе» [3, с. 3]. Использование этнопедагогического подхода при определении сущности и содержания нравственно-патриотического воспитания как синкретически-действенного этапа приобщения младших школьников к национальной культуре и культурному наследию родного края должно строиться с опорой на фольклор, народное искусство, национальные традиции и обычаи.

Процесс нравственно-патриотического воспитания обусловлен возрастными особенностями младших школьников: нравственно-патриотическое сознание и чувства находятся на стадии формирования, патриотическая деятельность ориентирована в большей степени на процесс, а не на результат и т. д.

Система работы учителя начальных классов, по мнению Н. М. Коньшева, должна быть направлена «на формирование заинтересованного и почтительного отношения к тем культурным традициям, которые выработаны человечеством и отражены в создаваемой им предметной среде» [4, с. 72].

Заключение

Таким образом, можно считать, что в этнопедагогическом контексте нравственно-патриотическое воспитание младших школьников средствами народной культуры – это взаимодействие учителя начальных классов с учащимися с целью передачи и усвоения младшими школьниками представлений и знаний о культурных ценностях, воплощенных в народных традициях, обычаях, обрядах; развития их эмоционально-чувственной сферы; формирования стремления к самореализации в творческой деятельности, основанной на национальных традициях.

Реализация этнопедагогического потенциала средств национальной культуры позволяет обогатить содержание нравственно-патриотического воспитания младших школьников и включает:

расширение представлений учащихся о ценностях национальной культуры; осознание учащимися связи национальной культуры прошлого с современной культурой, роли народного искусства во взаимодействии национальной и мировой художественной культуры, специфики художественного отражения действительности в разных видах народного декоративно-прикладного искусства (вышивка, ткачество и др.);

формирование эмоциональной отзывчивости к «этноэстетике» и произведениям народного искусства; ориентацию на нравственно-патриотические ценности национальной культуры; активизацию интереса младших

школьников к познанию произведений народного искусства, традиций национальной культуры; воспитание стремления к творческой самореализации в процессе патриотической деятельности, основанной на национальных традициях;

формирование способности учащихся выражать собственное нравственно-патриотическое отношение к национальной культуре и культурному наследию родного края.

Таким образом, обогащение содержания нравственно-патриотического воспитания младших школьников в контексте этнопедагогического подхода повышает уровень их гражданской воспитанности. Предложенное направление совершенствования нравственно-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста посредством приобщения их к национальной культуре и культурному наследию родного края обеспечивает повышение качества знаний младших школьников и способствует активизации художественно-творческой деятельности.

Список использованных источников

1. Петушкова, Е. В. Культура мира как предмет воспитания / Е. В. Петушкова // Проблемы выхавання. – 1998. – № 4. – С. 31–37.

2. Буткевич, В. В. Методика организации эстетического воспитания младших школьников : учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл., воспит. групп продлённого дня, руководителей кружков и студий нар. творчества / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова. – Минск : Пачатковая школа, 2008. – 144 с.

3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 324 с.

4. Коньшева, Н. М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнообразования : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. М. Коньшева. – М. : Академия, 1999. – С. 71–73.

A. N. Astashova

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIORS IN THE CONTEXT OF ETHNOPEDAGOGICAL APPROACH

Keywords: moral and patriotic education; junior; ethnopedagogical approach; cultural values; national traditions.

Summary

The article presents various directions of moral and patriotic education. The essence of ethnopedagogical approach and its usage in the organization of moral and patriotic education of juniors are presented.

Н. Г. Бреус

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье на основе анализа отечественных и зарубежных исследований представлена сущностная характеристика компетентности, раскрывается понятие этнокультурной компетентности как интегративного профессионально-личностного качества педагогов, ее особенности как основополагающего фактора в общей структуре компетентности педагогов.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; профессиональная компетентность; этнокультурная компетентность.

Введение

Глобальные проблемы геополитического переустройства мира породили нестабильность в общественной жизни, обострили межнациональные отношения, внесли изменения в жизнь каждого человека. Межнациональные конфликты, терроризм, миграционные процессы и другие факторы оказывают существенное влияние на формирование в общественном сознании стереотипов, в которых этничность все чаще предстает как фактор, разделяющий людей.

В этих условиях назревает необходимость в осмыслении путей преобразования общественного сознания, межнациональных отношений, в поиске способов межэтнического взаимодействия, становления нового социально-культурного типа личности в полиэтничном образовательном пространстве, для успешной жизнедеятельности в котором необходимо формирование у подрастающего поколения отношений, строящихся на принципах толерантности и диалога.

Подготовка граждан к существованию в поликультурном обществе – проблема непреходящая, обусловленная не только национальным и религиозным составом того или иного общества, но и более глубокими, социально-психологическими особенностями человека: индивидуальностью каждой личности и ее стремлением сохранять и развивать собственную самобытность, а также потребностью людей "объединяться" не только исторически и по национальному признаку, но и "по интересам", в соответствии с определенными ценностными ориентациями, гендерными и возрастными особенностями, общностью выполняемых профессиональных функций, социальных ролей, социального статуса и т. п.

Ретроспективный анализ отечественных и зарубежных исследований позволил обосновать сущностную характеристику компетентности, особен-

ности этнокультурной компетентности как основополагающей в общей структуре компетентности педагогов.

Основная часть

Научную основу исследований компетентности составили идеи Н. Хомского, Дж. Равена, Д. Хаймса и др., отражающие их взгляды на использование категории «компетентность» в теории и практике обучения языку, на конкретизацию понятия «коммуникативная компетентность».

Компетентностный подход в отечественном образовании продолжает исследоваться в работах белорусских, российских, зарубежных ученых конца XX – начала XXI века (В. А. Адольф, Р. Барнетт, А. Г. Бермус, В. А. Болотов, А. Н. Дахин, Н. В. Дроздова, О. Л. Жук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. Г. Каспржак, Н. В. Кузьмина, А. П. Лобанов, А. В. Макаров, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Дж. Равен, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Хутхамер, С. Холлифорд и др.).

На основе анализа разных подходов «компетентность» рассматривается как комплексная характеристика субъекта деятельности, обладающего глубокими знаниями сути выполняемой работы, соответствующими умениями, способами деятельности, совокупностью личностных качеств, позволяющих действовать ответственно и самостоятельно в соответствии с принятыми стандартами и требованиями.

Компетентность проявляется в деятельности и различается не только по своему содержанию и предназначению (коммуникативная, информационная, ценностно-смысловая и др.), но и по той роли, которую она играет в процессе развития личности. В научном исследовании О. Л. Жук выделены: *специальные* (предметные) компетентности, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью; *общепрофессиональные* (общепредметные) компетентности, связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности; *ключевые* (базовые, универсальные) компетентности, способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей [1, 88]. Все виды компетентностей взаимосвязаны между собой. Они формируют индивидуальный стиль деятельности, в том числе и педагогический, обеспечивая становление и развитие профессиональной компетентности в целом.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как интеллектуально и личностно обусловленная социально значимая характеристика, которая определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями и мотивами его деятельности, стилем взаимоотношений с людьми, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

Профессиональная компетентность не исчерпывается узкопрофессиональными рамками, она требует от педагога осмысления широкого

спектра социокультурных проблем, к числу которых следует отнести культурно-национальные особенности общества. Поэтому «умение жить вместе» выступает важнейшим требованием современной действительности, определяя этнокультурную компетентность одной из основополагающих в структуре профессиональной компетентности педагога.

Анализ определений этнокультурной компетентности и близких к ней понятий (Н. Г. Арзамасцева, А. Б. Афанасьева, Т. Д. Гомонова, Т. Ю. Гурьянова, Л. Ю. Данилова, А. О. Деречин, М. В. Дюжакова, Э. В. Екеева, А. С. Купавская, И. В. Липова, Л. И. Максимова, Т. В. Поштарева, С. Б. Серякова, Ф. П. Хакунова, А. М. Хупсарокова, J. Berry, P. Pedersen, D. W. Sue, T. Cross, I. V. Krause и др.) позволил уточнить интерпретации этой дефиниции по отношению к профессии педагога. Так, А. Н. Некрасова под этнокультурной компетентностью понимает определенное социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем подготовленности к вступлению в межэтническое общение, т. е. осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения, обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций [2]. Автор акцентирует свое внимание на поликультурной составляющей этнокультурной компетентности, хотя и оговаривается, что владение способами общения еще не предполагает достаточного уровня этнокультурной компетентности личности, и выступает лишь ее предпосылкой, возможным условием.

Этнокультурную компетентность в виде системы знаний, понятий, представлений о человеке как члене этнической группы рассматривает Л. И. Боровиков. По мнению Л. И. Боровикова [3], этнокультурная компетентность позволяет практическому работнику сделать свою профессиональную деятельность этносензитивной, т. е. более чутко ориентированной на этнокультурные ценности, запросы, особенности национального характера клиентов, сложившиеся в конкретном социуме, стандарты этнокультурных отношений. В качестве естественных способов приобретения специалистом этнокультурной компетентности отмечаются специальная теоретико-аналитическая подготовка, изучение научно-информационной литературы по этнокультурным традициям, целенаправленные наблюдения в процессе деятельности.

С. Б. Серякова, раскрывая сущность понятия «этнокультурная компетентность», связывает его с «усвоением педагогом традиционной культуры народа, теоретической и практической готовностью к трансляции ее ценностных ориентаций и к реализации основных положений этнопедагогики как системы воспитания в условиях педагогической деятельности учреждения образования с учетом своеобразия национально-психологических особенностей представителей разных национальностей» [4]. Э. В. Екеева считает этнокультурную компетентность «высокой степенью

теоретической и практической подготовленности педагога к полноценной трансляции национальной культуры – синтезом национально-особенного и общечеловеческого, с целью формирования совершенной личности в соответствии с программой национального воспитания и с учетом этнопсихологических особенностей ее развития» [5]. Наиболее близок нашему пониманию этнокультурной компетентности подход Т. В. Поштаревой, где этнокультурная компетентность рассматривается как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [6].

Среди ценностей и личностных качеств, необходимых для формирования этнокультурной компетентности, исследователи выделяют следующие характеристики: ценностное отношение к другим культурам, толерантность, эмпатию, обращают внимание на важность осознания педагогом собственной культурной и этнической идентичности, позитивной этнической самоидентификации. А. М. Хупсарокова в определении этнокультурной компетентности обращает внимание на педагогическую составляющую, связанную с содержанием профессиональной деятельности: «педагог должен знать и уметь учитывать особенности поликультурного состава субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики для решения педагогических задач, осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [7, 52].

Анализируя взгляды разных исследователей на данную категорию, отметим, что общим знаменателем является понимание этнокультурной компетентности как интегративного качества, которое необходимо для педагогической деятельности в поликультурном, полиэтническом пространстве, предполагает умение определять специфику национальных культур, национального характера и строить педагогическое взаимодействие на основе этнопедагогических знаний.

Заключение

Таким образом, анализ этнокультурной компетентности как социокультурного и социально-педагогического феномена в русле компетентностного, культурологического подходов позволяет охарактеризовать ее двойственную природу. С одной стороны, этнокультурная компетентность выступает как ключевая, необходимая современному специалисту вне зависимости от сферы профессиональной деятельности, а с другой, как базовая в структуре профессиональной компетентности педагога, работающего в полиэтническом обществе. В условиях этнического многообразия этнокультурная компетентность учителя содействует решению важной социокультурной проблемы – гармонизации межнациональных отношений.

С другой стороны, этнокультурная компетентность педагогов как интегративное профессионально-личностное качество проявляется *в гуманистической мировоззренческой позиции* (отношение к этническим

проблемам в стране и мире; отношение к этнокультурному образованию); *обобщенных умениях* (осуществлять анализ практических ситуаций в этнокультурной среде на уровне методологической рефлексии; проектировать этнокультурные подходы в учебно-воспитательном процессе, нацеленные на развитие у учащихся толерантности и миролюбия); *готовности к конкретным способам реализации гуманистических ценностей* (создавать условия для эффективного межнационального общения учащихся; проводить мероприятия, способствующие развитию интереса к историко-культурному наследию других народов).

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Некрасова, А. Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 22.00.06 / А. Н. Некрасова. – М., 1992. – 30 с.
3. Боровиков, Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы / Л. И. Боровиков. – М., 1993. – 19 с.
4. Серякова, С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Б. Серякова. – Новосибирск, 2002. – 23 с.
5. Екеева, Э. В. Этнокультурная компетентность педагога / Э. В. Екеева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7–1. – С. 291–293.
6. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Поштарева. – Ставрополь, 2009. – 23 с.
7. Хупсарокова, А. М. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога / А. М. Хупсарокова, Ф. П. Хакунова // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 50–55.

N. G. Breus

CONTENT SPECIFICS OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

Keywords: competence; competence approach; professional competence; ethno-cultural competence.

Summary

In the article, based on the analysis of domestic and foreign studies, an essential characteristic of competence is presented, the concept of ethno-cultural competence as an integrative professional and personal quality of teachers is revealed, as well as its features as a fundamental factor in the overall structure of the competence of teachers.

Е. Г. Дедковская

БЕЛОРУССКАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕСЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье доказывается, что истинно художественной и естественной почвой для приобщения детей дошкольного возраста к национальной песенной культуре является белорусская песня, белорусское народное творчество как среда, в которой искусство органично слито с жизнью и мировоззрением людей. Народное песенное искусство дарит детям встречи с напевными и искренними мелодиями, с подлинной белорусской культурой.

Ключевые слова: музыка, белорусская песня, фольклор, репертуар.

Введение

Пение – один из самых любимых детьми видов музыкальной деятельности. Через пение ребёнок осуществляет огромный рывок в эмоциональном, музыкальном и познавательном развитии. Музыкальный образ песни, благодаря словесному тексту, становится понятным и близким детям. Это развивает у них эмоциональную отзывчивость на музыку – главную составляющую музыкальности.

Н. А. Ветлугина относит пение «к числу тех видов музыкальной деятельности, в процессе которой успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке, обогащаются переживания ребенка; активно формируются музыкально-сенсорные способности и особенно музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений» [1, с. 17].

Проблема развития песенного творчества, остается актуальной вот уже на протяжении многих лет. Изучением данной проблемы занимались такие известные деятели культуры и искусства, видные педагоги и психологи, как Н. Н. Бахтин, П. П. Блонский, Г. Л. Рошаль, Б. М. Теплов, Н. А. Ветлугина и др.

По мнению ученых Е. И. Алмазовой, К. В. Тарасовой, белорусский фольклор – душа белорусского искусства, белорусской музыки. Произведения фольклора бесценны. Они поучительны чистотой и непосредственностью. Знакомство с музыкальными фольклорными произведениями всегда обогащает и облагораживает, приобщает детей дошкольного возраста к истокам национальной песенной культуры. И чем раньше соприкасается с ним человек, тем лучше.

Актуальность работы связана, прежде всего, с масштабами распространения, массовой популярностью, новаторским характером белорусской народной песни.

В ходе исследования предстояло решить следующие задачи:

– провести анализ специфики, возможностей и закономерностей воспитательного воздействия народной белорусской песни;

– раскрыть музыкально-эстетический потенциал белорусской народной песни как ее традиции и рассмотреть педагогические предпосылки использования в процессе музыкальных занятий для приобщения к истокам белорусской песенной культуры;

– выявить потенциальные возможности белорусской народной песни для приобщения детей дошкольного возраста к национальной песенной культуре.

Следовательно, цель исследования состоит в том, чтобы привить детям любовь к белорусской народной песне, научить их умениям и навыкам исполнения в коллективе, развить их музыкальные способности посредством песенного исполнительства, расширение знаний о народном репертуаре.

Основная часть

Музыкальное искусство жило в народе задолго до появления профессиональных сочинителей музыки – композиторов. Из поколения в поколение передавались песни, пляски, хороводы, праздники как самые прекрасные мгновения в жизни людей, те, что хотелось передать в дар следующему поколению.

Песни и наигрыши украшали быт, увеселения молодежи и старших поколений, служили важной составной частью свадебных ритуалов, земледельческих обрядов. В течение веков одни из песен забывались, другие возрождались.

Белорусская народная музыка сохранила в себе традиции одной из древних и самобытных устных музыкальных культур. Песня – это самая богатая и развитая область устного народного творчества [2, с. 34].

Народная песня является частью духовной культуры человека и человечества, отражает жизнь народа во всех ее проявлениях, входит в жизнь ребенка с колыбельной песней матери и сопровождает его в течение всей жизни. Песня продолжает оставаться одним из главных богатств, сохраненных белорусским народом до сегодняшних дней. Истоки белорусского песенного искусства – в народной музыке восточных славян и Киевской Руси, в которой нашли выражение этнические черты белорусского народа, его чаяния, мечты о лучшей жизни.

По мнению Н. А. Аполоновой, песенное творчество охватывает несколько больших исторических пластов:

– календарно-обрядовые (вяснянкі, валачобныя, юр’еўскія, купальскія, пятроўскія, жніўныя, калядныя, масленічныя, троіцкія): «Вясна-красна», «Ой, рана на Ёвана», «Перапёлка»;

– семейно-обрядовые (свадебные, на рождение, похоронные): «Кума мая, кумачка»;

– семейно-бытовые и любовно-лирические (лирические, колыбельные, детские, шуточные, сатирические, застольные, танцевальные, игровые,

считалки, баллады, припевки): «Люлі, люлі, люлі», «Камар лазню тапіў», «Ой, рэчанька, рэчанька», «Ох, і сеяла Ульяніца лянок»;

– песни неволи и борьбы за свободу (батрацкие, солдатские): «Ой, палын мой, палыночак», «Прыляцелі гусі», «Павей, ветрык, павей» [2, с. 17].

Исследовательская работа по использованию белорусской песни для приобщения детей дошкольного возраста к белорусской песенной культуре была проведена в ГУО «Детский сад № 38 г. Мозыря». В исследовании участвовало 18 детей старшего дошкольного возраста.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1) выявить уровень сформированности представлений о белорусской народной песне у детей дошкольного возраста;

2) провести цикл музыкальных занятий, включающий белорусский музыкальный фольклор, направленных на приобщение детей к белорусской национальной песенной культуре.

Самый подходящий материал по обучению пению детей дошкольного возраста – народные попевки, песни, хороводы. Их мелодии просты и доступны. Эти песни чаще исполняются без сопровождения, способствуют развитию слуха, формируют вкус.

Работу над песней мы разделили на несколько этапов:

1 этап – ознакомление, восприятие – на данном этапе применяется наглядный (наглядно-слуховой) и словесный (словесно-зрительный) методы. Новое произведение всегда показывается целиком, исполняются все куплеты максимально выразительно. Далее мы использовали образное слово, проводилась беседа о характере песни, чем мы стремились пробудить интерес к ней, желание выучить. Эта беседа об эмоционально-образном содержании песни помогает настроить детей дошкольного возраста на выразительное исполнение, выбор соответствующего характера песни, навыков звукообразования, дикции, дыхания. Например, если дети определили характер песни «Перапёлачка» как ласковый, нежный, спокойный, мы объясняли, что и петь ее надо напевно, протяжно.

2 этап – разучивание песни (3–5 занятий) – помимо наглядного и словесного методов, мы использовали практический метод.

Разучивали песни по частями: фразами, предложениями, куплетами. На этом этапе большую роль играют упражнения для развития певческих навыков. Дети учатся по подражанию, поэтому им показываются приемы исполнения, а их закрепление происходит на упражнениях, которые построены на народных попевках. С их помощью дети разучивают трудные мелодические ходы, встречающиеся в песне. Работа над трудными местами на материале самой песни требует многократных повторений, которые снижают интерес детей к песне. Поэтому упражнения, которые помогают преодолевать трудности, приобрести певческие навыки давались в игровой форме.

Перед первым пропеванием детям рекомендуется услышать предназначенную для разучивания часть не менее трех раз, при этом перед каждым прослушиванием ставится новая задача. 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 дыханием, мы разъясняли и показывали, где и как нужно брать дыхание, как его распределять по музыкальным фразам. Обращалось внимание на певческую установку.

Для выработки правильной дикции использовали навык декламации текста, разъясняли смысл некоторых незнакомых слов, правильное и отчетливое их произношение. Детям предлагалось произнести текст шепотом, полным голосом, четкой артикуляцией.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха. Чтобы дети 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.

3 этап – художественное 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, но и в самостоятельной деятельности. Они надолго запоминают ее, включают в игры, с удовольствием «выступают» перед зрителями.

Приведем пример работы над белорусской народной песней «Сядзіць камар на дубочку». На первом этапе работы над песней мы знакомили детей с творчеством белорусского народа, с его традициями, народными инструментами.

Затем проводилась беседа о характере песни: какая она, грустная или веселая, быстрая или медленная. Вместе с детьми мы определили характер песни как веселый, шуточный, значит, петь ее надо весело, игриво, быстро. А также проводится беседа о художественном образе песни: главный герой комар. Здесь же детям разъясняются непонятные слова.

На втором этапе начинается разучивание песни. Для того чтобы вызвать интерес детей к разучиванию, используем следующее упражнение: под музыку данной песни дети вначале поют как комарики на согласный звук «з», «за».

Слова песни разучиваются по две строчки:

Сядзіць камар на дубочку,
На зялёненькім лісточку...

Затем еще две строчки:

Ай, лю-лі, лю-лі, лю-лі,
На зялёненькім лісточку.

Затем строки соединяются и поется весь куплет полностью. На изучение данной песни отводится 3–5 занятий. Большое внимание здесь следует уделить правильному произношению слов и правильному произношению окончаний.

На третьем этапе дети уже готовы исполнять всю песню целиком, так как уже овладели певческими навыками.

Таким образом, пение формирует правильное дыхание, укрепляет легкие и голосовой аппарат, знакомит детей с народными традициями, белорусским языком и культурой. А также в процессе обучения пению активно развиваются музыкальные способности ребенка: музыкально-слуховые представления, ладовое и музыкально-ритмическое чувство.

В ходе исследования были также определены критериальные показатели, уровни представлений и интереса к белорусской песне (диагностика П. В. Клеменко) [3, с. 201].

Исходные критерии определялись наличием представлений о белорусском песенном фольклоре, интереса к нему и реализацией имеющихся представлений в самостоятельной деятельности. Основанием для их характеристики послужили следующие показатели:

- 1) правильность и полнота представлений о своей национальной принадлежности, песенном искусстве белорусов;
- 2) наличие интереса к белорусской народной песне;
- 3) устойчивость интереса и мотивация выбора соответствующего репертуара.

Согласно вышеуказанным критериям и показателям, были выделены **уровни усвоения** детьми дошкольного возраста песенной национальной культуры: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень усвоения белорусского музыкального фольклора воспитанниками характеризуется выраженной или ярко выраженной избирательностью интереса к белорусской народной песне, осознанностью выбора белорусского репертуара.

Средний уровень усвоения белорусского музыкального фольклора воспитанниками характеризуется правильными, но в значительной степени

фрагментарными, поверхностными представлениями о национальном песенном искусстве, неустойчивостью интереса к элементам белорусского музыкального фольклора.

Низкий уровень характеризуется недифференцированностью представлений, отсутствием или неопределенностью выраженности интереса к белорусскому музыкальному фольклору, отсутствием мотивации или опорой на несущественные признаки.

Нам необходимо было также выявить представления детей о белорусском музыкальном фольклоре, и мы опирались на словесные методы, использовали беседу с детьми. В ходе беседы задавались вопросы следующего характера:

- «Какие вы знаете белорусские народные праздники?»;
- «Поете ли вы дома белорусские народные песни?»;
- «Есть ли у вас в семье какие-либо семейные обряды, обычаи, которые соблюдали еще ваши бабушки и дедушки?»;
- «Какие белорусские народные песни вы знаете?»;
- «Чтут ли у вас в семье белорусские традиции?»;
- «Какие колыбельные вы знаете? Поет ли вам мама колыбельные на белорусском языке?» и другие.

Результаты беседы помогли выявить представления детей о белорусском музыкальном фольклоре.

Количественный и качественный анализ результатов показал, что:

- высокий уровень усвоения обнаружен у 20 % детей;
- средний уровень – у 35 %;
- низкий уровень – у 45 % обследованных дошкольников.

На третьем этапе эксперимента была проведена сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного эксперимента, где видно, что дети улучшили показатели в исследуемых параметрах. Также отчетливо виден переход из низкого уровня развития в средний, а из достаточного в высокий:

- высокий уровень усвоения обнаружен у 30 % детей;
- средний уровень – у 45 %;
- низкий уровень – у 25 % обследованных дошкольников.

Заключение

Осуществленный анализ доступного для детей дошкольного возраста белорусского песенного материала выявил следующие особенности – самый подходящим материалом по обучению песенному фольклору являются народные попевки, песни, хороводы. Их мелодии просты и доступны. Эти песни чаще исполняются без сопровождения, способствуют развитию слуха, формируют вкус, приобщают детей к национальной песенной культуре.

Следовательно, можно сделать следующий вывод: музыкальный фольклор – это очень интересный пласт в истории белорусского народа и наиболее востребованный.

Музыкальный песенный фольклор – это та ценность, которую должен хранить, беречь и развивать каждый белорус, поскольку именно фольклор лучше самой истории свидетельствует о внутреннем быте народа, может служить мерой его гражданственности, проверкой его человечности, зеркалом его духа.

Таким образом, проверка разработанной нами методики в условиях музыкальной деятельности, проводимой в учреждении дошкольного образования, подтверждает педагогическую целесообразность и практическую значимость.

Реализация вышеизложенных положений на практике в определенной степени может обеспечить успешное претворение в жизнь требований и задач музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста в области формирования песенной культуры средствами белорусского фольклора.

Список использованных источников

1. Методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 2002. – 388 с.
2. Аполонова, Н. А. Приобщение дошкольников к белорусской национальной культуре / Н. А. Аполонова. – Минск : Амалфея, 2002. – 102 с.
3. Виноградов, Г. С. Белорусский детский фольклор / Г. С. Виноградов. – Минск : Амалфея, 2000. – 216 с.

A. G. Dziadkouskaya

BELARUSIAN SONG AS A MEANS OF FAMILIARIZING THE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE NATIONAL SINGING CULTURE

Keywords: music, Belarusian song, folk song, repertoire.

Summary

This article argues that Belarusian song is the true artistic and natural basis for familiarizing the preschool children with national singing culture and the Belarusian folk art, using the song as a medium in which the art is seamlessly merged with the life and outlook of people. Folk art of singing introduces melodic and soulful melodies with authentic Belarusian culture to the children.

В. С. Заброцкая

**ДИНАМИКА УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОПЫТНО-
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрывается содержание опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства.

Ключевые слова: художественное воспитание, внеаудиторная работа, изобразительное творчество, методика, выставка, кружковые занятия, экскурсия, поисковая и краеведческая работа.

Введение

Становление Республики Беларусь как самостоятельного государства, возрождение национальной культуры и искусства требуют более глубокого и всестороннего подхода к художественно-эстетическому воспитанию молодежи, как важному направлению в повышении уровня культуры, в воспитании личности, способной творчески осуществлять свою профессиональную деятельность [1].

Современная практика преподавания художественных дисциплин в вузе характеризуется поиском новых путей формирования у будущих учителей интереса к культуре и искусству. Ведущими в учебно-воспитательном процессе являются естественно-научное, культурологическое, художественно-эстетическое направления. В связи с этим остаётся актуальной задача совершенствования подготовки специалистов в области культуры и искусства.

Необходимость художественного воспитания будущих учителей начальных классов определяется тем, что развитие современного общества, новые педагогические технологии предъявляют все более высокие требования к воспитанию подрастающего поколения.

Первостепенное значение приобретает повышение уровня профессиональной подготовки учителя начальных классов, особенно подготовки к преподаванию изобразительного искусства.

Вопросами профессиональной подготовки педагогических кадров различных специальностей занимались многие учёные. Основными направлениями исследования являются следующие проблемы: многоуровневая подготовка (В. В. Буткевич [2], В. А. Капранова [3]; формирование и воспитание у будущих учителей общекультурных и профессиональных умений и навыков: И. И. Казимирская [4], Т. М. Куриленко [5] и др.).

Вопросы профессиональной художественной подготовки учителя исследовали Б. М. Неменский [6], Б. П. Юсов [7] и др.

Рядом учёных предпринимались попытки создания единой системы художественного воспитания студенческой молодёжи (С. А. Аничкин, З. И. Третьякова [8]).

Активно исследуется процесс формирования у будущих учителей начальных классов художественных интересов, профессиональных умений и навыков в ходе изучения дисциплин эстетического цикла (Р. Ж. Жакеева [9], О. Н. Соловьёва [10] и др.).

Многие учёные исследовали проблему совершенствования подготовки учителей начальных классов к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства (Н. С. Давлятшина) [11].

Несмотря на разносторонность и многоплановость указанных исследований, по-прежнему актуальным остается круг проблем, связанных с подготовкой будущих учителей начальных классов к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства.

Основная часть

С целью проверки эффективности разработанной нами методики формирования готовности будущих учителей начальных классов к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства были определены показатели качественного роста, способы их выражения и способы замера для организации контрольного среза в соответствии с разработанной моделью готовности, включающей: мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, ориентационно-деятельностный компоненты (таблица 1).

Таблица 1. – Критерии оценки уровня готовности студентов к художественному воспитанию младших школьников

Показатель качественного роста	Способ выражения	Способ замера
Стремление к творческой работе	Выбор более сложных заданий, качество работ студентов, использование более сложных технологий	Отбор рисунков для выставки, получение более высоких оценок за работы, общее одобрение рисунков группой, стремление к участию в выставках
Интерес к изобразительному искусству	Глубокий интерес к истории искусства, национальной культуре, авторской технике, выразительным средствам изобразительного искусства, новым направлениям в искусстве	Анкетирование, анализ дополнительных вопросов по теме

Продолжение таблицы 1

Стремление к самообразованию, увлеченность	Чтение дополнительной литературы, самостоятельный разбор произведений искусства, интерес к специальной периодической печати, критический самоанализ работ, а также работ учащихся	Оценки количества и характера читаемой специальной литературы, уровня анализа произведений искусств, оценки работ сверстников по учебе, а также детских рисунков
--	---	--

Вначале мы проанализировали влияние учебных занятий со студентами на овладение ими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для художественной деятельности. Результаты представлены в таблице 2, а также на рисунке 1.

Таблица 2. – Влияние учебных занятий со студентами на овладение ими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для художественной деятельности (в % отношении)

Готовность к видам художественной деятельности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Уровень готовности					
	в(1)	с	н	в	с	н
Плоскостные (3) изображения	<u>8,2</u>	<u>47,1</u>	<u>44,7</u>	<u>7,5</u>	<u>44,2</u>	<u>48,3</u>
	26,0	62,6	11,2	12,6	63,4	24,0
Объемные изображения	<u>13,4</u>	<u>51,3</u>	<u>35,3</u>	<u>9,3</u>	<u>50,4</u>	<u>40,3</u>
	30,0	60,3	9,7	13,9	63,4	22,7
Декоративно-прикладное искусство	<u>11,0</u>	<u>51,1</u>	<u>37,9</u>	<u>11,9</u>	<u>51,7</u>	<u>36,4</u>
	30,8	66,0	3,2	21,2	65,6	12,9
Дизайн	<u>4,2</u>	<u>43,6</u>	<u>52,2</u>	<u>0</u>	<u>33,5</u>	<u>66,3</u>
	14,4	56,5	29,1	10,0	47,9	42,1
Среднее по всем видам художественной деятельности	<u>9,2 (2)</u>	<u>48,3</u>	<u>42,5</u>	<u>7,2</u>	<u>45,0</u>	<u>47,8</u>
	25,3	61,4	13,3	14,4	60,0	25,5

Примечания:

1. В – высокий уровень, с – средний, н – низкий.
2. В числителе до эксперимента (IV семестр), в знаменателе – после эксперимента (V семестр).
3. Плоскостные изображения – графика, живопись; объемные изображения – скульптура, архитектура; декоративно-прикладное искусство (керамика, орнамент, белорусская одежда, ткачество и др.); дизайн – художественное моделирование игрушек, оформительское искусство.

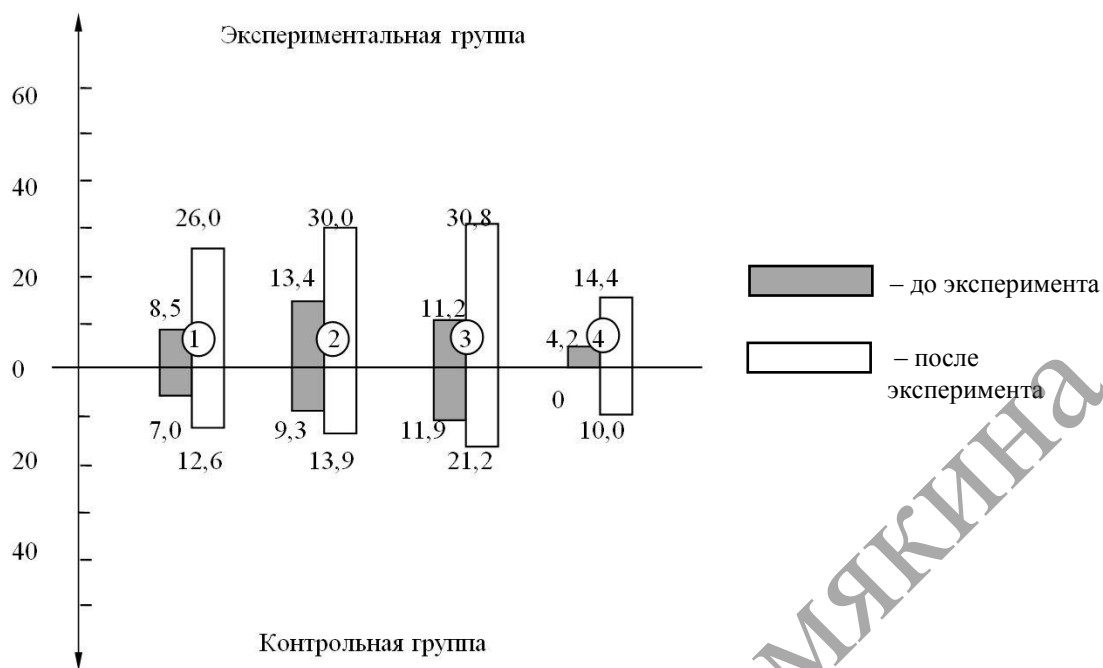


Рисунок 1. – Количество студентов экспериментальной и контрольной групп, проявивших высокий уровень готовности к художественному воспитанию в учебном процессе до и после эксперимента по видам художественной деятельности: 1) плоскостные изображения (графика, живопись), 2) объемные (скульптура, архитектура), 3) декоративно-прикладное искусство (керамика, орнамент, белорусская одежда, ткачество и др.), 4) дизайн (художественное моделирование и конструирование игрушек, оформительская работа)

Как показало исследование, уровень умений в выполнении работ у студентов экспериментальной группы («ЭГ») по всем видам творческой деятельности возрос в два-три раза по сравнению с контрольной группой («КГ»). Это в полной мере относится и к студентам, пришедшим в институт с разным уровнем подготовки по изобразительному искусству. Результаты исследования по годам и видам художественной деятельности представлены в таблице 2, на рисунке 2. Они свидетельствуют о том, что высокий уровень знаний и умений студентов по анализу плоскостных изображений возрос в «ЭГ» с 8,5 % в IV семестре до 26,0 % в V семестре, по объемным изображениям – с 13,4 % до 30,0 %; по анализу произведений декоративно-прикладного искусства – с 11,2 % до 30,8 %, по знаниям и анализу произведений дизайнерской направленности с 4,2 % до 14,4 %. В «КГ» соответственно с 7,0 % до 12,6 %, с 9,3 % до 13,9 %, с 11,9 % до 21,2 %, с 0 % до 10,0 %.

Экспериментальная работа показала, что ряд студентов «ЭГ» готов был выполнять задания по программе художественно-графического факультета. Это были студенты, имевшие хорошие задатки и получившие хорошую подготовку по изобразительному искусству во время обучения в средней и отдельных – в художественной школе.

Преобладание индивидуальной работы со студентами позволило обеспечить их хорошую подготовку, сформировать умение художественно выражать замысел своей творческой работы. Несомненно, что большую роль

в такой подготовке во время учебных занятий играет художник-педагог. От его методически правильно организованной работы и необходимого эмоционального настроения в работе, хорошего знания своего предмета зависит умение донести понимание проблем изобразительного искусства студентов, а также формировать у них графическую грамоту.

Студенты «ЭГ», которые посещали занятия кружка «Изобразительное творчество» по сравнению с кружковцами «КГ» выделялись повышенным интересом к изобразительному искусству, к различным видам внеаудиторных занятий, охотно принимали участие в различных видах оформительской работы, проводили внеклассные и внешкольные мероприятия по художественно-эстетическому воспитанию школьников в период педагогической практики, являлись активными помощниками учителя класса и родителей.

Несомненно, на формирование этих умений положительное влияние оказала и методика обучения, использованная в «ЭГ». У студентов «КГ» такого повышенного интереса и стремления к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства не проявлялось. Отдельно была проанализирована эффективность различных форм внеаудиторной работы по формированию готовности будущих учителей начальных классов к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства. Результаты анализа представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3. – Влияние внеаудиторной работы на формирование организационно-методических умений (в процентном отношении)

Характеристика организационно-методических умений	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Степень готовности					
	в ⁽¹⁾	с	н	в	с	н
1. Методика организации и проведения экскурсий	<u>13,3</u> ⁽²⁾ 69,7	<u>27,3</u> 27,3	<u>59,4</u> 3,0	<u>0</u> 2,8	<u>33,3</u> 44,5	<u>66,7</u> 52,8
2. Методика организации поисковой и краеведческой работы	<u>9,7</u> 39,4	<u>54,5</u> 51,5	<u>36,4</u> 9,1	<u>8,3</u> 22,2	<u>47,2</u> 61,1	<u>44,5</u> 16,7
3. Методика организации выставок художественного творчества, массовых мероприятий	<u>27,3</u> 66,7	<u>36,4</u> 33,4	<u>39,4</u> 0	<u>8,3</u> 30,5	<u>38,9</u> 30,6	<u>52,8</u> 38,9
4. Методика проведения кружковых занятий	<u>3,0</u> 33,4	<u>30,3</u> 48,5	<u>66,7</u> 18,2	<u>2,8</u> 5,2	<u>33,3</u> 44,4	<u>61,1</u> 58,8
5. Оформительские умения	<u>3,0</u> 27,3	<u>33,4</u> 57,6	<u>63,5</u> 15,2	<u>2,8</u> 8,3	<u>33,3</u> 47,2	<u>63,9</u> 44,4
6. Среднее по организационно-методическим умениям	<u>11,1</u> 47,3	<u>36,4</u> 43,6	<u>53,1</u> 9,1	<u>4,4</u> 13,9	<u>37,2</u> 45,5	<u>57,8</u> 40,6

Примечания.

1. В – высокий уровень знаний, с – средний, н – низкий.

2. В числителе IV семестр – до экспериментальной работы, в знаменателе V семестр – после проведения экспериментальной работы.

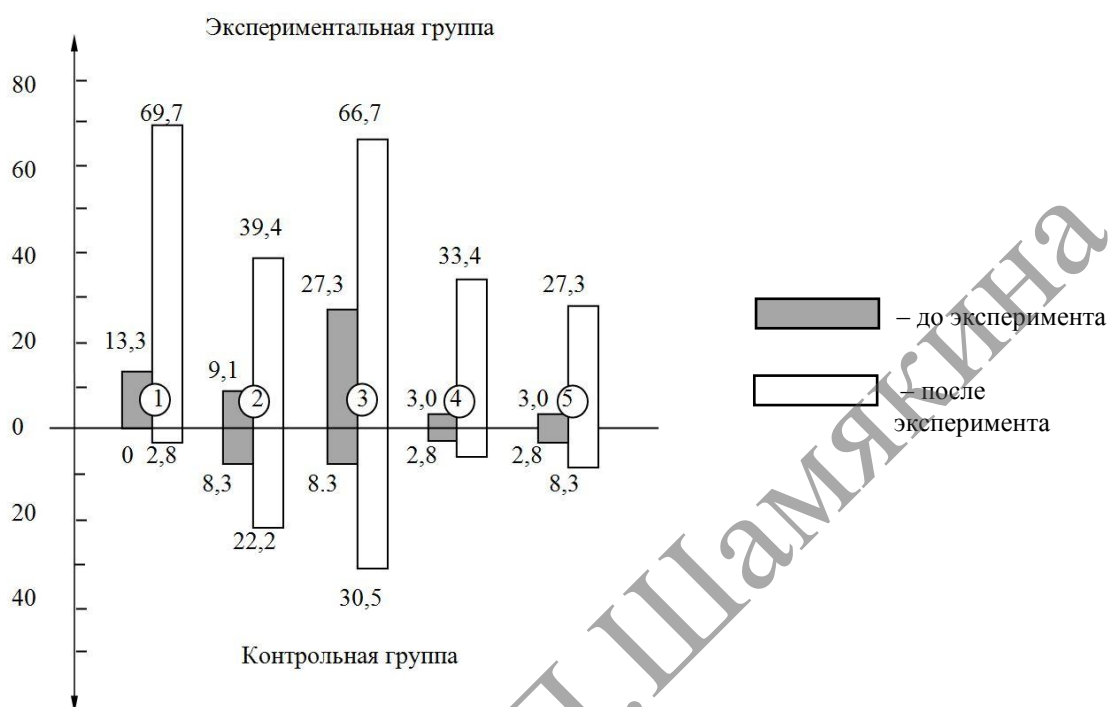


Рисунок 2. – Количество студентов экспериментальной и контрольной групп, проявивших высокий уровень готовности к художественному воспитанию в учебном процессе до и после эксперимента по видам художественной деятельности: 1) методика организации и проведения экскурсий; 2) организация поисковой и краеведческой работы; 3) методика организации выставок художественного творчества детей и массовых мероприятий; 4) методика проведения кружковых занятий; 5) оформительские умения

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что проводимая учебная и воспитательная работа в «ЭГ», направленная на улучшение подготовки будущих учителей к ведению воспитательной работы по художественному воспитанию младших школьников, дала свои положительные результаты.

Результаты внеаудиторной и кружковой работы со студентами «ЭГ» и «КГ» анализировались также с помощью анкетирования (таблица 4).

Таблица 4. – Анкета для выявления уровня готовности будущих учителей к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства

- | |
|---|
| 1. Считаете ли вы себя готовым к ведению художественного воспитания младших школьников средствами изобразительного искусства? |
| 2. Какие, по Вашему мнению, нужны знания и умения для учителей начальных классов по изобразительному искусству? |

Продолжение таблицы 4

3. По какой технике изобразительного искусства Вы хотели бы усовершенствовать свои знания и умения?
4. Каким видом изобразительной деятельности Вы увлекаетесь после окончания института?
5. Руководите ли Вы художественным творчеством детей? Если да, то каким видом этой деятельности?
6. Что следует усовершенствовать в процессе подготовки учителей начальных классов к ведению художественного воспитания детей средствами изобразительного искусства?
7. С какими трудностями Вы столкнулись при проведении уроков изобразительного искусства и внеклассных, внешкольных мероприятий? Чем они были вызваны?

Со студентами использовались также беседы, наблюдения, их отзывы. Полученные данные (таблица 3, рисунок 3) свидетельствуют о больших успехах, которых добились студенты «ЭГ» за счет включения их в активные формы внеаудиторной работы. Так, высокий уровень подготовки к организации и проведению экскурсий с младшими школьниками продемонстрировали 69,7 % студентов «ЭГ» при колебаниях по годам от 54,6 % до 81,8 %. В то же время в «КГ» эти показатели были соответственно 2,8 % и колебания от 0 до 8,3 % (таблица 3; рисунок 3).

У студентов «ЭГ» по сравнению с «КГ» были сформированы умения проводить поисковую и краеведческую работу (высокий уровень соответственно по группам показали 39,4 % и 22,2 %) организовывать выставки творческих работ, внеклассные мероприятия по эстетическому воспитанию младших школьников (соответственно 66,7 % и 30,5 %), планировать и проводить кружковые занятия (33,4 % и 5,5 %).

Повысилось и качество оформительских работ. Так, в «ЭГ» высокий уровень умений показали 27,3 % с колебаниями по годам от 18,2 % до 36,4 %, соответственно в «КГ» они были 8,3 % и 0 % – 16,7 %.

Таким образом, целенаправленное использование активных форм работы со студентами во внеаудиторное время позволило значительно повысить уровень знаний и умений студентов «ЭГ», обуславливающих уровень их готовности к организации художественного воспитания младших школьников.

Степень влияния кружковой работы была отражена в творческих отчетах, которые студенты сдавали в конце обучения. Такие отчеты были обязательны как для «ЭГ», так и для «КГ». Творческий отчет включал пять вопросов:

1. С какого времени Вы стали заниматься в кружке «Изобразительное творчество»?

2. Опишите, какие умения и навыки Вы получили за время обучения в кружке? По каким видам художественно-изобразительной деятельности?

3. Какие творческие работы подготовлены Вами или с Вашим участием?

4. В каких мероприятиях Вы участвовали на протяжении всей учебы в институте?

5. Как бы Вы спланировали работу кружка изобразительного искусства, внеклассные мероприятия в школе для совершенствования художественного воспитания?

Ответы позволили нам выявить уровень подготовки будущих учителей к художественному воспитанию младших школьников средствами изобразительного искусства, а также степень овладения умениями по различным видам художественно-изобразительной деятельности.

После коллективного обсуждения творческих отчетов в конце V семестра на последних аудиторных занятиях многие студенты высказали пожелание продолжить внеаудиторную творческую работу и в VI семестре, особенно по оформительской деятельности и для пополнения своей "педагогической копилки" по изобразительному искусству.

Заключение

Мы убедились в том, что творческие отчеты заставляют студентов предъявлять к себе повышенные требования, прислушиваться к критическим замечаниям товарищей. Готовясь к обсуждению творческой работы сверстников, они мобилизуют свои знания не только по изобразительному искусству, но и по детской литературе, языкам, природоведению и другим предметам. Творческие отчеты помогли дать объективный анализ итогов собственной работы и работы товарищей по группе. Это стало следствием того, что все студенты стали лучше понимать пользу творческой деятельности во внеаудиторное время. Кроме того, многие студенты испытали чувство гордости от того, что часть их творческих работполнила лабораторию наглядными пособиями и была представлена в музей народного образования Мозырского государственного педагогического университета. Основная же часть выполненных ими работ стала материальной базой для их деятельности по художественному воспитанию детей в средних школах Гомельской области.

Список использованных источников

1. Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь : Закон Рэспублікі Беларусь // Роднае слова. – 1992. – № 1. – С. 4–12.

2. Буткевич, В. В. Личность учителя как предмет научного познания : монография / В. В. Буткевич ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2000. – 172 с.

3. Капранава, В. А. Рэформа педагогічнай адукацыі / В. А. Капранава // Нар. асвета. – 2000. – № 4. – С. 155–159.

4. Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования / И. И. Казимирская. – Минск, 1992. – Ч. 1. – 146 с.

5. Куриленко, Т. М. Основы учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов / Т. М. Куриленко. – Минск : Выш. школа, 1978. – 104 с.

6. Неменский, Б. М. Перестройка, необходимая в художественном воспитании школьников / Б. М. Неменский // Искусство. – 1987. – № 10. – С. 5–9.

7. Юсов, Б. П. Актуальные проблемы совершенствования методической подготовки учителей изобразительного искусства / Б. П. Юсов // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. – М., 1988. – С. 134–136.

8. Третьякова, З. И. Подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников : метод. пособие / З. И. Третьякова, С. А. Аничкин. – Свердловск, 1975. – 81 с.

9. Жакеева, Р. Ж. Подготовка студентов педагогических вузов к работе по эстетическому воспитанию младших школьников (на материале педвузов Кирг. ССР) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. Ж. Жакеева ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1987. – 18 с.

10. Соловьева, О. Н. Формирование профессиональной готовности студентов педагогических вузов к работе по эстетическому воспитанию младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Соловьева ; АПН СССР, НИИ общей педагогики. – М., 1988. – 15 с.

11. Давлятшина, Н. С. Совершенствование подготовки учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства в школе / Н. С. Давлятшина // Нач. школа. – 1988. – № 6. – С. 75–79.

V. S. Sabrozkaia

**THE DYNAMICS OF THE LEVELS OF READINESS OF THE FUTURE
TEACHERS TO EDUCATE THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN
DURING THE PROCESS OF EXPERIMENTAL TRAINING**

Keywords: art education, extracurricular activities, fine arts, technique, exhibition, group classes, guided tours, search and local work.

Summary

This article reveals the contents of the experimental work on forming the readiness of future teachers to the artistic education of junior schoolchildren by the means of art.

Т. Ю. Зборовская

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрывается содержание экспериментального проекта по внедрению программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в практике работы учреждения дошкольного образования санаторного типа.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная работа, здоровьесберегающая среда, технологии, экспериментальный проект, программно-методическое обеспечение.

Введение

Проблема формирования, сохранения и укрепления здоровья детей, физического развития воспитанников в настоящее время рассматривается как фактор национальной безопасности, приоритетное направление социальной политики государства [1, с. 8]. Данная проблема актуализирована в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Приоритетные направления деятельности учреждений системы дошкольного образования в 2016/2017 учебном году:

– сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников» [1, с. 8].

Задача сохранения и укрепления здоровья воспитанников является особо приоритетной в деятельности санаторных детских садов. Решение названной проблемы приобретает первостепенную актуальность и значимость, что обусловлено рядом причин:

– требованиями нормативных правовых документов, ориентирующих на создание в санаторных детских садах целостной системы по образованию, оздоровлению и реабилитации воспитанников, имеющих различные заболевания на основе комплексного медико-педагогического сопровождения;

– необходимостью организации образовательного процесса по физической культуре и жизнедеятельности воспитанников с учётом специфики их заболеваний и рекомендаций медицинских работников;

– важностью внедрения научно-обоснованных здоровьесберегающих технологий и методик в образовательный процесс санаторного детского сада.

Физическое воспитание является основой здоровьесберегающего процесса и представляет собой определённую оздоровительную систему. В последние годы активизировалась разработка проблемы создания здоровьесберегающей системы в учреждениях образования (Г. Г. Макаренко,

Н. К. Смирнов, М. Г. Кошман и др.). Значимость и необходимость научно-практического решения проблемы совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении подчёркивались в ряде исследований (Шишкина В. А., Глазырина Л. Д., Логвина Т. Ю., Боковец Ю. В., Дедулевич М. Н. и др.).

Основная часть

Именно здоровье ребёнка дошкольного возраста связывают с физическим воспитанием. Однако эффективность работы в этом направлении определяется прежде всего тем, насколько органично физкультурно-оздоровительные мероприятия вплетаются в общий педагогический процесс дошкольного учреждения.

Работа педагогического коллектива направлена на реализацию следующих задач: создание здоровьесберегающей системы в дошкольном учреждении; сохранение и укрепление физического здоровья, воспитание потребности и навыков здорового образа жизни у детей; создание оптимальных условий развития ребенка и снижение заболеваемости; установление партнерских отношений между родителями и сотрудниками, скоординированных на совместную реализацию задач воспитания, обучения и развития ребенка с учетом многоаспектной специфики каждой семьи.

В учреждении дошкольного образования создана развивающая предметно-игровая среда. Она изменяема, информативна, удовлетворяет потребности ребенка в деятельности. Созданы условия для самостоятельной двигательной активности детей. Для обеспечения полноценного развития ребенка придается особое значение совершенствованию физкультурно-оздоровительной работы.

Одним из важнейших направлений совершенствования качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования являются разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического обеспечения дошкольного образования [1, с. 3].

В ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» создана система физического воспитания, основной задачей которой является оздоровление детей с использованием всего арсенала средств и методов традиционной физической культуры, физиотерапии при обязательном учете индивидуальных особенностей организма каждого ребенка.

Разработана и успешно функционирует система физкультурно-оздоровительной работы, которая включает: состояние здоровья, физическое развитие и физическую подготовленность детей. Физкультурно-оздоровительная система организована на диагностической основе, что позволяет определить индивидуальную программу медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Согласно Кодексу 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, с. 154].

ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» является площадкой, на базе которой внедряется экспериментальный проект «Апробация программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду». Данный проект позволит проверить результаты научного исследования в сфере дошкольного образования: определить эффективность программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в практике работы санаторных детских садов: инвариантного содержания физкультурных занятий (игровых, сюжетных, интегрированных, тематических, учебно-тренировочных) и занятий в бассейне, инвариантного содержания утренней и корригирующей гимнастики, инвариантного содержания закаливающих процедур.

Задачи проекта:

1. Апробировать программно-методическое обеспечение образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду:

– инвариантное содержание физкультурных занятий (игровых, сюжетных, интегрированных, тематических, учебно-тренировочных) и занятий в бассейне;

– инвариантное содержание утренней и корригирующей гимнастики, закаливающих процедур.

2. Выявить эффективность программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду.

3. Подготовить публикации, раскрывающие содержание разработанного программно-методического обеспечения для организации образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду.

Реализация экспериментального проекта по апробации программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду будет способствовать:

- у воспитанников от 3 до 7 лет:
 - формированию сознательного и ценностного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни;
 - расширению диапазона функциональных возможностей организма;
 - закаливанию организма, повышению его защитных сил и сопротивляемости;
 - улучшению показателей физического и моторного развития;
- у педагогических работников:
 - целенаправленному применению разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;

– актуализации профессиональных знаний и умений по проблеме внедрения современных здоровьесберегающих методик и технологий в образовательный процесс санаторного детского сада.

Экспериментальный проект представляет собой экспериментальную систему, включающую в себя цель, задачи, структуру, содержание, критерии, показатели, условия реализации программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду с воспитанниками от 3 до 7 лет.

Целью работы нашего педагогического коллектива является реализация образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду с воспитанниками от 3 до 7 лет.

С целью успешной реализации экспериментального проекта в учреждении дошкольного образования создана творческая группа, которая обеспечила разработку системы и механизмов по внедрению данной модели в образовательный процесс. Порядок организации и осуществления экспериментальной деятельности определен приказом, разработаны функциональные обязанности участников эксперимента. Участники экспериментального проекта обеспечены программно-методическими материалами, необходимыми для осуществления экспериментальной деятельности. Систематизированы локальные нормативные документы на основе Кодекса Республики Беларусь и инструкции, регламентирующей инновационную (экспериментальную) деятельность в учреждении образования. Разработаны и согласованы с руководителями проекта календарный план экспериментальной деятельности в учреждении образования, планы экспериментальной деятельности педагогических работников. Планирование экспериментальной деятельности осуществлялось с учетом педагогического взаимодействия всех участников проекта. Проведено общее родительское собрание, где родителей познакомили с планом экспериментальной деятельности на 2016/2017 учебный год. Проведена консультация для педагогов «Ведение дневника экспериментальной деятельности». Педагоги учреждения дошкольного образования повышают свой профессиональный уровень через участие в совещании «Организация экспериментальной деятельности в 2016/2017 учебном году», районном семинаре «Современные подходы к управлению инновационной деятельностью в учреждениях образования», фиксируют результаты апробации в дневниках экспериментальной деятельности. На педагогическом совете заслушаны отчёты о ходе и эффективности экспериментальной деятельности.

В учреждении дошкольного образования организована работа по выполнению планов экспериментальной деятельности: проводятся мероприятия в соответствии с программой экспериментальной работы санаторных детских садов, ведутся дневники экспериментальной работы.

Эффективность содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском

саду заключается в том, что он соответствует социальному заказу, образовательным стандартам, учебной программе дошкольного образования, задачам образовательной области «Ребенок и физическая культура», практической составляющей, требованиям учебной программы дошкольного образования. Данный проект содержит системность в изложении, структурность построения, наличие ведущего здоровьесберегающего компонента, соответствует сложности, объему содержания и результатов деятельности возрасту, возможностям, состоянию здоровья воспитанников, отведенному времени, а также удовлетворяет потребность родителей в современном здоровьесберегающем содержании физического воспитания воспитанников.

Комплексы утренней гимнастики разнообразны по форме и воздействию, просты и доступны детям, в них присутствует постепенное повышение нагрузки в начале и столь же постепенное снижение к концу комплекса.

В планы-конспекты инвариантных физкультурных занятий включены гимнастические и спортивные упражнения, подвижные игры, в полной мере отражающие средства, формы и методы реализации тем и разделов образовательной области «Физическая культура».

Подвижные игры соответствуют требованиям учебной программы дошкольного образования, возрасту, возможностям и состоянию здоровья воспитанников. В содержание подвижных игр для воспитанников с ослабленным здоровьем включены простые и хорошо усвоенные детьми упражнения: ходьба, бег, равновесие, ползание, метание, прыжки, а также упражнения с разнообразными предметами (мячами, скакалками, куклами, обручами, кубиками т. п.). Повторение в играх разученных на занятиях движений соответствует задачам эффективного развития личности воспитанника, способствует совершенствованию и закреплению двигательного навыка в основных движениях.

Заключение

Мониторинг процесса и промежуточных результатов экспериментальной деятельности показывает результативность данного научно-методического обеспечения:

1. Наблюдается положительная динамика здоровья воспитанников, увеличивается индекс здоровья воспитанников, совершенствуются двигательные навыки и умения воспитанников согласно критериев, предложенных авторами проекта.

2. Повышается готовность педагогов к проведению экспериментальной деятельности:

- ориентируется в структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;

- организует образовательный процесс по физической культуре в санаторном детском саду, укрепляет здоровье воспитанников от 3 до 7 лет

посредством использования разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;

– применяет критерии и показатели оценки эффективности разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;

– устанавливает межличностные позитивные субъект-субъектные отношения с воспитанниками от 3 до 7 лет и осуществляет их в образовательном процессе по физической культуре в санаторном детском саду на позициях гуманности, сопереживания, содействия посредством использования разработанного программно-методического обеспечения;

– осуществляет маркетинговые исследования, направленные на изучение рынка образовательных услуг и образовательных потребностей в применении разработанного программно-методического обеспечения для организации образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду;

– выстраивает партнёрские отношения с родителями, направленные на формирование образовательного запроса, связанного с показателями здоровья воспитанника от 3 до 7 лет, оценкой программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду как личностного и социально значимого продукта для сохранения и развития здоровья воспитанников санаторных детских садов от 3 до 7 лет;

– владеет способами осуществления маркетинговой деятельности по созданию ресурсной базы санаторного детского сада и формированию его бренда посредством использования разработанного программно-методического обеспечения образовательного процесса по физической культуре в санаторном детском саду.

Список использованных источников

1. Давыдович, А. Здоровье и физическое развитие воспитанников: проблемы и пути решения / А. Давыдович // Пралеска. – 2016. – № 6. – С. 8.

2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2016–2017 учебному году // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – № 15. – 2016.

3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014–2015 учебному году // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – № 15. – 2014.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Мозырь : Белый ветер, 2011. – С. 154.

T. Y. Zbarouskaya

**EXPERIMENTAL ACTIVITY AS THE CONDITION OF IMPROVING
THE PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION IN THE
ESTABLISHMENT OF PRESCHOOL EDUCATION**

Keywords: Physical education and health work, health-saving environment, technology, experimental project, software and methodological support.

Summary

The article discloses the contents of the experimental project on the introduction of program and methodological support of the educational process on physical education in the preschool institution of a sanatorium type.

УДК 373.3.016:51

С. П. Злобина

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ НА I СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЯ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье освещено состояние проблемы формирования представлений о величине младших школьников. Намечены пути совершенствования системы изучения величин.

Ключевые слова: методические аспекты, понятие величины, геометрический материал, измерение величин, младший школьник.

Введение

В связи с необходимостью усиления практической направленности обучения, технологизацией педагогического процесса, укрепления связи обучения с жизнью, особо важную роль приобретает изучение на уроках математики вопросов прикладного характера, связанных с измерением и исчислением величин. Так, Н. Я. Виленкин замечает: "Понятие величины является основным, когда речь идёт о приложениях математики".

Вопросам методики формирования у учащихся понятий о величинах уделено большое внимание в работах А. Н. Колмогорова, А. Лебега. Измерения величин "длина" и "площадь" нашли своё отражение в работах многих методистов-математиков (Я. С. Дубнов, А. И. Фетисов, В. Ф. Филатов и др.).

Величина является стержневой основой курса математики начальных классов, которая определяется последовательностью базисных понятий число \rightarrow величина. Подавляющее большинство работ по методике математики

ки в начальных классах посвящено разработке методов изучения чисел и решению задач. Некоторые аспекты методики изучения величин "длина" и "площадь" рассматривают при исследовании вопросов совершенствования содержания курса математики методисты А. М. Пышкало, М. И. Моро, А. С. Пчелко и др., психологи В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др. Вопросы методики изучения величин как одного из компонентов пространственных представлений учащихся освещены в работах Л. Н. Скаткина, А. М. Пышкало, Н. Д. Мацько, Н. М. Яковлевой и др. В работах О. И. Галкиной раскрыты вопросы изучения единиц измерения величин и формирования измерительных умений и навыков учащихся.

Величины "длина" и "площадь" являются составной частью геометрического материала курса математики начальных классов. В работах А. М. Пышкало разработаны основные аспекты методики обучения младших школьников геометрическому материалу. В результате этих исследований, как свидетельствует опыт работы опрошенных учителей, повышен общий уровень геометрической подготовки младших школьников. Существование данных работ и конкретных разработок по применению всё же не решают всех вопросов формирования представлений учащихся о величинах. В частности, недостаточно решён вопрос о разработке методики формирования у учащихся чётких и осознанных представлений о величинах "длина" и "площадь", не раскрыты возможности изучения этих величин путём классификации геометрических объектов по свойству "быть носителем величины", не выявлена целесообразность использования приёмов сравнения для формирования умений учащихся дифференцировать величины, не решён в полной мере вопрос об изучении некоторых общих свойств длины и площади с целью включения их в класс аддитивно-скалярных величин.

Недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы отрицательно сказывается на качестве знаний учащихся о величинах, о чем свидетельствуют анализ учебного процесса в начальных классах, наблюдения в период педагогических практик.

Пробелы в знаниях учеников при формировании представлений об одном из стержневых понятий курса математики начальных классов препятствуют осуществлению связи обучения с жизнью, не способствуют созданию прочной основы для изучения величин в систематическом курсе геометрии, тем самым снижают степень математической подготовки учащихся в целом. Эти ошибки сохраняются в среднем и старшем звеньях обучения, отрицательно влияют на усвоение многих вопросов курса математики. В то же время наличие типичных ошибок указывает на необходимость исследования, направленного на выяснение причин их появления, путей предупреждения и устранения.

Основная часть

Раскрываемое в математике понятие величины, имеет ясно выраженную прикладную направленность. Между различными свойствами объектов

и явлений окружающей действительности существуют определённые связи, часть из которых отражается в зависимости между соответствующими величинами. О возрастании роли величин в познании природы говорит и тот факт, что они проникают уже в такие традиционно "нематематизированные" науки, как биология, психология, педагогика, социология и др. Но для математики понятие величины является наиболее характерным.

В развитии теории величины в науке мы условно выделили три направления:

1. Развитию теории величины было положено начало в процессе поиска и затем совершенствования способов измерения величин.

2. Возможности измерения величин намного увеличились при изучении свойств геометрических объектов – носителей величин.

3. Одним из ведущих направлений в развитии теории величин явилось её обоснование вместе с обоснованием всей геометрии.

Результатом работы по этому направлению были ответы на такие важнейшие вопросы, как чёткое определение самой величины, доказательство того факта, что длина, площадь и объём являются аддитивно-скалярными величинами и в связи с этим обладают определёнными общими свойствами.

В методике наметилось два подхода к решению проблемы измерения величин. При последовательном выполнении первого подхода множество объектов, носителей величин вначале упорядочивают, а затем строят отображение множества величин во множество неотрицательных чисел. Сущность второго подхода состоит в том, что элементы данного множества вначале измеряются, а затем, если есть необходимость, упорядочиваются. Анализ учебников и методических пособий по математике показал, что в них не совсем последовательно проводился второй подход к проблеме измерения величин. Вследствие этого в методике тщательно разработаны вопросы измерения длины и площади, т. е. методически обработан доступный для младших школьников материал, соответствующий, в основном, первому направлению развития величин в науке (два других направления в меньшей мере были подвержены методической обработке).

В этом плане определённый интерес представляют работы П. А. Карасёва, А. С. Пчёлко, В. А. Латышева и др. В работах этих методистов уделялось много внимания формированию измерительных умений и навыков, в то время как учащиеся не получили чётких представлений о самих величинах (величина трактовалась как количество) и их свойствах. Вопросы измерения длины и площади более чётко разработаны в исследованиях А. М. Пышкало,

М. В. Богдановича, С. А. Альперович. В работах А. М. Пышкало впервые в методике начального обучения определены уровни геометрического развития учащихся и разработана система обучения младших школьников элементам геометрии. М. В. Богдановичем исследованы вопросы об

объёме геометрического материала, структуре содержания, возможности постепенного усложнения его в начальных классах. Эти исследования представляют большие возможности для повышения эффективности обучения младших школьников, однако недостаточно используются на практике.

Представляется возможным уже в начальных и далее в средних классах постепенно знакомить учащихся с общими свойствами скалярных величин на конкретных примерах с последующей их систематизацией и обобщением. С проблемой формирования и развития у младших школьников понятия величины тесно связана другая – формирование умений применять понятие величины, т. к. критерием овладения тем или иным понятием является умение им оперировать.

В процессе исследования мы исходили из предположения, что эффективность усвоения младшими школьниками таких величин, как "длина" и "площадь" повысится, если их изучение организовать по следующим направлениям в такой последовательности: ознакомление с геометрическими объектами (фигурами) как носителями длины и площади с последующей классификацией объектов по свойствам "быть носителем длины" или "быть носителем площади"; измерение величин; изучение некоторых общих свойств этих величин как представителей класса аддитивно-скалярных величин.

Из этого предположения следует, что качество знаний учащихся о длине и площади можно значительно улучшить не столько за счёт расширения содержания учебного материала, сколько путём совершенствования форм и приёмов изучения этих величин.

Наряду с положительными изменениями в обучении элементам геометрии, на первой ступени учреждения общего среднего образования всё ещё обнаруживаются типичные недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся. К ним относятся неумение младших школьников дифференцировать величины "длина" и "площадь", единицы измерения этих величин, способы их вычисления и др. Учащиеся признают носителем длины, в основном, отрезок, а носителем площади прямоугольник (квадрат). Анализ характера этих типичных ошибок показал, что причиной их является акцентирование внимания учащихся на вопросах измерения величин. Изучение длины и площади через их измерение даёт ограниченные знания о величине.

Известно, что величины не существуют сами по себе, как некоторые субстанции, они тесно связаны с материальными объектами и их свойствами. Эта взаимосвязь между величинами и их носителями предопределяет необходимость изучения геометрических объектов как носителей величин и лишь затем их измерение. Поэтому, изучение геометрических объектов как носителей величин целесообразно организовать таким образом, чтобы учащиеся каждую известную им геометрическую фигуру смогли соотнести с

одним из классов: классом, объекты которого являются носителями длины, или классом, объекты которого являются носителями площади. Такая классификация геометрических объектов служит пропедевтикой дальнейшего разграничения учащимися носителей величин и самих величин, а также способствует систематизации геометрического материала, изучаемого в курсе математики начальных классов.

Методисты придают большое значение сравнению как одному из приёмов развития мышления. Н. А. Менчинской разработаны три вида сравнения: 1) одновременное, 2) последовательное, когда новое понятие изучается в сравнении с уже усвоенным, 3) отсроченное сравнение, когда достаточно усвоены оба понятия. Анализ действующих учебников и методических пособий показал, что в них по отношению к величинам осуществляется, в основном, третий вид сравнения и оно приходится к моменту косвенного измерения величин. Сравнение длин, периметров и площадей геометрических фигур в момент их косвенного измерения является недостаточным для раскрытия перед учащимися наиболее существенных различий между величинами. Поэтому для формирования умений младших школьников дифференцировать величины "длина" и "площадь", на наш взгляд, целесообразно использовать все три вышеуказанных вида сравнения.

Понятие величины складывается у учащихся из следующих представлений: объекты – носители данной величины; единицы измерения; измерение величины. Следовательно, систематическое сравнение величин "длина" и "площадь" будет включать в себя сравнение: а) объектов – носителей величин; б) единиц измерения величин; в) способов измерения величин.

В действующих учебниках представлены некоторые упражнения на сравнение длины и площади, но они носят эпизодический характер. Систематическое сравнение величин способствует: 1) формированию умений младших школьников отличать плоскую фигуру от её граничной линии. При этом учащиеся подводятся к пониманию того, что носители длины обладают свойством протяжённости, а носители площади – свойством занимать определённую часть плоскости; 2) осознанию учащимися того, что единицами длины являются некоторые отрезки (объекты класса – носители длины), а единицами площади – квадраты (объекты класса – носители площади); 3) раскрытию перед учащимися сущности измерения каждой из величин (при измерении длины единичные отрезки укладывают по линии, а при измерении площади данная фигура покрывается единичными квадратами).

Результаты нашего исследования 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.

В действующей программе в начальных классах, наряду с арифметическим материалом, включён и геометрический. В соответствии с программой у школьников необходимо сформировать представления о различных геометрических фигурах и их свойствах. Это точка, линии (кривая, прямая, ломаная, отрезок), многоугольники различных видов и их элементы, круг, окружность и др.

Изучение геометрического материала служит двум основным целям:

- формированию у учащихся пространственных представлений;
- знакомству с величинами (длиной и площадью).

Основой формирования у младших школьников представлений о геометрических фигурах является способность их к восприятию форм. Эта способность позволяет ребёнку узнавать, различать и изображать различные геометрические фигуры. Изучение геометрических величин целесообразно организовать таким образом, чтобы ученики каждую известную им геометрическую фигуру смогли отнести к одной из групп: фигуры, обладающие свойством протяжённости (носители длины) и фигуры, которые обладают свойством "занимать какое-то место на плоскости" (носители площади). Поэтому формирование у учащихся начальных классов знаний о величинах, измерительных умений и навыков осуществляется в процессе выполнения упражнений.

При отборе учебного материала для заданий мы руководствовались следующими принципами: принципы систематичности и наглядности; принцип преемственных и межпредметных связей в обучении; принцип связи обучения с жизнью. Эти принципы имеют общедидактический характер, но в нашем исследовании они конкретизированы на материале о величинах.

С целью включения предлагаемых заданий в общий процесс обучения младших школьников был составлен план формирования представлений о длине и площади в сочетании с изучением основного материала по математике в начальных классах. В соответствии с этим планом и разработанными принципами приводятся задания, которые делятся на следующие типы: изучение объектов-носителей величин; сравнение (измерение) величин; сопоставление и противопоставление величин "длина" и "площадь".

Так, например, в первом классе ученики знакомятся с такими геометрическими фигурами, как круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, прямая, отрезок, ломаная, кривая, поэтому уже на этом этапе можно формировать представление о длине и площади. Мы предлагаем задания, в ходе выполнения которых ученики 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 упражнения, на наш взгляд, помогут учащимся во втором и третьем классах легче воспринимать понятия "длина" и "площадь" и их нахождение.

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? (См. рисунок 1.)

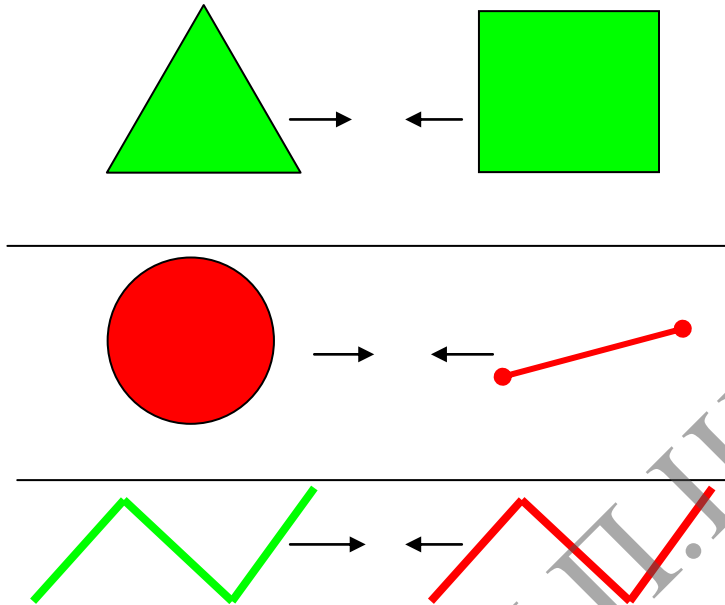


Рисунок 1. – Свойства фигур

Цель: Учить сравнивать свойства фигур, выявляя сходство и отличие.

Задание: Каких "друзей" можно подобрать квадрату? (Круг, прямоугольник, треугольник, четырёхугольник, овал). Положите одну из этих фигур на место точки в первом ряду. С кем не может "дружить" круг? (С отрезком, ломаной, кривой, прямой.) Может ли кривая линия "дружить" с треугольником? Почему? А какие фигуры могут быть "друзьями" кривой линии? Посчитай, с каким количеством геометрических фигур мы играли (см. рисунок 2).

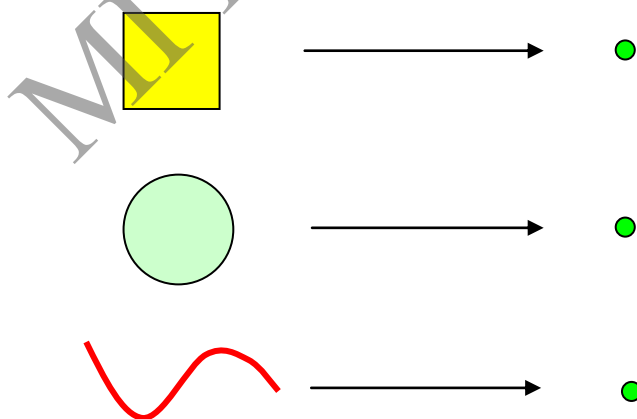


Рисунок 2. – Сравнение свойств фигур

Систематические наблюдения за работой учащихся на уроках математики, анализ результатов опросов и бесед с учителями и учащимися, а также сравнения результатов контрольных работ позволили сделать вывод, что предлагаемые задания способствуют формированию чётких и осознанных представлений младших школьников о длине и площади.

Заключение

В результате работы по предложенной методике у учащихся были сформированы знания сущности процесса измерения, чёткие представления о каждой из величин "длина" и "площадь", умения выделять величину как свойство некоторых объектов; представления об объектах, носителях величин, умение классифицировать эти объекты по данному свойству, более точные измерительные навыки.

На основании проведённого исследования мы пришли к следующим результатам:

- Проанализировано состояние теории и практики формирования представлений о величинах "длина" и "площадь" в начальных классах.
- Определены основные направления совершенствования системы изучения длины и площади в начальном курсе математики.
- Рассмотрены научно-методические принципы формирования знаний и умений у учащихся о величинах.
- Разработаны упражнения-задания и определено их место в курсе математики начальных классов.

В процессе исследования подтверждено выдвинутое предположение о том, что 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 них.

Список использованных источников

1. Вернё, Ж. Ребёнок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе / Ж. Вернё ; пер. с фр. Е. С. Самойленко, А. П. Тарасова. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
2. Волович, М. Б. Наука обучать : Технология преподавания математики / М. Б. Волович. – М. : LINKA-PRESS, 2010. – 280 с.
3. Демидова, Т. Е. Методика обучения математике в начальных классах: курс лекций: вопросы частной методики / Т. Е. Демидова, Л. И. Чижевская. – Брянск : Изд-во БГУ, 2011. – 184 с.
4. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений и факультетов начальных классов педвузов / Н. Б. Истомина. – М. : LINKA-PRESS : Академия, 2001. – 288 с.

5. Качалко, В. Б. Методы психолого-педагогических исследований с применением математической статистики / В. Б. Качалко. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 107 с.

S. P. Zlobina

METHODICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE QUANTITY AT THE FIRST STAGE OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Keywords: methodical aspects, concept of quantity, geometric material, measurement of quantity, junior.

Summary

The article highlights the state of the problem of the formation of ideas about the quantity of juniors. There are ways to improve the system of studying the quantity.

УДК 378.03:395

А. А. Ковалевская

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ПРИОБЩЕНИЯ К ЭТИКЕТУ

В статье представлены различные виды этикета (Силиконовой долины, профессиональный, речевой, «выходного дня» (театральный, концертный) и варианты интеллектуального развития студентов.

***Ключевые слова:** интеллект, интеллектуальное воспитание, интеллектуальное развитие, этикет.*

Введение

В современном обществе знания и уровень интеллектуального развития студенческой молодежи становятся главным стратегическим ресурсом, значительно повышающим социальный статус образования, требования к его уровню и качеству. Комплексная программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг., направленная на повышение качества и доступности образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, выдвигает современные требования к информационному обществу, его образовательным запросам, развитию потенциала молодежи и вовлечению ее в общественно полезную деятельность. Результатом реализации программы выступит высокий индекс человеческого развития (интегральный показатель, рассчитываемый для межстранового сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия) [1].

Основная часть

Интеллект (от лат. – *intellectus* – ощущение, восприятие, разумение) – это качество психики, базирующееся на способности приспособления к новым ситуациям обучения, запоминания, понимания и применения абстрактных концепций [2]. Дж. П. Гилфорд представил интеллект в качестве кубической модели, выделив 120 факторов, включающих умственные операции, результаты и их образное, символическое, семантическое, поведенческое содержание. По мнению Р. А. Кеттела (1967), потенциальный интеллект лежит в основе способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению, достигая наибольшего расцвета примерно к 20 годам. Б. Г. Ананьев [3] рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую процессы, состояния и свойства личности, связанную с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками.

Следовательно, интеллект рассматривается как интегральное образование познавательных процессов и функций, высокие показатели которого прогнозируют успешность человека в любом виде деятельности.

По мнению ученых, необходимо разделять понятия интеллектуальное воспитание и интеллектуальное развитие личности.

Интеллектуальное воспитание – это образовательный процесс, позволяющий создать условия для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого студента на основе обогащения умственного опыта, включающий: а) повышение продуктивности интеллектуальной деятельности (новые знания, разнообразные способы познания, критичность, доказательность, самостоятельность мышления, готовность работать в режиме творчества, культура интеллектуальной деятельности); б) рост индивидуального своеобразия склада ума (предпочитаемые способы обработки информации, личные житейские впечатления) [4]. По мнению М. А. Холодной, интеллектуальное воспитание может базироваться на следующих составляющих: 1) создание условий для интеллектуальной самоактуализации личности в процессе обучения (в рамках позиции «каждый человек умен на свой лад»); 2) выстраивание внутренних интеллектуальных ресурсов (дифференциация и интеграция понятийного опыта, развитие способности к саморегуляции интеллектуальной деятельности, рост умения работать с противоречивой, парадоксальной информацией, готовность доверять интуиции); 3) индивидуализация процесса обучения; 4) приоритетный фактор внутренней активности – инициатива и самостоятельность, т. е. «выращивание» студента как субъекта учебной деятельности, действующего по принципу «я учусь», а не «меня учат»; 5) возможность выбора линии обучения в условиях вариативной и обогащенной образовательной среды [5, с. 75].

Интеллектуальное развитие – процесс формирования способности к овладению и пользованию различными типами мышления (эмпирическим, образным, теоретическим, конкретно-историческим, диалектическим в их

единстве). Это умение подвергать самостоятельному анализу события и явления действительности, делать выводы и обобщения, а также речевое развитие (свободное пользование словарным богатством языка). Содержательной стороной интеллектуального развития выступает общее духовное совершенство, включающее научные знания о мире, и способность философской, конкретно-исторической оценки действительности:

- целенаправленное формирование интеллектуальных способностей студентов как основы «нужных» учебных достижений;
- высокая результативность интеллектуальной деятельности (скорость обработки информации, объем знаний, способность решать сложные задачи);
- учет общих закономерностей умственного развития обучающихся различных курсов в процессе обучения;
- внешнее управление учебно-познавательной деятельностью студенческой молодежи при руководящей роли педагога;
- раздельное обучение студентов с разным уровнем интеллектуальных способностей [6].

Следовательно, целью образовательного процесса в вузе выступает расширение и усложнение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности, а не просто усвоение знаний по различным дисциплинам.

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина» нами проведено изучение уровня интеллектуального развития студентов в сфере этикета. Участниками эксперимента выступили обучающиеся специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в количестве 31 респондента. Целью эксперимента являлось создание студентами электронного портфолио культурных образцов этикета для повышения уровня их интеллектуального развития. Задачи: а) исследование норм этикета в повседневной жизни, ситуациях морального выбора и профессиональной деятельности через призму категорий добра, долга, чести, достоинства, справедливости, прекрасного и безобразного, общечеловеческих нравственных ценностей; б) изучение особенностей делового стиля одежды педагога и обучающихся во взаимосвязи педагогической целесообразности внешнего вида учителя и его внутреннего эмоционального состояния; в) формирование правил этикета, эстетизации предметной среды, эстетики оформления кабинетов и их учебно-воспитательной направленности.

В ходе эксперимента студенты выполняли *курсовые работы* по следующим темам: «Развитие музыкального этикета детей дошкольного возраста средствами различных видов деятельности», «Развитие чувства ритма детей дошкольного возраста средствами дефиле под музыку» и апробировали их в ГУО «Ясли-сад №№ 23, 29, 33 г. Мозыря». Они создавали *презентации* по различной тематике: а) стили в интерьере (ампир, ар-деко, барокко, винтаж, кантри, конструктивизм, лофт, минимализм, поп-арт, прованс, рококо, хай-тек, эклектика и др.); б) стиль одежды (деловой

мужской и женский); в) этикет (музыкальный, речевой, столовый, профессиональный, телефонный и др.) в различных странах (Япония, Польша, Россия, Италия, Англия и др.).

Теоретический анализ результатов исследования показал, что **этикет** – это свод норм, правил общения людей между собой, выработанных обществом, необходимых для знания и применения в различных ситуациях. В настоящее время культурные манеры представляют собой как формальные правила протокола и старшинства, так и неписанные, более глубоко введенные в культуру общества. Основные стратегии изучения этикета имеют следующие разновидности: а) холическая (погружение исследователя в культуру и действие в ней в качестве исследователя, наблюдателя, консультанта, члена коллектива); б) метафорическая (языковая) – изучение образцов нормативных документов; в) количественная (опросы, анкетирование, интервью и др.).

Учитывая необходимость применения правил делового общения студентами в будущей педагогической деятельности, нами изучался этикет Силиконовой (Кремниевой) долины [7]. Выяснено, что Кремниевая Долина имеет свою собственную культуру и принципы (компетентность, уважение и коммуникативность), базирующиеся на следующих правилах: 1) точное соблюдение договоренности по времени; 2) ответ на письмо, полученное по электронной почте, в тот же день; 3) обеспечение согласия двух сторон для официального представления при знакомстве; 4) три абзаца в письме электронной почты; 5) основа отношений – «Сотвори добро», благодарность людям, воздание им должного; 6) разговор по телефону длительностью 15 минут или встреча в течение 30 или 60 минут в различных типах контактов; 7) спокойное отношение к своему акценту; 8) точная информация – норма; 9) рассказ увлекательных историй, объединенных сюжетом. Следует заметить, что студенты ранее были недостаточно знакомы с данными материалами. На наш взгляд, правила этикета Силиконовой (Кремниевой) долины могут быть положены в основу деловых коммуникаций студентов вуза.

Анализ теоретической литературы показал, что в современной социокультурной ситуации различают такие виды этикета, как речевой, столовый, свадебный, траурный, этикет «выходного дня» (театральный, концертный и др.), дипломатический, профессиональный, религиозный, служебный и телефонный. *Речевой этикет* – это система правил речевого поведения, нормы использования средств языка: а) при представлении мужчине называть себя первым; б) при разговоре следить за тоном голоса и уметь слушать; в) не торопиться рассказывать о себе; г) мужчине первым приветствовать женщину, а более младшему – более старшего; д) соблюдать зону «личного пространства»; е) уважать собеседников. Речевой этикет имеет национальную специфику и особенности (Япония, Польша, Россия, Италия, Англия и др.). Однако в каждой культурно-языковой группе присутствуют формулы приветствия и прощания; обращения; уважительного отношения к старшим по возрасту и положению.

Важно отметить, что в *этикете «выходного дня» (театральном)* принято: а) не здороваться шумно с друзьями и знакомыми в театре; б) первым в зал входить мужчине, показывая билеты на входе и направлять спутницу к выбранным местам; в) проходить на свои места лицом к зрителям, при этом можно не извиняться, а ограничиваться вежливым кивком головы; в большой компании мужчинам занимать крайние места, предоставляя спутницам лучший вид на сцену; г) не разглядывать присутствующих в бинокль; д) приобретать программку до начала спектакля для ознакомления с сюжетом представления; е) перевести мобильный телефон в беззвучный режим или выключить; ж) выражать эмоции негромким хлопаньем без топанья и свиста; з) дарить цветы лично в руки любимым актерам или передавать через работников театра. Данные правила этикета значимы для студентов при посещении театров и концертов, хотя многие из них не посещали такие художественные учреждения.

Результаты исследования выявили, что на *концертах классической музыки* одним из главных препятствий на пути наслаждения музыкой является страх перед аплодисментами (хлопают в финале). На *концертах хард-рок, панк или хэви-метал*, на которых зрители присутствуют стоя, мобильные телефоны используют вместо зажигалок, проводят движения в воздухе, чтобы дать сигнал на бис, поют для музыкального удовольствия знакомые песни в свободной форме одежды (джинсы, шорты, юбки, кроссовки). На *блюз-концертах* вежливым считается свист (особенно в Америке). Практика началась с Blind Willie McTell, который часто останавливался на полпути, совместно со зрителями напевая мелодию. Некоторым студентам было неизвестно, что *джазовая* музыка может исполняться на открытом воздухе джазовых фестивалей и в закрытых джаз-клубах, а хорошим тоном считаются аплодисменты после каждой проигранной композиции. *Правила этикета вокалиста на сцене* – это визуальный контакт (общение, рассказ о процессе создания песни, контакт с публикой), а также поведение во время исполнения (спину держа ровно, не пряча руки, жестикулируя, не поворачиваясь спиной к залу!). На наш взгляд, данные правила этикета могут пригодиться студентам при участии в концертах и конкурсах.

Девушки были удивлены, что по правилам хорошего тона для *приглашения на танец* принято использовать клише: «Вы позволите Вас пригласить?». Слово «Потанцуем?» можно использовать только при обращении к близкой знакомой или жене. Девушка вольна как принять приглашение на танец, так и отклонить его. Избрав последний вариант, ей обязательно следует поблагодарить кавалера и извиниться, не объясняя причину отказа. Если два раза за вечер она отклонила предложение кавалера потанцевать, ему не стоит подходить к ней в третий раз. Юноша может пригласить девушку заранее. Если дама дает согласие – значит, этот танец ею обещан. Если юноше хочется пригласить на танец девушку, пришедшую на вечеринку со своим кавалером, надо в первую очередь спрашивать согласие у него. Если

спутник интересующей особы сказал, что не возражает, надо спрашивать ее согласие. В данной ситуации запрет мужчины на то, чтобы его спутница приняла приглашение на танец от другого, считается проявлением плохого тона. При этом принятие женщиной приглашения на танец от другого мужчины без согласия спутника является грубейшим нарушением этикета. Данные правила танцевального этикета студенты могут использовать в свободное время на вечеринках, в период педагогической практики для приобщения к этикету обучающихся школ и УДО.

В ходе эксперимента нами обсуждались различные стили оформления интерьера УДО и школ. Студенты отметили ряд неточностей, искажение стилей («Белорусский уголок», комнаты отдыха, рекреации и др.) в данном направлении. Например, в стиле «конструктивизм» идеальное распределение свободного места подразумевает зонирование помещения с помощью мебели и цветовой палитры, пустое пространство, наполненное дневным светом, минимализм и большое количество воздуха (рисунок 1).



Рисунок 1. – Стиль конструктивизм в интерьере

Стиль «кантри» подразумевает использование экологически чистых строительных материалов, декоративного камня или деревянных половиц разных типов древесины (рисунок 2).



Рисунок 2. – Стиль кантри в интерьере

Следовательно, интеллектуальное развитие студентов средствами этикета диктует необходимость: а) внедрения современных средств обучения для привлечения к культуре поведения; б) расширения организационных форм и методов работы с молодежной аудиторией; в) повышения квалификации и переподготовки педагогов, пропагандирующих культуру и искусство в учебном процессе.

Заключение

Познание окружающего мира осуществляется в двух основных формах: чувственное познание и абстрактное мышление. Для правильного выбора методов обучения и воспитания необходимо знание психологической структуры интеллектуальных способностей, законов их формирования (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ж. В. Пиаже, Л. С. Сахаров, А. Н. Соколов и др.); способов развития мышления (познавательного, творческого), памяти, внимания, качеств ума (сообразительность, гибкость, экономичность, самостоятельность), мыслительных навыков (вычленение, сличение, анализ и др.), познавательных умений (видеть противоречие, проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и др.), умений учиться, а также формирования предметных знаний, умений, навыков.

Таким образом, приобщение студентов к этикету выступает важнейшим компонентом их интеллектуального развития, критериями эффективности форм и методов обучения которого выступают: а) объем, характеристика и содержание знаний; б) процесс динамики интеллектуальной деятельности; в) способность мыслить критически, обобщать и творчески воспринимать материал.

Удержание баланса обучения и противоречивых социокультурных тенденций, удовлетворение различных, в том числе полярных, цивилизованных запросов молодежи и контрастных форм выражения в этикете, стимулирование культурного предложения на рынке досуга и непрерывное обновление программно-методического обеспечения художественного образования с учетом лучшего белорусского опыта и мировых достижений – важная задача педагогов современного вуза.

Список использованных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <https://www.Adu.by>. – Дата доступа: 05.03.2017.
2. Интеллект – Википедия [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://www.Ru.m.wikipedia.org>. – Дата доступа: 03.03.2017.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; Акад. Пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 254 с.
4. Интеллектуальное воспитание [Электронный ресурс]. – 2017.– Режим доступа: <http://uchportfolio.ru/materials/download>. – Дата доступа: 10.03.2017.

5. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. И доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

6. Интеллектуальное развитие [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://www.professional-education.academic>. – Дата доступа: 20.02.2017.

7. Этикет Кремниевой Долины [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://www.m.habrahabr.ru>. – Дата доступа: 12.03.2017.

A. A. Kavaleuskaya

INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF INTRODUCTION TO ETIQUETTE

Keywords: intellect, intellectual education, intellectual development, etiquette.

Summary

The article presents various types of etiquette (Silicon Valley, professional, voice, «weekend» (theater, concert) as well as different options for the intellectual development of students.

УДК 82:398.91

Б. А. Крук

І. А. Паўлюкова

ПРЫКАЗКІ І НАРОДНЫЯ ПРЫКМЕТЫ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ І ІХ РОЛЯ Ў РАЗВІЦЦІ МАЎЛЕННЯ І ДАЛУЧЭННІ ВУЧНЯЎ ДА НАЦЫЯНАЛЬНАЙ КУЛЬТУРЫ

У артыкуле разглядаюцца розныя метадычныя прыёмы працы з прыказкамі і народнымі прыкметамі на ўроках літаратурнага чытання. Паказана роля прыказак і народных прыкмет у пашырэнні слоўніка вучняў, развіцці звязнага маўлення, маральна-этычным і культуралагічным выхаванні.

Ключавыя словы: прыказка, народная прыкмета, маральна-этычнае выхаванне, нацыянальная культура.

Уводзіны

Мудрасць і назіральнасць беларусаў, іх маральна-этычныя погляды адбіліся ў разнастайных жанрах фальклору. Вядома, што паняцце “фальклор” ахоплівае розныя праявы жыцця, быту, народнай культуры, а ў перакладзе з англійскай мовы азначае народныя веды, народную мудрасць. Асабліва выразна праяўляецца культура і быт беларуса, яго назіральнасць, імкненне да справядлівасці, яго думкі пра шчасце, дабро і зло ў прыказках і народных прыкметах.

Многія прыказкі ўсхваляюць гаспадарлівасць, сумленнасць, шчырасць, гасціннасць беларуса. У шматлікіх прыказках асуджаюцца заганы чалавека: гультайства, зайздрасць, хлуслінасць і інш. Прыказкі арыентаваны на выхаванне важнейшых якасцей чалавека: патрыятычных пачуццяў, працалюбства, таварыскасці, сяброўства і дружбы, сумленнасці і гонару, іншых маральна-этычных якасцей.

Асноўная частка

Прыказкі шырока пададзены ў падручніках па літаратурным чытанні, бо гэта даступны ўспрымання і разуменню вучнямі жанр, які валодае вялікімі (пры ўмове ўмелага выкарыстання) інфармацыйна-камунікатыўнымі, эстэтычна-мастацкімі і выхаваўчымі магчымасцямі [2; 6; 11; 13]. Так, у падручніку па літаратурным чытанні для 4 класа [3; 4] змешчаны прыказкі аб Радзіме (с. 5, с. 8, с. 90, с. 107), аб кнізе і сіле ведаў (с. 21, с. 31, с. 50), аб мове (с. 52), пра добрыя справы дзяцей (с. 69, с. 103, с. 113) і інш. Усяго ў падручніку змешчана 43 прыказкі: у першай частцы 36, у другой – 7 прыказак. Трэба адзначыць, што шырока пададзены ў гэтай частцы і народныя прыкметы.

У метадычнай літаратуры пытаннем выкарыстання прыказак удзелена ўжо дастаткова ўвагі. Настаўнікі-практыкі і вучоныя-метадысты прапануюць выкарыстоўваць прыказкі ў час дыдактычных гульняў [7], разглядаюць іх як дзейсны сродак развіцця маўлення [9; 13], арыентуюць на неабходнасць іх выкарыстання на ўроках і ў пазакласнай працы [5; 1; 11]. Гэта сведчыць аб вялікім патэнцыяле прыказак у навучанні, культуралагічным развіцці і выхаванні маральных пачуццяў і маральнай свядомасці вучняў.

Аналіз змешчаных у падручніках па літаратурным чытанні прыказак паказвае, што ў настаўніка ёсць вялікія магчымасці ў выкарыстанні прыказак на ўроках. Гэты жанр можа выкарыстоўвацца на розных этапах урока літаратурнага чытання і з рознай мэтай (гл. малюнак). Падбор прыказак па тэмах будзе карысны як пры чытанні асобных апавяданняў, вершаў, казак, баек, так і на абагульняльных уроках.



Малюнак – Фрагмент урока “Карагод”

Так, вучням 4 класа ў час чытання твораў раздзела “Мы ўсе старацца будзем дзеля карысці людзям” можна прапанаваць прыказкі і пытанні да іх, якія прадугледжваюць выбар прыказкі з некалькі прапанаваных. Вучні суадносяць заданні з прыказкамі, якія асуджаюць скупасць:

1. *За грош і ў Маскву збегае.*
2. *За капейку і бацьку роднага прадасць.*
3. *Рад бы гасцю – хлеба шкода.*
4. *Ласы на чужыя каўбасы.*

Заданні:

1. Якая прыказка гаворыць аб ненадзейнасці скупого чалавека? (2)
2. Якая прыказка сцвярджае, што скупы чалавек здольны на непрыгожыя і недарэчныя ўчынкi? (1)
3. Якая прыказка сцвярджае, што скупы чалавек не можа быць шчырым і гасцінным? (3)
4. Якая прыказка асуджае скупасць і перадае імкненне скупого чалавека пакарыстацца чужымі рэчамі? (4)

Такая праца пераконвае вучняў, што ўсе прыказкі асуджаюць скупасць, але адрозніваюцца зместам. Безумоўна, адказы вучняў будзе ўдакладняць і пашыраць настаўнік, што дазволіць выхаванцам “дакрануцца да мудрасці народнай” і зразумець розныя з’явы, узбагаціць слоўнікавы запас, свiй жыццёвы і маральна-этычны вопыт.

Прапанаваць вучням прыказкі можна ў час чытання і аналізу твораў розных жанраў. Так, у час аналізу апавядання А. Якімовіча “Па дарозе са школы” вучні засвоіць яго змест: замест кладкі, якую сарвала вясенняя паводка, хлопчыкі зрабілі новую. Бабуля падзякавала хлопчыкам за гэта. Падкрэсліць змест апавядання і скіраваць чытанне на вырашэнне выхаваўчых задач дапамогуць прыказкі: 1. *Ад добрага не ўцякай і ліхога не рабі.* 2. *Садок пасадзіў, добрую справу зрабіў.* 3. *Не хвалі сябе, хай людзі пахваляць.* 4. *Як мы да людзей, так і людзі да нас.* 5. *Добрая справа сама сябе хваліць.*

Герой апавядання А. Якімовіча “Дапамога” (с. 37–39) Пеця Сіняк дапамагае ветэрану Ігнату Васільевічу. Хлопчык раскажаў франтавіку, што ў класе яго называюць “Сіняк-слабак”, бо ён часта хварэе. Ігнат Васільевіч папрасіў хлопчыка дапамагчы яму: “дактары раяць бегаць, але аднаму боязна”. Усю зіму Пеця бегаў з ветэранам. Вясной на школьным стадыёне ў прысутнасці ўсіх вучняў класа ён абагнаў Ваню, які насмешліва называў Пецю слабаком. Падкрэсліць ідэйны змест, растлумачыць назву апавядання “Дапамога” дазваляць прыказкі: 1. *Кожны пачатак цяжкі.* 2. *Языкам малоць – не дрывы калоць.* 3. *За справу бярэцца – не бойся і не хваліся.*

Няма ў падручніку прыказкі да байкі Ул. Корбана “Алёша і Лявон”. Алёша ўмее плаваць, а Лявон хоча навучыцца плаваць, але баіцца “лезці ў ваду”. Мы прапануем у час працы з тэкстам выкарыстаць да байкі наступныя прыказкі: 1. *Баязліўцу і заяц – воўк.* 2. *У страху вочы вялікія.* 3. *Баязліваму і капа стогам здаецца.* 4. *Хто баіцца, таму ў вачах дваіцца.* 5. *Адважны не баіцца няўдачы.*

Герой апавядання Я. Маўра “На крызе” Мікітка пераадолеў хваляванне і свій страх, калі забыўся пра яго. Падкрэсліць змест апавядання дапамогуць прыказкі: *1. Вочы страшацца, а рукі робяць. 2. У страху вочы вялікія. 3. Напалоханая варона і вераб’я байца. 4. Стуліў хвост, ды пад мост.*

Вучні адкажуць на пытанні: Як звычайна гавораць пра баязлівага чалавека? Якая з прыказак больш падыходзіць да зместу апавядання?

Да раздзела “Дзе карані твае, адкуль твой род пачаўся...” мы прапануем выкарыстаць прыказкі: *1. Хто мову і веру мяняў, той не толькі сябе, а маці прадаваў. 2. Хто роднага краю цураецца, той і маткі сваёй адцураецца.*

У час працы з апавяданнем “Падкідышы” В. Гурскага мэтазгодна выкарыстаць прыказкі аб дружбе: *1. Сябрамі не кідаюцца. 2. Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбаі. 3. Ненадзейны друг страшней ядавітага ворага. 4. Той не можа быць другам, хто ў бядзе абыдзе кругам. 5. Моцны статак чарадою, а людзі грамадою. 6. Новых сяброў набывай, але і старых не забывай.*

Выхаванню таварыскасці, сяброўства, дружбы, пашырэнню слоўніка, развіццю звязнага маўлення будзе спрыяць праца ў падрыхтоўцы вучнямі кароткіх выказванняў па наступных прыказках: *1. Адным пальцам і гузік цяжка зашпіліць. 2. Адна пчала мёду не наносіць. 3. Сябрамі не кідаюцца.*

Такім чынам, прыказкі дапамагаюць данесці да вучняў галоўную думку твора, асэнсаваць яе глыбей, даць правільную ацэнку ўчынкам герояў твора, арыентуючыся на зафіксаваную ў прыказцы народную мудрасць.

Вучэбная праграма па літаратурным чытанні акцэнтуюе ўвагу настаўніка на неабходнасць удасканалення наступных чытацкіх уменняў:

- а) узнаўляць мастацкія вобразы паводле прачытанага;
- б) асэнсоўваць значэнне і ролю твораў фальклору і адрозніваць фальклорныя жанры.

Выпрацоўцы названых уменняў будзе спрыяць праца з народнымі прыкметамі, якія даволі шырока пададзены ў падручніках па літаратурным чытанні, асабліва ў раздзелах на сезонныя тэмы. Адразу адзначым, што аднастайнага падыходу да вызначэння гэтага жанру няма. Так, у энцыклапедыі “Беларускі фальклор” прыкмета падаецца як “жанравая разнавіднасць малой фальклорнай прозы, пад якой разумеецца прадказанне пэўнага выніку, пацверджанага многавяковым народным вопытам” [1, с. 389].

Так, у падручніку па літаратурным чытанні для 4 класа 5 народных прыкмет змешчаны ў раздзеле “Кажуць, у дарозе восень залатая...” (с. 84), 1 народная прыкмета пададзена ў раздзеле “Мяккі снег лятае пухам, і канца яму няма...” (с. 49), 7 народных прыкмет змешчаны ў раздзеле “Вясна прыйшла, каб святам стаць” (с. 93). Аўтары падручніка не прапануюць народных прыкмет толькі ў раздзеле “Слава травам, слава кветкам, слава летнім яркім дням...”. Настаўнік можа падрыхтаваць 2–3 прыкметы да ўрока і прапанаваць вучням растлумачыць прыкметы, якія прадказваюць надвор’е (напрыклад, да апавядання Міколы Корзуна “Міколкаў барометр”): *1. Падняўся вецер – будзе дождж. 2. Лес зімой шуміць – чакай адлігі.*

Пры вывучэнні апавядання В. Гурскага “Развітальная песня” вучні будуць знаходзіць і тлумачыць народныя прыкметы, арыентуючыся на пытанні настаўніка: 1. Якой будзе восень, калі жураўлі позна ляцяць у вырай? (*Жураўлі позна ляцяць у вырай – восень будзе цёплая і працяглая.*) 2. Аб чым папярэджвае людзей адлёт у вырай гусей? (*Гусі адлятаюць у вырай – хутка прыйдзе зіма.*) 3. Якой будзе восень, калі шпакі доўга не адлятаюць ў вырай? (*Шпакі доўга не адлятаюць – восень будзе працяглая.*) 4. Калі жураўлі ляцяць у вырай высока і марудна – пра што гэта сведчыць? (*Жураўлі ляцяць высока і няспешна, часта курлыкаючы, – восень будзе звонкая, чыстая.*)

Зрокавае ўспрыманне народных прыкмет у час чытання і пошук адказаў на пастаўленае настаўнікам пытанне будзе развіваць навык беглага чытання, якое непасрэдна ўплывае і развівае свядомасць чытання. Абагульняючы адказы вучняў, настаўнік адзначыць назіральнасць як вызначальную рысу беларусаў і прапануе растлумачыць наступныя народныя прыкметы: 1. *Качак не выгнаць з вады – будзе дождж.* 2. *Мошкі сляціцаю лезуць у вочы – будзе дождж.*

У 4 класе вучням можна прапанаваць самастойна сфармуляваць прымету па пачатку: 1. *Сонца вечарам заходзіць у хмары – (на дождж).* 2. *Апала вішня – (хутка прыйдуць халады) (як і прыказка: Вішня не апала – зіма не настала).* 3. *Шмат жалудоў на дубах – (на цёплую зіму).* 4. *Вялікія мурашнікі ўвосень – (на суровую зіму).* Не меншую цікавасць у вучняў, як паказвае практыка, выклікаюць заданні ў афармленні народных прыкмет па прапанаваных дзвюх частках. Напрыклад:

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. <i>Купаюцца ў пяску вераб’і –</i> | <i>чакай халадоў (2).</i> |
| 2. <i>Пчолы ў красавіку не вылецелі –</i> | <i>на дождж (1).</i> |
| 3. <i>Снег наліпае на дрэвы –</i> | <i>на мароз (4).</i> |
| 4. <i>Кот скрабе кіпцюрамі дрэва –</i> | <i>будзе цёпла (3).</i> |

У час чытання і аналізу казкі А. Ахмедавай “Зіма-падманшчыца” (с. 47–49) будзе выкарыстана прымета, змешчаная ў падручніку (*Калі зіма снежная, лета будзе дажджлівае*). Але наступны раздзел чытання – “Вясна прыйшла, каб святам стаць”. Таму мэтазгодна прапанаваць вучням (на абагульняльным або на ўводным уроку да раздзела) цікавыя народныя прыкметы аб вясне. Вучні будуць не проста тлумачыць гэтыя прыкметы, а знаходзіць адказы на пытанні: 1. Аб чым сведчыць ранні вылет пчол з вулляў? (*Ранні вылет пчол – ранняя і цёплая вясна.*) 2. Аб чым сведчыць пажоўклая лістота вершалін бяроз? 3. Калі лістота пачынае жаўцець знізу – аб чым гэта сведчыць? (*Увосень лістота на бярозах пачынае жаўцець з вершалін – вясна ранняя, знізу – позняя.*)

Працуючы з народнымі прыкметамі, змешчанымі ў падручніку на с. 93, настаўнік прапануе пытанні, якія прадугледжваюць тэматычную групоўку прыкмет: 1. Якія прыкметы сведчаць аб тым, што вясна будзе ранняя? (*Калі восенню снег выпадае, вясна будзе ранняя. Ранняя халады ў лістападзе – да ранняй вясны.*) 2. Якія прыкметы сведчаць, што вясна прыйдзе позна? (*Туман*

у лістападзе – позняя вясна. Увосень лістота на бярозах пачынае жаўцець знізу – вясна позняя.)

Так вучні заўважаюць, што аб зменах у прыродзе можна здагадацца не па адной, а па некалькіх фактах-прыкметах, што сведчыць аб кляпатлівасці беларусаў, аб іх уважлівасці і назіральнасці да прыроды, што спрыяла ім весці паспяхова гаспадарку.

Працуючы з двухкампанентнымі прыкметамі, вучням можна прапанаваць заданне закончыць прыкмету. Падрыхтаваным вучням 4 класа патрэбна даваць заданні ў самастойным падборы народных прыкмет. Напрыклад:
1. Якія народныя прыкметы ўказваюць на тое, што хутка будзе дождж?
(1. Ластаўкі пырхаюць над вадою – будзе дождж. 2. Сонца вечарам садзіцца ў хмары – будзе дождж. 3. Мурашы хаваюцца ў мурашнік – чакай дажджу.)
2. Якія народныя прыкметы пацвярджаюць, што год будзе ўрадлівы? (Бусел прыляціць да Благавешчання – год будзе ўрадлівы.)

Заклучэнне

Змест літаратурнай адукацыі ў пачатковай школе рэалізуецца праз асобна арыентаваны і культуралагічны падыходы. У гэтым плане важная роля адводзіцца выкарыстанню і вывучэнню твораў вуснай народнай творчасці, якія дазваляюць паказаць, падкрэсліць адметнае у побыце, паводзінах, характары беларусаў, далучыць малодшых школьнікаў да нацыянальных каштоўнасцей.

Вопыт, мудрасць, маральна-этычныя погляды беларускага народа яскрава праяўляюцца ў прыказках і прыкметах. Іх выкарыстанне ў сістэме ўрокаў літаратурнага чытання будзе садзейнічаць узбагачэнню слоўніка вучняў, развіццю маўлення і дазволіць паказаць вучням:

- а) назіральнасць і гаспадарлівасць беларусаў, іх вялікі жыццёвы вопыт;
- б) у прыказках і прыкметах праяўляецца працавітасць, адказнасць беларусаў, іх імкненне жыць заможна, багата;
- в) прыказкі і прыкметы – гэта спецыфічная інфармацыя, кіруючыся якой беларус наладжваў свай побыт, працаваў на гаспадарцы, засцерагаў яе ад прыродных стыхій;
- г) мастацкая і сэнсавая дасканаласць прыказак і народных прыкмет сведчыць аб прыродных творчых задатках беларусаў, якія і сёння для прадстаўнікоў старэйшага пакалення маюць “пазнавальна-прадказальнае” значэнне.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Беларускі фальклор : энцыклапедыя : ў 2 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : БелЭН, 2006. – Т. 2 : Лабараторыя традыцыйнага мастацтва – “Яшчур”. – 832 с.

2. Вадзінскі, Д. І. Этыка-педагагічныя асновы маральнага фарміравання асобы : дапаможнік для аспірантаў / Д. І. Вадзінскі. – Мінск : МДП імя А. М. Горкага, 1992. – 136 с.

3. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання / А. В. Вольскі, І. А. Гімпель. – Ч. 1. – Мінск : НІА, 2013. – 136 с.
4. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання / А. В. Вольскі, І. А. Гімпель. – Ч. 2. – Мінск : НІА, 2013. – 136 с.
5. Кабинетская, Т. И. Материалы для внеклассной работы с пословицами и поговорками / Т. И. Кабинетская // Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 56–57.
6. Канцавая, Г. М. Сказаў як звязаў: Свята фразеалагізмаў, прыказак, прымавак / Г. М. Канцавая // Пачатковая школа. – 2007. – № 2. – С. 50–52.
7. Латышава, Н. С. Гульні з прыказкамі і прымаўкамі / Н. С. Латышава // Пачатковая школа. – 2001. – № 11. – С. 25.
8. Рахманько, С. А. Использование пословиц на уроках русского языка для формирования орфографической зоркости / С. А. Рахманько // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2014. – № 12. – С. 16–20.
9. Солахаў, А. В. Падарожжа ад А да Я: дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / А. В. Солахаў. – Мінск : Зорны верасок, 2012. – 263 с.
10. Толоконникова, Д. Ю. Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения / Д. Ю. Толоконникова // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 39–45.
11. Черногрудова, Е. П. Возможности использования русских народных пословиц на уроках / Е. П. Черногрудова // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 29–32.
12. Янголь, А. У. Мудрыя дарадцы: Прыказкі і прымаўкі / уклад. А. У. Янголь. – Мінск : Юнацтва, 1983. – 94 с.
13. Ярмольчык, Л. В. Добраму вучымся змалку. Развіццё маўлення на ўроках праз выкарыстанне прыказак і прымавак / Л. В. Ярмольчык // Пачатковая школа. – 2015. – № 8. – С. 20–23.

B. A. Kruk, I. A. Paulyukova

STUDYING THE PROVERBS AND FOLK OMENS AT THE LESSONS OF CLASSIC LITERATURE AND THEIR ROLE IN THE CULTURAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Keywords: proverb, aesthetic education, national self-awareness.

Summary

The article is a study of various methods of using proverbs and folk omens at the lessons of classic literature in primary schools. The role of proverbs and folk omens in the enrichment of schoolchildren's vocabulary, the development of their moral and aesthetic qualities are also revealed.

Л. А. Лисовский
А. Ф. Журба

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема формирования самооценки учащихся младшего школьного возраста. Акцентируется внимание на сущности самооценки и ее формировании в процессе изучения учебного предмета «Трудовое обучение».

Ключевые слова: самооценка, взаимооценка, учащиеся младшего школьного возраста, обучение на содержательно-оценочной основе.

Введение

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.

Основная часть

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. 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 [1].

Самооценка – это оценка самого себя, своих достоинств и недостатков; своих возможностей, качеств и места среди других людей, один из важнейших регуляторов поведения личности; ценность, которая приписывается индивидом себе или отелльным своим качества.

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.

Особенностью детей младшего школьного возраста является полное признание ими авторитета взрослого (в отличие от дошкольного периода, на первый план выходит авторитет учителя), они безоговорочно принимают его оценки.

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].

Р. Бернс, анализируя большое число исследований американских авторов, отмечает, что на грани дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки. Однако расширительное толкование этого понятия лишает выводы конкретности, не позволяет достаточно охарактеризовать происходящие изменения [3].

Самооценка зависит от уровня притязаний личности. Как отмечает К. Левин, уровень притязаний личности обозначает стремление индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям. Это образование, тесно связанное с самооценкой личности, формируется под влиянием субъективных переживаний успеха или неуспеха в деятельности. Поэтому важно в педагогическом процессе способствовать созданию ситуаций успеха каждого ребенка. Уровень притязаний может быть адекватным, то есть соответствовать способностям индивида, и неадекватным, заниженным или завышенным.

С переходом из учреждений дошкольного образования в учреждения общего среднего образования в жизни ребенка происходят кардинальные изменения, так как он уже стал школьником. Новый распорядок дня, новые обязанности. У учащихся младшего школьного возраста появляются новые мотивы поведения – быть хорошим учеником, добиться похвалы учителя, а также и новые переживания – желание и ожидание успеха, боязнь неуспеха. Изменение в восприятии ребенка окружающими людьми сказывается и на их самооценке.

Активность, находчивость, общительность, желание совместной деятельности – качества, свойственные детям с адекватной самооценкой. Они охотно участвуют в играх, не обижаются, если оказываются проигравшими, стремятся исправить недочеты в своей деятельности. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, не всегда согласны с оценкой результатов их учебной деятельности. Самооценка младшего школьника оказывает влияние на формирование уровня притязаний. У учащихся младшего школьного возраста возникает потребность сохранить самооценку и уровень притязаний.

Учащимся с заниженной самооценкой часто свойственны пассивность, мнительность, обидчивость. Они не хотят участвовать в играх, потому что

боятся оказаться хуже других, а если участвуют в них и проигрывают, то обижаются. Они хотят всегда и везде быть первыми и расстраиваются, когда им это не удается.

Развитию детей с заниженной самооценкой мешает неуверенность в себе, повышенная самокритичность. Они ожидают неудачи. Поэтому очень нуждаются в одобрении, что способствует повышению их самооценки [4].

Низкая самооценка может быть обусловлена проблемами родителей, которые не справляются со своими личностными проблемами, низкой успеваемостью, насмешками сверстников, чрезмерной критикой со стороны взрослых [4].

Первоклассники, как правило, положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают с объективными, по их мнению, обстоятельствами, а, начиная с третьего класса, адекватно оценивают успехи и неудачи в обучении, не только хорошие, но и плохие поступки.

Постепенно возрастает самостоятельность самооценок. Самооценки первоклассников почти полностью зависят от оценок их поведения и результатов деятельности учителем, родителями, то ученики вторых и третьих классов оценивают достижения более самостоятельно.

В самооценке ребенка отражается его отношение к собственным достижениям и то, каким он хотел бы стать, его стремления и надежды.

Отношение к допущенным ошибкам, недостаткам в учении и поведении – один из показателей самооценки личности.

Самооценка ребенка проявляется в том, как он оценивает себя и как он относится к достижениям других. Дети с завышенной самооценкой не столько расхваливают себя, сколько отрицают достижения других. Учащиеся с заниженной самооценкой склонны переоценивать достижения одноклассников.

Самооценка должна быть рефлексивной. Рефлексивность – это модальность самооценки, допускающая возможность разных точек зрения и пересмотра сегодняшнего мнения. «Я не уверен, но мне кажется, что...» – такова классическая формула рефлексивной самооценки у учащихся младшего школьного возраста.

С точки зрения А. В. Захаровой, можно выделить три вида самооценок: прогностическую, актуальную и ретроспективную [5].

Прогностическая самооценка – определение субъектом отношений к своим возможностям. Она связана с развитием у человека способности к прогнозированию, предвосхищению результатов действий.

Актуальная самооценка – определение субъектом правомерности своих действий. Она соотносима с действием самоконтроля.

Ретроспективная самооценка фиксирует итоги деятельности.

Характерной чертой самооценки учащихся младшего школьного возраста является то, что они могут осуществлять самооценку вначале только

под руководством взрослого. Этот период является сензитивным для становления самооценки. Поэтому представляется необходимым начинать формирование объективной самооценки именно в этом возрасте. Самооценка относительно легко поддается изменению и развитию. В самооценке учащегося младшего школьного возраста отражаются представления ребенка о достигнутых результатах и стремлениях по их повышению.

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. Как отмечают психологи, активный ребенок подбирает себе самооценку, которая наилучшим образом решает его проблемы (это может быть и завышенная, и заниженная самооценка).

Процесс оценивания достижений учащихся начальных классов должен быть направлен, в первую очередь, на воспитание детей, формирование их личности. Оценка учителя не результат «аптечного взвешивания» (Ш. А. Амонашвили) знаний ребенка, качества его умений и навыков, а в первую очередь проявление чуткости, доброжелательности, сорадости, сопереживания с ним в связи с результатами учения, оказание помощи в более активном продвижении вперед, в преодолении трудностей и неудач. Оценки учителя должны выражать его оптимистическое отношение к ребенку, иначе всякие наставления, примеры, объяснения потеряют свое стимулирующее действие. Малыш стремится учиться не только потому, что он узнает новое, развивается, но и потому, что самый главный авторитет, а таким становится для него учитель, тоже будет рад его успехам и огорчится в случае неудачи [1].

Оценку учитель должен высказывать в различных эмоциональных формах. В первую очередь, в форме восхищения тем, что ребенок хорошо выполнил задание. При этом следует отмечать достижение и удачу, а не только (и не столько) ошибки и недочеты, которые приведены в требованиях к уровням учебных достижений школьников и правилах выставления отметок в десятибалльной системе.

Помимо оценки со стороны учителя, для формирования самооценки учащихся младшего школьного возраста важное значение имеет коллективная оценка. В отношении каждого ребенка должно быть сформировано доброжелательное оценочное отношение детского ученического коллектива.

Самооценка как деятельность самооценивания предполагает ее раскрытие в структуре деятельности (цель – мотив – способ – результат) и характеристику основных методов, приемов, средств.

Самооценка предполагает оценивание:

- результатов деятельности (учебной, игровой, трудовой, коммуникативной) и различных подвидов деятельности (коммуникативной, проектной и т. п.);
- поведения как следования нравственно-правовым, этическим нормам;
- знаний, навыков, умений, способов деятельности;
- компетентностей, предполагающих опору на опыт, на уже совершенные, допущенные и исправленные ошибки;
- творческих, художественных, спортивных, технических и др. способностей;
- отношений (с одноклассниками, взрослыми, сверстниками) в классе, школе, семье, быту и др.;
- уровня притязания и его обусловленности собственными возможностями (способностями);
- причин расхождения Я-реального и Я-идеального, а также возможных направлений самообразования, самовоспитания и саморазвития.

Формирование самооценки в младшем школьном возрасте должно осуществляться в соответствии с психолого-педагогическими закономерностями, главными из которых являются: опора на психологические новообразования данного возраста, среди которых формирование самооценки; преобладающее значение внешней оценки со стороны взрослых; постепенный переход от внешней оценки к внутренней; взаимообусловленность уровня притязаний и самооценки; потребность в личностной самооценке.

Большими возможностями для формирования самооценки в младшем школьном возрасте обладает учебный предмет «Трудовое обучение». Это обусловлено тем, что разделы учебной программы предусматривают продолжение формирования трудовых знаний, умений, навыков, способов деятельности, приобретенных дошкольниками при изучении образовательных областей дошкольного образования «Ребенок и природа» (труд в природе), «Ребенок и общество» (ручной труд и самообслуживание), «Искусство» (декоративно-прикладное искусство). При изучении всех разделов программы трудового обучения создаются условия для развития творческих способностей, создания ситуации успеха, удовлетворения потребности детей в продуктивной учебно-трудовой деятельности, в положительной внешней оценке, взаимооценке и формировании адекватной самооценки [7].

В сценарии урока трудового обучения, в котором отражена реализация технологии формирования самооценки с использованием рекомендованных Министерством образования тетрадей самооценки по трудовому обучению [8], предусмотрено формирование текущей и личностной самооценки учащихся, в первую очередь, на целе-мотивационном и рефлексивно-оценочном этапах.

Заключение

Результаты педагогического эксперимента показали, что предлагаемая технология формирования самооценки учащихся на уроках трудового обучения позволяет повысить уровень личностной самооценки, способствует формированию адекватной самооценки и соответствующего уровня притязания. Одновременно повышается уровень технологической грамотности учащихся, означающей понимание и применение технологии для решения актуальных учебно-трудовых заданий.

Список использованных источников

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 248 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 512 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1998. – 66 с.
4. Левин, К. Временная перспектива и преодоление трудных ситуаций / К. Левин // Хрестоматия: Психология личности / К. Левин ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей, В. В. Архангельской. – М. : Аст, 2009. – С. 205–209.
5. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – М., 1993. – 100 с.
6. Журба, А. Ф. Особенности обучения на содержательно-оценочной основе. Трудовое обучение / А. Ф. Журба // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2011. – № 8. – С. 16–18.
7. Журба, А. Ф. Трудовое обучение. 1 класс. Тетрадь самооценки : пособие для учащихся общеобразоват. учрежд. с рус. яз. обучения / А. Ф. Журба. – Минск : Зорны верасок, 2014. – 40 с.
8. Десятибалльная система. Безотметочное обучение: Оценка результатов учебной деятельности младших школьников. – Минск : УП «Ред. науч.-метод. журн. «Пачатковая школа», 2003. – 96 с.

L. A. Lisousky, A. F. Zhurba

THE FORMATION OF SELF-ESTEEM IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Keywords: self-esteem, mutual estimation, primary school pupils, learning on an estimating basis.

Summary

The article deals with the problem of the formation of self-esteem of the primary school pupils. The author focuses the attention on the essence of self-esteem and its formation in the process of studying the subject of labour training.

Т. А. Пазняк

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ

В статье раскрываются вопросы роли музеев и музейной педагогики в приобщении детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края.

Ключевые слова: музей, мини-музей, музейная педагогика.

Введение

Музей как специфический канал ретроспективной информации отыскивает, сохраняет и экспонирует природное и предметное окружение человека, обеспечивает связь времен, становится важнейшим средством сохранения национально-культурных традиций. Он опирается на подлинные памятники материальной и духовной культуры, преобразует исторические документы и образцы культурной деятельности в средства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на человека. Современный музей выполняет научно-исследовательские, охранительно-реставрационные, художественно-экспозиционные, культурно-просветительские функции. Именно на культурно-просветительской функции деятельности музейного учреждения как открытой педагогической системы нам хотелось бы акцентировать внимание, так как он позволяет работать с разными возрастными и социальными группами, обладает множеством способов воздействия на аудиторию. Процесс освоения знаний в музее не связан с формальными требованиями учреждения образования, а обусловлен интересами посетителей, стимулируется чувственным восприятием и эмоциональными переживаниями. К педагогическим и культурно-просветительским формам музейной работы относятся: игровые методики посвящения детей дошкольного и младшего школьного возраста в музейное пространство; встречи с интересными людьми, кружки, игры-путешествия, праздники, музейные уроки, день открытых дверей в Международный день музеев и др.

Концепция музея как открытой педагогической системы предполагает:

– усиление дифференцированного подхода к музейной аудитории с учетом возрастных особенностей, общекультурного уровня, интересов и склонностей;

– использование интерактивных форм музейной работы, стимулирующих преобразование аудитории из объекта идейно-эмоционального воздействия в субъект социально-культурного творчества;

– повышение роли музея как научно-методического учреждения, оказывающего помощь учреждениям образования, другим социальным институтам в обогащении форм и содержания историко-культурного просвещения.

Основная часть

Музеи различных профилей (краеведческие, мемориальные, художественные, научно-технические) выполняют значительную роль в нравственно-эстетическом, гражданско-патриотическом, экологическом просвещении и воспитании. Музей оправданно считать институтом социально-культурной деятельности, дополняющим и углубляющим работу учреждений образования, включающим экскурсовода и посетителя в субъект-субъектные отношения.

Музейная педагогика – специальная научная дисциплина, интегрирующая педагогику, психологию, музееведение, предметом которой является образовательно-воспитательный процесс как компонент музейной деятельности. Ее задача – разработка новых методов и технологий работы с посетителями, музейно-педагогических программ, изучение влияния форм музейной коммуникации на аудиторию. Музейно-педагогическое исследование ставит целью разработку теоретических и методических основ образовательно-воспитательного процесса в музее, изучает возможности применения результатов исследования в подготовке экспозиций.

Музейная педагогика дает возможность:

1. Осуществлять нетрадиционный подход к образованию, основанный на интересе детей к исследовательской деятельности и компьютерному обучению.
2. Сочетать эмоциональное и интеллектуальное воздействие на учеников.
3. Раскрыть смысл и практическую значимость изучаемого материала.
4. Объяснить сложный материал на простых и наглядных примерах.
5. Организовывать интересные занятия и уроки, факультативные, внеклассные занятия, исследовательскую работу в школьном музее [1].

Музейная педагогика расширяет возможности педагогов в решении задач исторического и культурологического образования с учетом регионального краеведческого подхода. Она направляет внимание на окружающую действительность, позволяет обнаруживать музейные раритеты, ценить подлинные вещи из прошлого, семейные реликвии. Таким образом, проблема приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края средствами музейной педагогики является актуальной и недостаточно разработанной.

Отдельным направлением в музейной педагогике является создание мини-музеев в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. При создании мини-музеев необходимо опираться на принципы: научности, интеграции, природосообразности, культуросообразности, интеграции, гуманизации, динамичности и вариативности, разнообразия, безопасности, регионализма и глобализма, непрерывности, партнерства. Создание таких музеев может стать отдельным проектом воспитанников, родителей, педагогов.

На подготовительном этапе создания мини-музея определяется тема, пути создания экспозиции, осуществляется подготовка к участию в проекте педагогов, детей и родителей. На этапе реализации проекта – оформление, изготовление оборудования, сбор и группировка экспонатов, оформление коллекций, зоны самостоятельной деятельности, реализация плана работы, семейных проектов, музейных образовательных программ. На заключительном этапе экспозиция может пополниться, измениться оформление, расширится пространство мини-музея. Проводится торжественное открытие с приглашением родителей, учащихся, музейных работников, представителей социума. Затем проводятся экскурсии, праздники, спектакли, дни музеев, дни открытых дверей. Мини-музеи условно можно разделить на следующие виды: народной культуры, исторические, литературные, музеи природы и искусства.

Для изучения частоты посещений младшими школьниками различных музеев, а также для определения, оставляет ли посещение музея должное последствие, нами был проведен опрос 40 респондентов (ГУО «Средняя школа № 6 г. Калинковичи»). 62 % опрошенных посещают музей 1 раз в год; 36 % – 2 раза в год; 2 % – не посещали ни разу. Чаще всего учащиеся посещают школьный музей или те музеи, которые находятся рядом со школой. Таким образом, опрос подтверждает актуальность создания школьных музеев, а также мини-музеев на базе учреждений дошкольного образования как наиболее часто посещаемых. Учащиеся первой ступени учреждения общего среднего образования посещают школьный музей боевой славы (48 %), другие школьные музеи (14 %), историко-архитектурные комплексы (31 %), краеведческий музей (5 %), другие музеи (2 %). Анализируя ответы воспитанников, мы пришли к заключению, что наиболее весомый след при восприятии экспозиции оставляют яркие необычные объекты и предметы материальной культуры. Поэтому мы считаем, что такие объекты необходимо оставлять на заключительную часть экскурсии, чтобы они не мешали восприятию других, может быть менее заметных, но не менее важных объектов и предметов, приобщающих детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края.

Таким образом, редкие посещения музеев воспитанниками не несут пролонгированного эффекта последствия. Полученные знания и впечатления быстро забываются, если они не стали предметом личных переживаний, если к ним не обращаются в ходе образовательного процесса и воспитательной работы. Воспитатель или учитель первой ступени учреждения общего среднего образования должны знать основы теории и методики музейной педагогики, педагогический потенциал музейных учреждений города и региона.

Музейная сеть учреждений образования г. Мозыря насчитывает 20 единиц, согласно проведенной паспортизации и инвентаризации государственных музеев города. Деятельность школьных музеев города координирует Центр внешкольной работы отдела образования, спорта и туризма. Ежегодно

специалисты объединенного музея участвуют в организации конкурса-обзора школьных музеев, оказывают необходимую методическую помощь по оформлению документации, хранению и экспонированию музейных предметов. Два раза в год для руководителей школьных музеев проводятся учебные семинары.

Объединенный краеведческий музей г. Мозыря располагает подлинными культурными и историческими памятниками, которые показаны в экспозициях: этнография, декоративно-прикладное искусство, археология, природа нашего края. Культурно-образовательная деятельность в музее направлена на знакомство с культурным наследием города и региона, эстетическое, нравственное, патриотическое воспитание детей и учащейся молодежи.

В музее сложилась система эффективных форм работы: экскурсии, лекции, музейные занятия, вернисажи, встречи с интересными людьми, презентации, конкурсы, концерты (рисунок).



Рисунок – Студенты факультета дошкольного и начального образования по дороге в музей

Работа ведется в соответствии с музейно-педагогической программой для различных возрастных групп. За год коллективом музея организуются около 70 выставок (стационарных, выездных, обменных, коммерческих). В среднем за год проводится около 700 экскурсий разных видов и на разные темы в соответствии с экспозициями в музее и выставочном зале города Мозыря. В период школьных каникул объединенный музей готовит специальные программы, направленные на обеспечение максимальной занятости несовершеннолетних, организацию содержательного досуга, профилактику правонарушений среди детей и подростков.

Заклучение

Приобщение детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края невозможно представить без музейной педагогики. Современные музеи создают особые уникальные условия изучения истории и культуры на материале подлинных исторических документов и предметов с применением информационных и коммуникативных технологий, специальных эффектов, усиливающих восприятие. Музеи создают специфические педагогические условия приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края.

Список использованных источников

1. Ванслова, Е. Музейная педагогика / Е. Ванслова // Воспитание школьников. – 2000. – № 5. – С. 4–6.

T. A. Paznyak

MUSEUM PEDAGOGY AS THE MEANS OF FAMILIARIZING THE CHILDREN OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOLS WITH THE CULTURAL HERITAGE OF THEIR HOMELAND

Keywords: museum, mini-museum, museum pedagogy.

Summary

The article presents the role of museums and museum pedagogy in familiarizing children of pre-school and primary schools with the cultural heritage of their homeland.

УДК 373.3.016:811.161.3'271

**A. B. Солахаў
I. B. Максімава**

ВІДЫ ПАЗАКЛАСНАЙ ПРАЦЫ ПА НАВУЧАННІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ МАЎЛЕНЧАМУ ЭТЫКЕТУ

Своечасова навучыць дзяцей ветлівасці, правілам маўленчых зносін можна толькі тады, калі будзе арганізавана сістэматычная праца па навучанні малодшых школьнікаў маўленчаму этыкету на ўроках і, пераважна, у пазакласны час. Аўтары разглядаюць розныя віды пазакласнай працы, якія можна выкарыстаць для навучання малодшых школьнікаў маўленчаму этыкету: этычныя гутаркі і гульні, ранішнікі, віктарыны, конкурсы, турніры.

Ключавыя словы: віды пазакласнай працы, этычная гутарка, этычная гульня, ранішнік, віктарына, конкурс, турнір.

Уводзіны

“Маўленчы этыкет – гэта сістэма ўстойлівых моўных формул і правілаў маўленчых паводзін, прынятых у пэўным грамадстве ў канкрэтны час для ўстанаўлення, падтрымання і перарывання паміж суразмоўцамі ветлівых, добразычлівых маўленчых зносін у самых розных сітуацыях афіцыйных або неафіцыйных абставін. Маўленчы этыкет вучыць, што трэба сказаць, як сказаць, калі і дзе сказаць, як сябе паводзіць у размове, як пераадольваць цяжкасці ў зносінах і інш.” [1, с. 7].

Даследчыца рускага маўленчага этыкету Н. І. Фарманоўская вылучае яго некалькі функцый: кантактаўстанаўляльную, арыентацыі на адрасата, рэгулюючую, эмацыянальна-мадальную [2, с. 13–15].

Выхаваць сапраўднага грамадзяніна, паўнацэннага члена нашага грамадства – значыць, не толькі навучыць вучня ведам і ўменням па прадметах, якія выкладаюцца ў школе, неабходна далучыць яго да багаццяў беларускай культуры, адным з элементаў якой і з’яўляецца маўленчы этыкет, з малых гадоў выходзіць у дзяцей павягу і ўважлівасць да іншых людзей, прывіваць далікатнасць, прыязнасць, тактоўнасць, цяргімасць, добразычлівасць, ласкавасць, цеплыню ў маўленчых зносінах, выпрацоўваць думку аб значнасці чалавека ў грамадстве.

Кожны чалавек павінен авалодаць правіламі маўленчага этыкету і ўжывання этыкетных формул, навучыцца своечасова ўстанаўліваць патрэбны маўленчы кантакт, уступаць у размову і падтрымліваць яе ў любой сітуацыі, наладжваць узаемаразуменне з суразмоўцам, ствараць з ім добразычлівыя псіхалагічныя ўмовы, падтрымліваць размову ў пэўнай танальнасці з улікам сацыяльных роляў удзельнікаў, валодаць стылем абыходжання, упэўнена і свабодна адчуваць сябе ў любой кампаніі, у любым калектыве.

Элементы маўленчага этыкету засвойваюцца з дзяцінства. Яны настолькі глыбока ўваходзяць у жыццё кожнага носьбіта мовы, што ўспрымаюцца як частка паўсядзённых заканамерных паводзін людзей. Пры няправільным выхаванні гэтак жа глыбока могуць засвойвацца чалавекам грубасць і хамства і стаць асновай у іх зносінах. Своечасова навучыць дзяцей ветлівасці, правілам маўленчых зносін – задача кожнага настаўніка, кожнага бацькі і маці.

Навучанне маўленчаму этыкету на ўроках беларускай мовы прадугледжана толькі ў другім класе. Падручнік “Беларуская мова”, прызначаны для школ, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі, з беларускай мовай навучання, для 2-га класа прапануе для працы з вучнямі пяць спецыяльных тэм: “Словы вітання” [3, ч. 1, с. 10–12], “За што трэба дзякаваць” [3, ч. 1, с. 17–20], “Віншаванне” [3, ч. 1, с. 109–112], “Давайце пазнаёмімся” [3, ч. 2, с. 23–24] і “Размаўляем па тэлефоне” [3, ч. 2, с. 115–116]. Іншы маўленчаэтыкетны матэрыял вывучаецца паралельна з іншымі тэмамі або ў пазакласны час.

Асноўная частка

Пазакласная праца па навучанні малодшых школьнікаў маўленчаму этыкету з'яўляецца неад'емнай часткай пазакласнай працы па беларускай мове. Да пазакласных відаў навучання маўленчаму этыкету ў пачатковых класах адносяцца этычныя гутаркі, ранішнікі, разнастайныя гульні, віктарыны, этычны тэатр, турніры па этыкеце, конкурсы і інш. Яны знаёмяць малодшых школьнікаў з этычнымі нормама паводзін і тыповымі маўленчымі сітуацыямі маўленчага этыкету, пашыраюць іх веды пра ветлівасць у зносінах паміж людзьмі, фарміруюць навыкі ўжывання формул маўленчага этыкету, выпрацоўваюць умённе выбіраць аптымальны варыянт маўленчай этыкетнай формулы для канкрэтнай сітуацыі, выходзяць паважлівых адносінаў да суразмоўцы, вучаць імправізаваць, развіваюць кругагляд, творчыя здольнасці і г. д.

Этычная гутарка – гэта арганізаваны, мэтанакіраваны дыялог настаўніка з вучнямі, у працэсе якога вучням даюцца навуковыя веды аб прынцыпах, правілах і нормах маўленчага этыкету, фарміруюцца усвядомленыя погляды і перакананні ў выбары маўленчаэтыкетных формул у той або іншай маўленчай сітуацыі, у прытрымліванні этыкетных правіл і норм.

Гутарка, як правіла, пачынаецца з абмеркавання канкрэтнай этыкетнай сітуацыі, з чытання загадкі, верша, казкі, апавядання, з разглядвання малюнка і г. д. На гэтым этапе ставіцца задача выклікаць у вучняў жаданне ўдзельнічаць у размове, дапамагчы ім успомніць свае назіранні, каб не быць староннім назіральнікам, а зрабіцца актыўным удзельнікам гутаркі. У працэсе гутаркі настаўнік задае пытанні рэпрадуктыўнага і праблемна-пошукавага характару, дае адпаведныя сітуацыі тлумачэнні, абагульняе дзіцячыя адказы. Дзецям можна прапанаваць такія заданні: каб падняць маме настрой, скажы ёй камплімент; скажы свайму сябру, які ён надзейны таварыш; пахвалі свайго дзядулю за тое, што ён многа ведае і ўмее і г. д. У канцы гутаркі робяцца абагульненні і вывады, праводзяцца гульні, чытаюцца вершы, спяваюцца песні і інш., даюцца заданні вучням для назіранняў за канкрэтнымі маўленчымі сітуацыямі, для падрыхтоўкі чарговых інсцэніровак і інш.

Віктарына – вусная або пісьмовая займальная гульня ў адказы на пытанні з розных галін ведаў, звычайна аб'яднаных адной тэмай. Можа праводзіцца як вусна, так і пісьмова. Віктарына дае магчымасць выявіць і паглыбіць веды малодшых школьнікаў па правілах і нормах маўленчаэтыкетных паводзін, развіваць цікавасць да іх вывучэння.

Для падвядзення вынікаў віктарыны ствараецца кампетэнтнае журы, якое аб'яўляе вынікі і ўзнагароджвае пераможцаў.

Ранішнік – адна з цікавых форм працы па выхаванні ў вучняў культуры паводзін і маўленчага этыкету. Як правіла, пачынае яго і даводзіць да лагічнага завяршэння вядучы (вядучыя). Ад яго тактоўнасці, знаходлі-

васці, умення імправізаваць залежыць поспех дадзенага мерапрыемства. Праграма ранішніка можа ўключаць інсцэніроўкі паводзін дзяцей дадзенай узроставай групы з іх далейшым аналізам, забаўляльную частку (віктарыну, конкурсы), паказ сучасных бальных танцаў, а таксама развучванне аднаго з іх, тэатр мод і інш.

Падрыхтоўка ранішніка, як правіла, даручаецца аднаму калектыву (класу). На пачатковым этапе падрыхтоўкі паміж вучнямі размяркоўваюцца абавязкі: адны складаюць сцэнарыі, другія рэпэціруюць сцэны, трэція рыхтуюцца да конкурсаў, чацвёртыя займаюцца афармленнем залы, пятыя рыхтуюць танцавальнае выступленне з танцамі, шостыя збіраюць групу падтрымкі і г. д.

Для правядзення ранішніка неабходна паклапаціцца пра падрыхтоўку радыёапаратуры, а таксама нумароў мастацкай самадзейнасці на тэму ранішніка. Журы ацэньвае вынікі конкурсаў і ўзнагароджвае пераможцаў.

Этычная гульня – забава, якая стымулюе пазнавальны інтарэс да паводзін людзей у розных маўленчаэтыкетных сітуацыях, садзейнічае засваенню вучнямі правілаў, норм і формул маўленчага этыкету, развівае творчыя здольнасці дзяцей, спрыяе іх самавыяўленню і самасцвярджэнню, нівеліруе псіхалагічныя межы паміж настаўнікамі і вучнямі, з’яўляецца элементам непасрэднасці, яркасці, эмацыйнасці, незвычайнасці ў масавых і групавых мерапрыемствах. Педагагі адзначаюць, што спецыфічная асаблівасць этычнай гульні – выконваць функцыянальную нагрузку дыдактычнай гульні, паколькі вырашаюцца навучальна-пазнавальныя задачы; дзелавой, таму што ў ёй прадугледжваецца этычная ацэнка, выбар дзеяння і калектыўны аналіз; творчай, сюжэтна-ролевай, паколькі стымулююць вучняў да актыўных творчых дзеянняў. Гэта могуць быць гульні-драматызацыі, гульні-пантамімы, гульні-асацыяцыі, гульні-ацэнка, гульні-тэатралізацыі і інш. [1, с. 68–72].

“Што? Дзе? Калі?” – інтэлектуальна-пазнавальная гульня, накіраваная на пашырэнне ведаў вучняў аб ветлівасці і ветлівых выразах.

Для гульні неабходна падрыхтаваць гульнівы круг, ваўчок, канверты з пытаннямі для кожнага сектара, чорную скрыню, аформіць залу плакатамі з назвай гульні, па тэме гульні, падабраць музычнае суправаджэнне – музыку з тэлевізійнай перадачы, падрыхтаваць нумары для запаўнення паўз (песні, танцы), галасы жывёл.

➤ Вучням прапануецца падзяліцца на 2 каманды.

Правілы гульні: на сталі знаходзіцца гульнівы круг, які падзелены на 12 сектараў. Гуляе тое пытанне, на якое паказала стрэлка. Калі гэта пытанне ўжо гуляла, то гуляе наступнае пытанне па ходу гадзіннікавай стрэлкі. За правільны адказ даецца 1 бал. Пытанне абмяркоўваецца ўдзельнікамі каманды 1 мінуту. Адказ раней часу дае знаўцам дадатковую хвіліну на абмеркаванне. Адзін раз ў ходзе гульні знаўцы могуць папрасіць дапамогу гледачоў.

У канцы гульні падводзяцца вынікі. Можна выбраць лепшага знаўцу: кожны знаўца і прысутныя глядачы атрымліваюць карткі, дзе запісваюць імя лепшага знаўцы гульні. Вядучы падлічвае колькасць галасоў.

“КВЗ” – гумарыстычная гульня, у якой спаборнічаюць каманды ў розных гумарыстычных адказах на зададзеныя пытанні, імправізуюць на зададзеныя тэмы, разыгрываюць загадка падрыхтаваныя сцэнка і г. д.

Мэта гульні: замацаваць уменне ўжываць розныя формы слоў ветлівасці; вучыць самастойна будаваць сказы з ужываннем ветлівых зваротаў, адказваць на пытанні, заахвочваць самастойныя выказванні дзяцей на беларускай мове.

Удзельнікі дзеляцца на 2 каманды. Праводзяцца розныя конкурсы, у канцы гульні журы падводзіць вынікі.

“Аўкцыён ведаў” – інтэлектуальная гульня, мэта якой – паўтарыць правілы маўленчага этыкету, фарміраваць уменні карыстацца маўленчым этыкетам у розных жыццёвых сітуацыях, а таксама выходзіць пачуццё таварыства, уменне працаваць у камандзе. Аўкцыён (лац. *auctio*, *-onis* – павелічэнне) – публічны продаж якой-небудзь рэчы, пакупніком якой становіцца той, хто дасць за яе найбольшую суму. Аўкцыён ведаў – гэта гульнёвая форма спаборніцкай дзейнасці, заснаванай на “продажы” і “куплі” пытанняў па маўленчым этыкете.

Формы правядзення гульні могуць быць розныя.

У адным з варыянтаў гульні перад пачаткам аўкцыёна кожная каманда атрымлівае пачатковы капітал – жэтоны (10–15 штук). Пытанні ў залежнасці ад іх складанасці могуць каштаваць ад 1 да 3 жэтонаў. Каманда сама вырашае, якое пытанне “купляць” – лёгкае (1 жэтон), сярэдняй складанасці (2 жэтоны) або цяжкае (3 жэтоны). Калі на “купленае” пытанне каманда адказала правільна, то яна не толькі вяртае пастаўленыя на пытанне жэтоны, але атрымлівае столькі ж дадатковых. Калі каманда не дае адказу на пытанне, то яе жэтоны не вяртаюцца. Выйграе каманда, якая збярэ больш жэтонаў.

У другім варыянце для правядзення гульні вырабляюцца спецыяльныя грошы – менкі, наміналам 10 менак, 20 менак, 50 менак і 100 менак. Прыняць у ёй удзел могуць 3 каманды знаўцаў маўленчага этыкету па 10 чалавек.

Вядучы спачатку называе цану пытання, а затым абвясчае само пытанне. Каманда, якая першай адкажа на пастаўленае пытанне, атрымлівае “плату” менкамі згодна з аб’яўленай цаной за пытанне. Якая каманда заробіць больш менак, тая і пераможа.

Паўзы ў гульні запаўняюцца этычнымі гульнямі і нумарамі мастацкай самадзейнасці.

Каманда-пераможца ўзнагароджваецца галоўным прызам. Іншыя каманды таксама адзначаюцца.

Гульня «Поле цудаў» – аналаг тэлевізійнай гульні – складаецца з трох тураў: адборачнага, гульнявога і супергульні. У адборачным туры прымаюць

удзел усе вучні класа. У гульнявы тур, які складаецца з трох раўндаў, выходзяць тры тройкі дзяцей, якія першымі дадуць правільныя адказы на пытанні. У супергульні прымаюць удзел пераможцы трох раўндаў.

Перад пачаткам гульні вучняў неабходна пазнаёміць з яе правіламі: лічбы на барабане паведамляюць аб колькасці ачкоў, якія атрымае гулец, калі літара будзе ўгадана, а калі не – ход пераходзіць да наступнага ўздельніка. Плюс (+) на барабане сведчыць аб тым, што дазваляецца адкрыць любую літару, на якую пакажа гулец; 0 – пераход ходу; Б – банкрут і пераход ходу, а ўсе набраныя ачкі згараюць; П – прыз. Тры правільна адгаданыя літары даюць права выбраць адну з дзвюх скрыначак, у адной з якіх знаходзіцца прыз.

Гульня дапаможа настаўніку пазнаёміць дзяцей з ветлівымі словамі, стварыць атмасферу цеплыні і дабразычлівасці.

Конкурс – гэта спаборніцтва ў якім-небудзь відзе дзейнасці двух або некалькіх асоб, груп або калектываў, у выніку якога выяўляецца лепшы яго ўдзельнік або ўдзельнікі (пераможцы). Для падвядзення вынікаў конкурсу ствараецца журы. Пераможца (пераможцы) конкурсу ўзнагароджваюцца.

Арганізацыя і правядзенне маўленчаэтыкетных конкурсаў мае на мэце даць веды малодшым школьнікам пра ролю і значэнне ветлівых зносін у жыцці чалавека, выхоўваць у іх ветлівыя адносіны да суразмоўцы, пазнаёміць вучняў з “чароўнымі” словамі – формуламі маўленчага этыкету, а таксама з тыповымі маўленчымі сітуацыямі і маўленчаэтыкетнымі нормаў паводзін, фарміраваць навык ужывання слоў ветлівасці, развіваць уменне выбіраць аптымальны варыянт маўленчых формул для дадзенай сітуацыі.

Каб конкурс меў адпаведнае выхаваўчае значэнне, каб вучні атрымалі ад яго маральна-эстэтычнае задавальненне, заданне павінна быць цікавым, а ўдзельнікі – добра падрыхтаванымі. Зала, у якой праходзіць конкурс, афармляецца з дапамогай малюнкаў і плакатаў, выкарыстоўваецца музычнае суправаджэнне.

Да маўленчаэтыкетных конкурсаў адносяцца: «Апошніяе слова за пераможцам», «Мае станоўчыя якасці», «Інтэрв’ю», «Прыдумай прыметнік», «Адрасат», «Рамонак ветлівасці», «Давайце гаварыць адзін аднаму кампліменты...», «Запрашэнне», «Хто хутчэй?», «Скажы так», «Сагрэйце словам» і інш. [1, с. 72–74].

Турнір (старафр. *torneiment*, *tornei*, англ. *tournament*) – вясёлая спаборніцкая камандная гульня, заснаваная на пытаннях і задачах, розных конкурсах. Турнір з’яўляецца эфектыўным сродкам фарміравання ў вучняў ведаў па маўленчым этыкеце, пашырэнні іх індывідуальнага досведу ў паводзінах. Ён можа мець наступную тэматычную накіраванасць: «Турнір знаўцаў маўленчага этыкету», «Турнір ветлівых», «Ану, хлопчыкі!», «Ану, дзяўчынкі!» і інш.

Заклучэнне

Безумоўна, кожны чалавек з дзяцінства павінен авалодаць правіламі маўленчага этыкету і ўжывання этыкетных формул, навучыцца своечасова ўстанаўліваць патрэбны маўленчы кантакт, уступаць у размову і падтрымліваць яе ў любой сітуацыі, наладжваць узаемаразуменне з суразмоўцам, ствараць з ім добразычлівыя псіхалагічныя ўмовы, падтрымліваць размову ў пэўнай танальнасці з улікам сацыяльных роляў удзельнікаў, валодаць стылем абыходжання, упэўнена і свабодна адчуваць у любой кампаніі, у любым калектыве.

Своечасова навучыць дзяцей ветлівасці, правілам маўленчых зносін – можна толькі тады, калі будзе арганізавана сістэматычная не толькі ўрочная, але і пазакласная праца па навучанні маўленчаму этыкету. Для гэтага настаўнік можа выкарыстаць традыцыйныя і нетрадыцыйныя віды працы: этычныя гутаркі, разнастайныя гульні, віктарыны, конкурсы, турніры і інш.

У розных відах пазакласнай працы малодшыя школьнікі не толькі глыбей спасцігаюць правілы і формулы маўленчага этыкету, але і вучацца быць ветлівымі, справядлівымі, верыць у дабро.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Солахаў, А. В. Навучанне маўленчаму этыкету: даведачныя матэрыялы / А. В. Солахаў. – 2-е выд., выпр. і дап. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2016. – 84 с.
2. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – 4-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 160 с.
3. 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.

A. V. Solakhau, I. V. Maksimava

VARIOUS TYPES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR TEACHING SPEECH ETIQUETTE TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Keywords: types of extracurricular activities, ethical conversation, ethical game, performance, quiz, competition, tournament.

Summary

In order to teach the pupils politeness and rules of speech communication one needs to conduct well-organized systematic work of teaching junior pupils the discipline of speech etiquette, during extra-curricular time in particular. The authors consider different types of extra-curricular activities that can be used for teaching junior pupils the discipline of speech etiquette: ethical conversations and games, performances, quizzes, competitions and tournaments.

А. В. Солахаў
М. А. Яраховіч

ШЛЯХІ ВЫВУЧЭННЯ ПУНКТУАЦЫІ Ё ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

У артыкуле паказваюцца метады і прыёмы навучання пунктуацыі малодшых школьнікаў. Паводле вучэбнай праграмы, прапануюцца шляхі знаёмства з кропкай, пыталнікам, клічнікам, коскай; на прапедэўтычным узроўні – з працяжнікам, двукроп'ем, кропкай з коскай. Вялікую дапамогу ў гэтым настаўніку акажуць спецыяльна падобраныя малюнкi і схемы.

Ключавыя словы: *прынцыпы пунктуацыі; знаёмства з кропкай; знаёмства з пыталнікам; знаёмства з клічнікам; прапедэўтычны узровень.*

Уводзіны

Лінгвістычную аснову пунктуацыі складаюць тры важнейшыя прынцыпы – граматычны, сэнсавы і інтанацыйны, якія не супрацьпастаўляюцца, а ўказваюць на розныя бакі адной і той жа граматычнай з'явы, бо “толькі ў сваёй сукупнасці яны з'яўляюцца той асновай, на якой грунтуецца сучасная пунктуацыя” [1, с. 8].

У школьнай практыцы пунктуацыя разглядаецца вузка, толькі ў плане правапісу, і вывучаецца адначасова з сінтаксісам. Праграмай для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання вызначана знаёмства малодшых школьнікаў са знакамі прыпынку ў канцы сказа (кропка, пыталнік, клічнік) і пры аднародных членах сказа [2]. Гэтыя пытанні разглядаюцца на спецыяльна вызначаных уроках і паралельна з вывучэннем іншых тэм. Аднак разгляд іншых правілаў пастаноўкі знакаў прыпынку у пачатковых класах не прадугледжаны.

Задача настаўніка пачатковых класаў – даступнымі метадамі навучыць малодшых школьнікаў правілам пунктуацыі, развіваючы творчыя ўменні, пашыраць веды па пунктуацыі за кошт прапедэўтычнай працы. Добра засвоеныя пунктуацыйныя веды дапамагаюць лепш разумець сэнс прачытаных тэкстаў, граматычна будаваць свае выказванні, па-сапраўднаму спасцігаць таямніцы роднай мовы.

Асноўная частка

Пры знаёмстве са знакамі прыпынку ў канцы сказа выкарыстоўваецца метады назірання, гутаркі і аналізу. Так, пры знаёмстве з кропкай настаўнік чытае некалькі сказаў, запісаных на дошцы без знакаў прыпынку ў канцы:

Зямнымі сонцамі здаваліся ў гэты час бярозы і клёны

Неба было бязвоблачнае, як летам

Была сонечная асенняя раніца

Затым ён праводзіць гутарку па наступных пытаннях:

– Які знак прыпынку патрэбна паставіць у канцы гэтых сказаў на пісьме? (Кропка.)

– Звярніце, калі ласка, увагу на малюнак кропкі (малюнак 1). (Настаўнік паказвае малюнак.) Якія пачуцці выражае кропка? (Нейтральныя, спакойныя...)



Малюнак 1

– З якой інтанацыяй мы чыталі гэтыя сказы? (З інтанацыяй паведамлення.)

– Адгарніце падручнік і знайдзіце адказ на пытанне: як называюцца сказы, у якіх што-небудзь паведамляецца? (Апавядальнымі.)

Пры знаёмстве з клічнікам настаўнік прапануе дзецям спачатку ўважліва разгледзець сказы, запісаныя на дошцы без знакаў прыпынку ў канцы, і прачытаць іх з патрэбнай інтанацыяй:

Вось дык сустрэча

Ура-а Го-ол

Якая цудоўная сёння раніца

Не ламайце галінак дрэў і кустоў

Чытанне сказаў вучнямі абмяркоўваецца.

– Хто, на вашу думку, прачытаў свой сказ больш правільна? Чаму вы так лічыце?

Калі вучні чыталі сказы без клічнай інтанацыі, настаўнік паказвае ўзор чытання.

– З якой інтанацыяй неабходна чытаць гэтыя сказы? (З клічнай.)

– Чаму? (У сказах перадаюцца пачуцці радасці, захаплення, заклік.)

– Які знак прыпынку неабходна паставіць у канцы кожнага сказа на пісьме? (Клічнік.)

– Паглядзіце, калі ласка, вось на гэты малюнак (малюнак 2). (Настаўнік паказвае малюнак.) Якія пачуцці выражае гэты знак? (Пачуцці радасці, захаплення.)



Малюнак 2

– Адгадайце, як называюцца сказы, якія вымаўляюцца з клічнай інтанацыяй? (Клічныя.)

Вучням можна прапанаваць разгледзець розныя малюнкi клічніка (малюнкi 2–4) для таго, каб яны казалі, якія пачуцці выражае кожны з іх (здзіўленне, радасць, захапленне).



Малюнак 3



Малюнак 4

Пры знаёмстве з пыталнікаам настаўнік таксама прапануе дзецям спачатку ўважліва разгледзець сказы, запісаныя на дошцы без знакаў прыпынку ў канцы, і прачытаць іх з патрэбнай інтанацыяй:

Як трэба наводзіць сябе на ўроку

Можжа, трэба паліць кветкі

Які сёння дзень

Прачытаныя вучнямі сказы абмяркоўваюцца.

– Хто, на вашу думку, прачытаў свой сказ больш правільна? Чаму вы так лічыце?

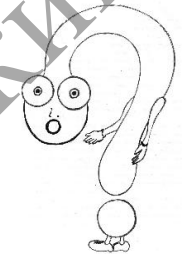
– Што выражае кожны з прачытаных сказаў? (Пытанне.)

– З якой інтанацыяй неабходна чытаць гэтыя сказы? (З пыталнай.)

– Паглядзіце, калі ласка, вось на гэты малюнак (малюнак 5). (Настаўнік паказвае малюнак.) Што выражае гэты знак? (Ён выражае пытанне.)

– Як называюцца сказы, якія вымаўляюцца з пыталнай інтанацыяй? (Пыталныя).

Малюнак знакаў прыпынку можна выкарыстоўваць на ўроках замацавання, абагульнення і паўтарэння вывучанага матэрыялу. Яны могуць ужывацца як сігнальныя карткі.



Малюнак 5

1. Настаўнік паказвае картку з кропкай, пыталнікаам або клічнікам, а вучні павінны з правільнай інтанацыяй прачытаць запісаны на дошцы сказ. Напрыклад:

На вуліцы ідзе дождж

Ты выпіў усю ваду

Дзеці, паспяваем

2. Настаўнік паказвае картку са знакам прыпынку (кропкай, пыталнікаам або клічнікам), а вучні прыдумваюць сказ з адпаведнай інтанацыяй у канцы.

3. Настаўнік паказвае картку са знакам прыпынку, а вучні, загадзя атрымаўшы папяровыя стужачкі са сказамі (без знакаў прыпынку ў канцы сказа), па чарзе выходзяць да дошкі, чытаюць сказ з патрэбнай інтанацыяй і прымацоўваюць стужку са сказам пад малюнкам адпаведнага знака прыпынку.

4. Кожны вучань мае свой набор ілюстраваных картак-знакаў. Настаўнік чытае сказ, вучні падымаюць тую картку, якая адпавядае знаку прыпынку ў канцы прачытанага сказа.

5. Клас дзеліцца на тры групы. Кожная група вучняў падымае малюнак толькі аднаго якога-небудзь знака прыпынку (напрыклад, у класе 15 вучняў: 5 вучняў падымае клічнік, 5 – пыталнік, 5 – кропку). Настаўнік чытае сказ, вучні падымаюць картку, калі лічаць, што іх знак патрэбна паставіць у канцы сказа.

У пачатковых класах вучні набываюць уменні пералічваць прадметы, прыметы і дзеянні. Таксама яны называюць і спалучаюць словы, якія маюць агульнае лексічнае значэнне, аднолькавыя прыметы паняццяў. Ужо ў першым класе школьнікі вучацца падбіраць да слоў, што абазначаюць родавыя паняцці, словы, якія абазначаюць відавныя, і наадварот, практычна знаёмяцца са знакамі прыпынку пры чытанні сказа (кропка, клічнік, пытальянік, коска), чытаюць сказы з паўзамі і інтанацыяй, адпаведным знакам прыпынку. У другім класе – павінны ўмець правільна афармляць сказ на пісьме, бачыць сувязь слоў у сказе. У трэцім класе вучні знаёмяцца з паняццем пра даданыя члены сказа. У чацвёртым – яны вывучаюць аднародныя члены сказа; сказы з аднароднымі дзейнікамі, выказнікамі; сродкі сувязі аднародных членаў сказа; злучнікі *і, а, але*; знакі прыпынку паміж аднароднымі членамі сказа [2].

Са знакамі прыпынку пры аднародных членах сказа настаўнік выкарыстоўвае ілюстраваныя сказы-схемы, змешчаныя на дошцы (тут і далей выкарыстаны малюнкi і фотаздымкі з электроннай сеткі Інтэрнэт):



водзяцца ў нашых лясах.

Пачынаючы працу з гэтым сказам, настаўнік звяртаецца да вучняў:

– Паглядзіце ўважліва на дошку і скажыце, што вы там бачыце? (На дошцы тры малюнкi, на якіх змешчаны лясныя жывёлы, два пытальянікі, чатыры словы і кропка.)

– Перад вамі сказ, напалову зашыфраваны малюнкамі і пытальянікамі. Яго трэба расшыфраваць. Але давайце не спяшацца. Спачатку праверым, ці ведаеце вы жывёл. Якія жывёлы адлюстраваны на 1-м малюнку? На 2-м? На 3-м? (На 1-м – зубры; на 2-м – ласі; на 3-м – дзікі.)

– Якое пытанне паставім да слоў *зубры, ласі, дзікі*? (Хто?)

– Ці можна сцвярджаць, што словы *зубры, ласі, дзікі* адказваюць на адно і тое ж пытанне? (Можам.)

– Уважліва паглядзіце на дошку і скажыце, якімі знакамі прыпынку аддзяляюцца на пісьме словы *зубры, ласі, дзікі*. (Коскамі.)

– З якой інтанацыяй яны вымаўляюцца? (З інтанацыяй пералічэння.)

– Як, на вашу думку, будуць называцца словы *зубры, ласі, дзікі*? Калі не ведаеце, адгарніце падручнікі і падгледзьце іх назву.

– Дык як называюцца словы *зубры, ласі, дзікі*? (Аднародныя члены сказа.)

– Што значыць слова *аднародныя*? (Аднародныя – значыць аднаго роду, аб'яднаныя адным якім-небудзь паняццем: *зубры, ласі, дзікі* – гэта лясныя жывёлы.)

– Прачытаем увесь сказ. З якой інтанацыяй будзем чытаць аднародныя члены сказа? (З інтанацыяй пералічэння. *Зубры, ласі, дзікі водзяцца ў нашых лясах.*)

– Запішыце сказ у сшыткі.

– Якімі членамі сказа з’яўляюцца аднародныя словы *зубры, ласі, дзікі*? (Дзейнікамі.)

Разам з тым, у тэкстах, якія прапануюцца дзецям, сустракаюцца і іншыя знакі прыпынку, якія неабходна разглядаць з вучнямі на прапедэўтычным узроўні. Да іх адносіцца, напрыклад, ужыванне працяжніка і двукроп’я пры аднародных членах сказа і абагульняльных словах. Працу пакажам з выкарыстаннем ілюстраванай сказа-схемы:



– Што вы бачыце на дошцы? (Тры малюнкi, чатыры пытальнікі і адно акенца.)

– Хто адлюстраваны на 1-м малюнку? На 2-м? На 3-м? (На 1-м – заяц; на 2-м – вавёрка; на 3-м – ласка.)

– На якое пытанне яны адказваюць? (Хто?)

– Як называюцца гэтыя словы? (Аднародныя члены сказа.)

– З якой інтанацыяй яны вымаўляюцца? (З інтанацыяй пералічэння.)

– Як заяц, вавёрку, ласку можна назваць адным словам? (Звяркі.)

– Ці можна гэтыя слова назваць абагульняльным ў адносінах да слоў *заяц, вавёрка, ласка*? (Можна.)

– Куды на нашай схеме ўпішам абагульняльнае слова звяркі? (Замест пытальніка ў акенца.)

– У якім становішчы стаяць аднародныя члены сказа ў адносінах да абагульняльнага слова? (Перад абагульняльным словам.)

– Якім знакам прыпынку аддзяляюцца аднародныя члены сказа адзін ад другога? (Коскамі.)

– Колькі косак паставім і дзе? (Дзве коскі – замест першых двух пытальнікаў.)

– Які знак прыпынку трэба паставіць замест трэцяга пытальніка – пасля пералічэння назваў звяркоў? (Працяжнік.)

– Як мы запішам пра гэта ў сшыткі? (*Заяц, вавёрка, ласка – звяркі.*)

Другі прыклад.

Мы збіраем грыбы ?



– Што вы бачыце на дошцы? (Адно акенца з трыма словамі і пыталнікам, тры малюнкi, яшчэ два пыталнікі і кропку.)

– Што адлюстравана на 1-м малюнку? На 2-м? На 3-м? (На 1-м – баравікі; на 2-м – лісічкі; на 3-м – падасінавікі.)

– На якое пытанне яны адказваюць? (Што?)

– Як называюцца гэтыя словы? (Аднародныя члены сказа.)

– З якой інтанацыяй яны вымаўляюцца? (З інтанацыяй пералічэння.)

– Як адным абагульняльным словам мы можам назваць гэтыя аднародныя члены сказа? (Грыбы.)

– У якой пазіцыі стаяць аднародныя члены ў адносінах да абагульняльнага слова? (Пасля абагульняльнага слова.)

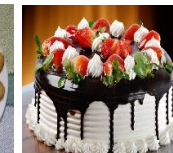
– Якія знакі прыпынку патрэбна паставіць? (Пасля абагульняльнага слова – двукроп’е, паміж аднароднымі членамі – коскі.)

– Як мы запішам пра гэта ў сшыткі? (*Мы збіраем грыбы: баравікі, лісічкі, падасінавікі.*)

Кропка з коскай у пачатковай школе не вывучаецца таксама, але знаёмства з гэтым знакам прыпынку можна правесці на падставе складання сказаў з групамі аднародных членаў, якія адносяцца да розных родавых паняццяў. Працу можна выканаць наступным чынам.

Настаўнік прапануе вучням разгледзець змешчаныя ніжэй малюнкi і просіць назваць прадметы, змешчаныя на іх (*лімон, апельсін, яблык, абаранкі, пячэнне, торт*).

На сталe
ляжалі



– На колькі груп мы можам падзяліць назвы гэтых прадметаў? Чаму? Пералічыце іх. (На дзве. 1-я – *садавіна*: лімон, апельсін, яблык; 2-я – *хлебачныя вырабы*: абаранкі, пячэнне, торт.)

– Прыдумайце сказ з ужываннем усіх слоў. Настаўнік запісвае прыдуманы сказ на дошцы без знакаў прыпынку. (*На сталe ляжалі лімон апельсін яблык абаранкі пячэнне торт.*)

– Чым з’яўляюцца словы *лімон, апельсін, яблык, абаранкі, пячэнне, торт* у гэтым сказе? (Аднароднымі членамі сказа.)

Настаўнік прапануе разам расставіць знакі прыпынку і паясняе іх пастаноўку. (Ставім коскі пасля слоў “лімон, апельсін, абаранкі, пячэнне”; словы “яблык і абаранкі” раздзяляем кропкай з коскай – яна раздзяляе дзве групы слоў; у канцы ставім кропку.)

Мы лічым неабходным праводзіць прапедэўтычную працу па правілах ужывання знакаў прыпынку і на ўроках літаратурнага чытання. Так, пры знаёмстве з апавяданнем А. Багамолавай “Вясна спазнялася” [3, с. 85–88] можна звярнуць увагу на сказ: “Нягледзячы на сум, які панаваў у прыродзе, жыццё ішло: дні рабіліся даўжэйшыя, сонца цяплейшае, вецер мякчэйшы”. Трэба патлумачыць вучням, што двукроп’е ў гэтым выпадку ставіцца ў складаным сказе, які складаецца з чатырох частак. Тры часткі складанага сказа (*дні рабіліся даўжэйшыя, сонца цяплейшае, вецер мякчэйшы*) паясняюць у 1-й частцы галоўныя члены сказа *жыццё ішло*, таму іх трэба чытаць так, як і аднародныя члены сказа – з інтанацыяй пералічэння.

Нярэдка ў тэкстах мастацкай літаратуры выкарыстоўваюцца звароткі, якія вылучаюцца коскай (у пачатку і канцы сказа) або коскамі (у сярэдзіне сказа). Напрыклад, пры вывучэнні апавядання У. Юрэвіча “Караблік” [4, с. 20–22] настаўнік можа звярнуць увагу на словы “сыноч, дзеці”, выдзеленыя коскамі і растлумачыць пастаноўку пры іх коскі:

– *Уставай, сыноч... – чуе ён раптам далёка-далёка матчын голас.*

– *Дзень добры, дзеці!*

Пры вывучэнні апавядання У. Юрэвіча “Тараскавы турботы” [4, с. 56–59] можна звярнуць увагу на такі сказ: “У Тараскі бабуля такая, што без работы не сядзіць ні хвіліны”, дзе коска раздзяляе часткі складанага сказа.

Вельмі часта ў тэкстах мастацкіх твораў ужываецца працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам, выражаных назоўнікамі: *Гэта зёлка – дзівасіл; Гэтая прыгожая красачка – васілёк* [3, с. 47]. Такія канструкцыі часта ўжываюцца і самімі вучнямі. Таму настаўніку трэба растлумачваць пастаноўку працяжніка ў такіх выпадках.

Заклучэнне

Навучанне малодшых школьнікаў пунктуацыі – адна з важнейшых задач у працы настаўніка пачатковых класаў, паколькі разуменне вучнямі зместу твораў, граматынае стварэнне ўласных тэкстаў у многім залежаць ад разумення дзецьмі ролі знакаў прыпынку ў сказе, іх правільнага ўспрымання і выкарыстання. Авалоданне малодшымі школьнікамі нормамі пунктуацыі магчымае не толькі ад якаснага выкладання настаўнікам тэм, вызначаных вучэбнай праграмай, але і арганізацыі належнай прапедэўтычнай працы аб ролі розных знакаў прыпынку ў тым або іншым сказе, асабліва на ўроках літаратурнага чытання.

Усвядоміць асноўнае прызначэнне пунктуацыі вучань можа пры ўмове, калі ён зразумее чляненне пісьмовага маўлення з дапамогай знакаў прыпынку. Садзейнічаць гэтаму будуць метады назірання, гутаркі і аналізу, выкарыстанне ў працы з вучнямі малюнкаў знакаў прыпынку, ілюстраваных схем-сказаў і інш.

Прынцып назірання патрабуе працы над інтанацыйным афармленнем сказа: яго інтанаваннем, аналізам інтанавання сказа, успрынятага на слых, узнаўленнем, імітацыяй ва ўласным маўленні. Гэта необходимая ўмова знаёмства з пунктуацыйным правілам, яго прымяненнем, тлумачэннем і абгрунтаваннем расстаноўкі знакаў прыпынку. Сістэматычная праца ў гэтым напрамку будзе садзейнічаць пашырэнню ведаў вучняў пра розныя віды інтанацыі, фарміраванню ў іх навыкаў вуснага маўлення ў адпаведнасці з пунктуацыяй, выпрацоўцы ўменняў прымяняць веды ў маўленчай дзейнасці.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Бурак, Л. І. Пунктуацыя беларускай мовы / Л. І. Бурак. – Мінск : Народная асвета, 1982. – 223 с.
2. Праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010.
3. Варапаева, В. С. Літаратурнае чытанне: падручнік для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання / В. С. Варапаева, Т. С. Куцанава. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2013. – 110 с.
4. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 3-га кл. 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. – 112 с.

A. V. Solakhau, M. A. Yarakhovich

STUDYING THE PUNCTUATION IN PRIMARY SCHOOL

Keywords: principles of punctuation; introduction of a dot; introduction of a question mark; introduction of an exclamation mark; propaedeutic level.

Summary

The article presents different methods and techniques of teaching punctuation to junior pupils. According to the curriculum, there are different ways of introduction of a dot, a question mark, an exclamation mark and a comma. At the propaedeutic level the pupils will get to learn about a dash, a colon and a semicolon. In this regard various selected illustrations can be a big help to a teacher.

О. И. Шишова

СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье приводятся критерии коммуникативной культуры студентов педагогического вуза, анализируются результаты констатирующего эксперимента по исследованию уровней сформированности коммуникативной культуры будущих педагогов. Полученные данные позволяют определить ряд факторов, обеспечивающих дальнейшее формирование коммуникативной культуры студентов.

Ключевые слова: культура; коммуникация; коммуникативная культура; критерии коммуникативной культуры; уровни коммуникативной культуры.

Введение

Культура – слово латинское, переводимое как обработка природы человека. В переносном значении – слово «культура» означает обработку, усовершенствование, «возделывание» жизни путем целенаправленных действий [1, с. 84].

Коммуникация (от лат. *communicatio*) – акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании [2]. Синонимом понятию «коммуникация» является понятие «коммуникабельность». Коммуникабельный человек – это человек, склонный, способный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их [2].

Коммуникативная культура студентов (будущих педагогов) – это сложное интегративное образование, которое отражает преобразования в личности педагога. Оно состоит из совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективную коммуникацию в системе «педагог–студент» в целях совершенствования объекта деятельности, является аспектом и результатом профессиональной подготовки педагогов в высших учебных заведениях в процессе профессионального становления.

Коммуникативная культура педагогов включает в себя следующие критерии:

1. *Мотивационный*: наличие положительного отношения к профессии педагога, интереса к выполнению педагогической деятельности, активности в овладении умениями, необходимыми для повышения качества и эффективности педагогического процесса.

2. *Знание теории целостного педагогического процесса и особенностей управления им*: понимание сущности педагогического процесса,

знание компонентов, закономерностей, движущих сил, воспитательных механизмов педагогического процесса, знание особенностей управления педагогическим процессом, знание способов совершенствования педагогического процесса.

3. *Коммуникативная компетентность*: владение навыками, обеспечивающими эффективное взаимодействие в системе «педагог–студент», стиль взаимодействия в системе «педагог–студент».

Подготовка современного педагога предусматривает способность студентов эффективно управлять учебно-воспитательным процессом, что, безусловно, предполагает знание теоретических основ общения, формирование умений устанавливать и поддерживать контакты с субъектами взаимодействия, речевую грамотность, а также постоянное стремление к самоактуализации в коммуникативной деятельности.

Умение общаться – сложное педагогическое действие, сводящееся не только к умению находить нужные приемы и способы воздействия, но и составляющее особую психологическую структуру, основными компонентами которой в деятельности педагога являются умения устанавливать и поддерживать нужные отношения, использовать свой речевой опыт и адаптировать его применительно к уровню речевой культуры и общего развития учащихся, стимулировать речевую деятельность субъектов взаимодействия и управлять ею, обеспечивая единство речевой деятельности и поведения учащихся.

Основная часть

В ходе констатирующего эксперимента мы использовали следующие методики: психологический тест В. Ф. Ряховского, тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха), методику «Диагностика уровня развития коммуникативной культуры личности».

Исследование проводилось с участием студентов специальности «Начальное образование» 1-го (экспериментальная группа) и 2-го (контрольная группа) курсов Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина.

Использованные нами методики позволили получить информацию об уровнях сформированности компонентов коммуникативной культуры студентов.

Психологический тест В. Ф. Ряховского имеет своей целью определение общего уровня общительности. Исследуемым предлагалось ответить «да», «нет», «иногда» на 16 вопросов. За каждый ответ «да» начислялось 2 очка, «иногда» – 1 очко, «нет» – 0 очков. Затем по общей сумме баллов определялся уровень общительности:

- 30–32 балла – очень низкий;
- 25–29 баллов – низкий;
- 19–24 баллов – средний;

- 14–18 баллов – выше среднего;
- 9–13 баллов – высокий;
- 4–8 баллов – очень высокий;
- 3 и менее – общительность носит болезненный характер.

Результаты по данной методике представлены на рисунке 1.

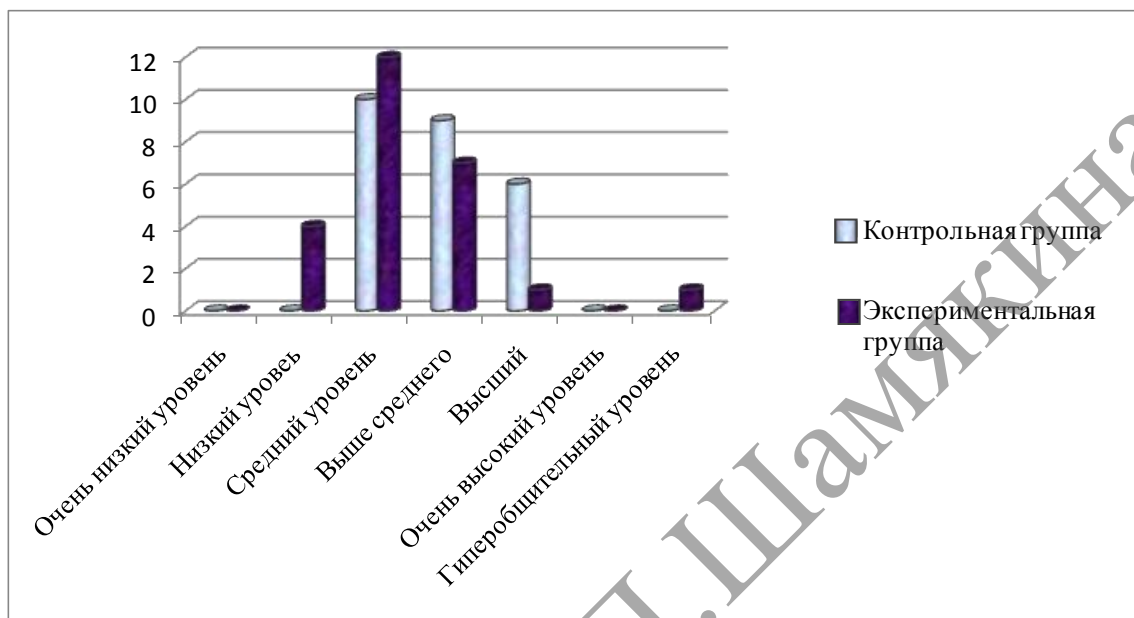


Рисунок 1. – Результаты по психологическому тесту В. Ф. Ряховского

Полученные данные позволили выделить реальные уровни сформированности коммуникации и определить ряд факторов, обеспечивающих формирование коммуникативной культуры. Как видно из полученных данных, в контрольной и в экспериментальной группах преобладает средний уровень общительности (40 % исследуемых контрольной группы и 48 % исследуемых экспериментальной группы). Эти студенты в известной степени общительны, и в незнакомой обстановке они чувствуют себя вполне уверенно. И все же с новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. В их высказываниях порой много сарказма без всякого на то основания. Очень низкого и очень высокого уровней общительности среди исследуемых двух групп не наблюдается. Низким уровнем общительности обладают 16 % исследуемых экспериментальной группы, эти студенты неразговорчивы, замкнуты, им свойственно одиночество. Общительность выше среднего уровня имеют 36 % исследуемых контрольной группы и 28 % исследуемых экспериментальной группы. Для этих студентов характерна нормальная коммуникабельность: они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости; без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми; в то же время не любят шумных компаний.

40 % исследуемых контрольной группы и 48 % исследуемых экспериментальной группы обладают высоким уровнем общительности. Они весьма любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми; любят быть в центре внимания, они могут вспылить, но быстро успокаиваются.

Полученные в ходе проведения психологического теста В. Ф. Ряховского данные в некоторой степени подтвердились тестом Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), предназначенного для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Данный тест представлял собой разновидность теста достижений, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагался некоторый эталонный вариант поведения, который соответствовал компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону определялась по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделялись на неправильные "снизу" (зависимые) и неправильные "сверху" (агрессивные). Опросник содержал описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагалось 5 возможных вариантов поведения. Надо было выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. С помощью ключа определялся тип реагирования: уверенный, зависимый или агрессивный. В итоге подсчитывалось число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Результаты теста по двум группам представлены на рисунке 2.

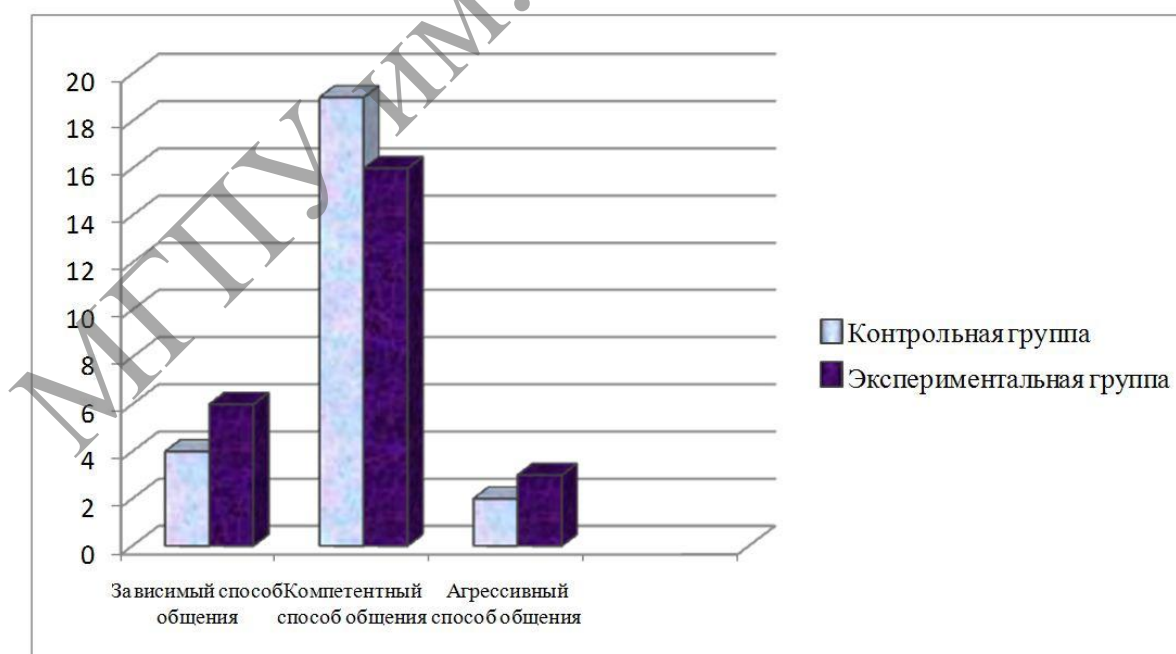


Рисунок 2. – Результаты по тесту Л. Михельсона

Исходя из результатов по данной методике, видно, что большинству исследуемых двух групп присущ компетентный способ общения (76 % исследуемым контрольной и 48 % – экспериментальной групп). То есть они умеют оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника, реагировать на справедливую, несправедливую критику, на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, умеют обратиться к сверстнику с просьбой, ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет", самому оказать сочувствие, поддержку, вступить в контакт с другим человеком. Зависимый способ общения присущ также не малому количеству исследуемых двух групп (16 % исследуемым контрольной и 24 % – экспериментальной групп). Агрессивный способ общения наблюдается в двух группах в меньшей степени – 8 % исследуемых контрольной и 12 % исследуемых экспериментальной групп.

Для того чтобы узнать в общем уровень сформированности коммуникативной культуры, мы использовали тест "Диагностика уровня сформированности коммуникативной культуры личности".

Результаты отражены на рисунке 3.

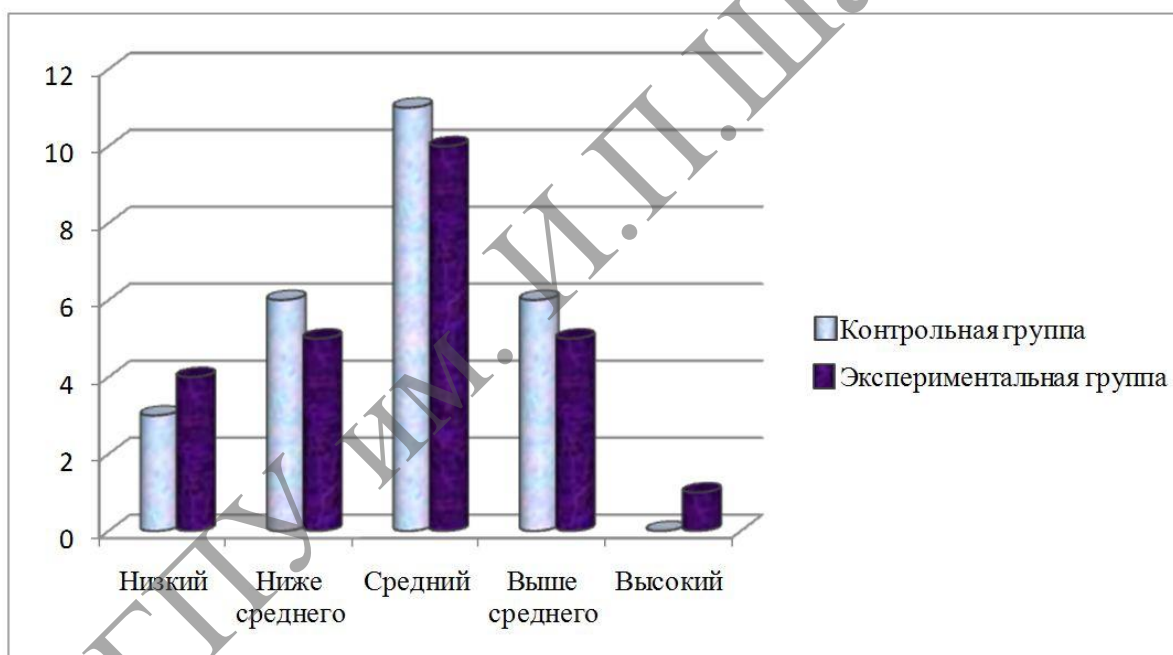


Рисунок 3. – Диагностика уровня сформированности коммуникативной культуры

Полученные данные также совпали с показателями предыдущих методик. В двух группах – контрольной и экспериментальной, преобладает средний уровень сформированности коммуникативной культуры (0,56–0,65 б.) (44 % исследуемых контрольной и 40 % исследуемых экспериментальной групп). 24 % исследуемых контрольной и 20 % исследуемых экспериментальной групп обладают уровнем ниже среднего (0,46–0,55 б.). Такому же проценту исследуемых двух групп присущ уровень сформированности коммуникативной культуры выше среднего (0,65–0,75 б.). Также среди

исследуемых двух групп есть студенты, имеющие низкий уровень сформированности коммуникативной культуры (0,1–0,45 б.) (12 % исследуемых контрольной и 16 % исследуемых экспериментальной групп). Необходимо отметить и то, что в экспериментальной группе 4 % исследуемых обладают высоким уровнем сформированности коммуникативной культуры.

Заключение

После проведенного диагностического исследования сформированности коммуникативной культуры студентов 1–2 курсов специальности «Начальное образование» установлено, что среди студентов преобладает средний уровень общительности и коммуникабельности, они ещё психологически не готовы к организаторской и коммуникативной деятельности в профессиональной сфере, так как у них отсутствует самостоятельность в суждениях, они ещё не научились общаться на профессиональном уровне, поэтому показывают робость и замкнутость, чувствуют неуверенность в себе и своих силах.

Результаты приведенного констатирующего эксперимента дают основание для следующих выводов:

- для формирования высоких уровней коммуникативной культуры студентов необходима организация целенаправленной деятельности преподавателей вуза;
- для формирования коммуникативной культуры студентов необходима корректировка учебно-воспитательного процесса, создание более эффективной образовательной среды, в рамках которой осуществляется профессиональная подготовка учителя.

Список использованных источников

1. Иванчикова, Т. В. Речевая компетентность или речевая культура / Т. В. Иванчикова // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 83–89.
2. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1988. – 624 с.

O. I. Shishova

THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

Keywords: culture; communication; communicative culture; criteria of communicative culture; levels of communicative culture.

Summary

The criteria of the communicative culture of the students of a pedagogical university are given in the article; the results of the ascertaining experiment on the study of levels of the formation of the communicative culture of future teachers are analyzed. Given data make it possible to determine a number of factors that ensure the further development of the communicative culture of students.

Л. М. Щур

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В данной статье представлены результаты разработки учебно-методических основ процесса формирования готовности будущих учителей I ступени общего среднего образования к осуществлению личностно-ориентированной образовательной деятельности.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, подготовка будущих педагогов, учебно-методическое обеспечение.*

Введение

На современном этапе развития белорусского государства и общества большое значение приобрела подготовка квалифицированных педагогических кадров, способных претворять в жизнь государственную политику в сфере образования, которая основывается на принципах приоритета образования, приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций национальной системы образования [1].

Усиление гуманистической составляющей современной образовательной парадигмы требует качественной подготовки будущих педагогических кадров, способных к реализации основной функции образования – организации единого пространства познания и личностного развития учащихся. В системе современного высшего педагогического образования актуализируется потребность в совершенствовании его содержания, форм и методов, в поиске новых технологий вузовской подготовки, которые позволили бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем духовно-нравственной, профессиональной культуры и готовностью к реализации личностно-ориентированных образовательных отношений.

Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных исследованию личностно-ориентированного подхода в образовании (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, Е. Н. Степанов, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.), а также вопросам оптимизации высшей школы, комплексное освещение проблем реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной практике школы, на наш взгляд, еще не находит достаточного отражения в научной литературе. Заслуживает большого внимания и вопрос разработки учебно-методического комплекса для формирования у студентов педагогических специальностей

готовности к реализации личностно-ориентированного подхода, предполагающего применение различных методов и технологий обучения, направленных на формирование основного механизма развития феномена готовности – самоопределения.

Основная часть

Для формирования у будущих педагогов готовности к реализации личностно-ориентированного подхода необходима специально организованная образовательная деятельность, которая вместе с тем не нарушает слаженной системы вузовского образования. Для организации такой деятельности мы остановились на возможностях использования вариативной части учебного плана. В результате реализации замысла нами была разработана программа учебной дисциплины «Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности (моя профессия – мой выбор)» [2], [3].

Содержание учебной дисциплины нацелено на формирование у студентов готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в будущей профессиональной деятельности через осознание собственного модуса бытия в социуме и в профессии, через выбор своего педагогического идеала, формулирование собственного педагогического кредо, через самоопределение в отношении гуманистической парадигмы образования и осознание миссии педагога. Формирование готовности осуществляется поступательно, от осознания причин прихода в профессию до осмысления теоретической сущности гуманистической парадигмы образования и ее адекватного выбора, как наиболее прогрессивной по отношению к традиционной знаниево-ориентированной (таблица).

Таблица – Содержание учебной дисциплины «Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности (моя профессия – мой выбор)»

Тематика занятий	Содержание учебного материала
Тема 1. Моя будущая профессия	Осознание причин своего прихода в профессию. Знакомство и осознание сущности разных профессиональных миров. Приобретение первичного опыта участия в разных модусах профессионального бытия. Выбор собственного модуса бытия в будущей профессии.
Тема 2. Мои будущие ученики	Осознание своего отношения к миру людей (взрослых и детей). Разрешение (для себя) проблемы понимания между учителем и учащимся, педагогом и родителями. Анализ своего отношения к статусу педагога.
Тема 3. Я как будущий педагог	Знакомство с разными стилями «учительского поведения». Символизация и приобретение первичного опыта участия в реализации различных стилей поведения учителя. Осознание причин выбора педагогом того или иного стиля поведения. Рефлексия своего места в профессии.

Продолжение таблицы

Тема 4. Мое педагогическое образование и самообразование	Осознание и символизация места учителя начальных классов в жизни ребёнка. Сравнение и символизация внутренних миров взрослого и ребёнка. Определение позиций взрослого во взросло-детском со-бытии (совместном бытии). Прогнозирование возможностей личностного роста в ходе образования и самообразования.
Тема 5. Мой будущий класс, где всем комфортно	Знакомство и символизация социально-ролевой структуры педагогики детства. Приобретение опыта организации взаимопонимания с учащимися в ходе игромоделирования. Отработка адекватного отношения к негативным явлениям в детских сообществах. Знакомство и приобретение опыта принятия и педагогической поддержки каждого ребёнка.
Тема 6. На пути к педагогическому идеалу	Обобщение своих педагогических предпочтений путём символизации собственного профессионального идеала и представлений о миссии педагога. Индивидуальные попытки первичного представления о своём педагогическом кредо.
Тема 7. Мой выбор	Ознакомление и осмысление теоретической сущности гуманистической и традиционной парадигм образования. Осуществление выбора в пользу одной из них. Самопознание с помощью опросника.

В разработанном на основе программы технологическом плане-графике подробно представлено каждое занятие учебной дисциплины, последовательно определены учебные процедуры и соответствующие им задачи. Спланировано распределение временных ресурсов, однако оно не является догмой и время может быть перераспределено с учетом реально сложившейся учебной ситуации, так как творческий процесс на отдельных структурных этапах занятия не должен строго ограничиваться во времени.

Выделенное в отдельную графу описание содержания работы, четко обозначенные научно-методическое и материально-техническое обеспечение наделяют разработанную нами методическую систему признаками технологичности.

Подбор и разработка методического обеспечения осуществлялась на основании поставленных задач для каждого структурного элемента занятия, а также с учетом дидактической функции, которую оно призвано реализовать на каждом из отдельных этапов: информирующую, диагностирующую или организующую.

Информирующая функция реализуется системой специально подобранных культурных текстов. В содержание текстов включены теоретические научные сведения, информативные материалы, отрывки художественных произведений (прозаических и поэтических), образцы устного народного

творчества. Авторами текстов являются Н. И. Козлов, М. М. Жванецкий, М. Трауб, Б. Ш. Окуджава, С. В. Кривцова, Ю. И. Куницкая, П. Л. Трэверс, О. Г. Прикот. Кроме этого, используются тексты авторских и народных притч и сказок.

Работа с текстами организуется для понимания их содержательной сути, для создания ориентировочной основы действий, для решения задач смыслообразования.

В зависимости от поставленной образовательной задачи тексты снабжены специальными заданиями:

- заполнение таблицы, фиксирующей отношение к прочитанному;
- символизация различных явлений, отраженных в тексте;
- соотнесение содержания текста с личными ценностными установками;
- составление коллажа и др.

В процессе работы с текстами студенты сопоставляют полученную информацию с имеющейся в арсенале собственного опыта, дополняют и обогащают свою гностическую составляющую. В результате работы с текстом создается база для дальнейшей интерпретации: перевод в знаковую систему, соотнесение с нематериальным миром, смысловая или рефлексивная оценка.

Реализация диагностической функции осуществляется с помощью специально подобранных или разработанных материалов, в которые входят: анкеты и опросники, бланки для написания эссе, таблицы для фиксации мнений. С помощью опросника «Ценности и смыслы образования. Хочу стать настоящим Учителем» выясняются желания и устремления студентов, определяется первичный уровень гуманистической готовности. Анкета «Что повлияло на мое решение стать педагогом» помогает определить причину прихода в профессию. Интерпретация результатов данного анкетирования необходима для адекватного построения вхождения в педагогическую профессию. Задание «Закончите высказывание» имеет значение для организации процесса самопознания. Методика «Таблица «Мое мнение» применяется для организации процесса перспективной рефлексии будущих педагогов своего учительского поведения.

Диагностическим целям служат также бланки для написания эссе «Чего я жду от вуза и каких результатов должен достичь сам», «Мой педагогический идеал», «Мое педагогическое кредо», но, кроме этого, помогают решить еще ряд задач по организации самоопределения студентов через:

- процесс перспективной рефлексии возможностей образования и самообразования для личностного роста;
- сопоставление представлений о Я-сущности с требованиями к идеальному учителю;
- формирование первооснов собственного педагогического кредо.

Организирующую функцию методического обеспечения реализует ряд заданий, требующих мобилизации различных способностей студентов.

Для символизации разных миров человеческого бытия, с целью организации процесса осознания их сути, отличительных особенностей и характерных черт проявления, участники получают задание найти и воспроизвести символы (изображение, пантомима, инсценировка, танец, песня, коллаж и т. п.) миров бытия в профессии. Преподаватель комплектует группы по числу указанных в тексте профессиональных миров. Каждой группе необходимо символизировать один из них. Группы выполняют задание, преподаватель консультирует, но не вмешивается в процесс. Затем группы поочередно предъявляют результаты выполнения задания (рисунок).



Рисунок – Студенты – будущие учителя-логопеды на практическом занятии

Преподаватель совместно с другими участниками работы оценивают степень «удачности» выбранного символа. Участники делятся своими мнениями относительно собственных предпочтений (кому какой мир ближе).

Для организации первичного опыта пребывания в разных мирах бытия в профессии используется имитационно-моделирующая игра «Учащийся опоздал на урок». Преподаватель предлагает воспроизвести ситуацию опоздания учащегося на урок в соответствии с характерным миром отдельного педагога. Участники соответствующих групп обсуждают варианты поведения учителя, затем следует воспроизведение.

Организовать у студентов приобретение опыта действий учителя в разных стилях можно с помощью упражнения «Примеряем стили

поведения». Преподаватель объясняет суть задания: продемонстрировать поведение учителя, пользующегося определённым стилем в ситуации демонстративно не желающего работать в классе ученика. Участники соответствующих групп обсуждают возможные варианты поведения учителя, затем следует инсценировка. В заключение участники делятся своими предпочтениями.

Упражнение «Письмо психологической поддержки» способствует организации первичного опыта проявлений конгруэнтности и эмпатии. Суть его заключается в том, что участники получают задание написать письмо неидеальному ученику (например, плохо успевающему). Письмо должно актуализировать творческий потенциал ребенка, стимулировать его активность, укреплять самооценку. В заключение организуется обсуждение выполненных работ.

Для организации процесса осознания требований ребёнка к взрослому предлагается задание по символизации позиции взрослого в детско-взрослом со-бытии. Преподаватель объясняет разницу между взросло-детским (инициатива исходит от взрослого, учителя) и детско-взрослым (инициатива исходит от детей) со-бытием (совместным бытием, сотрудничеством). Предлагает разработать символ «Взрослый глазами детей». Группы в прежнем составе выполняют задание. При предъявлении группами выполненного задания происходит закрепление осознания требований ребёнка к взрослому. Группы поочередно предъявляют результаты выполнения задания. Участники делятся своими мнениями относительно собственных предпочтений.

Задания подобраны и сформулированы таким образом, чтобы использовать различные виды и формы организации деятельности, стимулировать познавательную активность студентов, развивать их креативность, формировать умения публичного предъявления результатов.

Большое значение при разработке методических материалов придавалось нами отбору тех, которые в соответствии с принципом доверия и поддержки помогут обеспечить атмосферу доверия и открытости. Для решения данной задачи нами подобран цикл музыкальных произведений с богатым смысловым наполнением, которые предлагаются для прослушивания участникам образовательного процесса в начале каждого занятия. По окончании прослушивания организуется обмен ассоциациями, вызванными песней. Преподаватель предлагает поделиться возникшими чувствами, образами, мыслями, при необходимости первым даёт соответствующий образец. Как правило, несмотря на различие возникших ассоциаций у разных участников занятия, музыка навеивает общий фон спокойствия, раскрепощённости и хорошего настроения. Помимо названного эффекта, совместное прослушивание призвано также создать условия для быстрого смыслового вхождения в контекст учебного занятия, подготовить почву для дальнейшего неформального общения.

Организация осуществления участниками образовательного процесса осознанного самостоятельного выбора выражается в выделении главенствующего места в структуре разработанных занятий этапу рефлексивных действий студентов. На данном этапе качественно организуется процесс самоанализа деятельности участников работы на занятии. Преподаватель просит участников работы поделиться своими впечатлениями о том, как прошло занятие, чему они научились, что им удалось и не удалось сделать. Сидя за круглым столом, участники поочередно высказываются.

Помимо специально выделенных на каждом занятии курса этапов для заключительной рефлексии, организуется рефлексивная деятельность участников образовательного взаимодействия на протяжении всего занятия, в которую включаются тесно взаимосвязанные учебные действия самоконтроля и самооценки.

Прежде чем проверить свою работу, студентом подбирается алгоритм ее проверки. Но так как выполняемые задания носят творческий характер исполнения, необходимо не просто подобрать, а «изобрести» алгоритм для конкретного вида самостоятельности. Такой самоконтроль позволяет студенту, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и свойствами получаемого результата.

Рефлексивные действия взаимоконтроля и взаимооценки, согласуясь с принципом коммуникативности, организовываются в виде межличностных коммуникаций. Осознанно подойти к созданию алгоритма способа действия помогает использование слов «что?», «как?», «почему?». При групповом рефлексировании совместных действий педагогом поощряется активность участников при предъявлении своей точки зрения («Я считаю, что...»); при выяснении точки зрения своих товарищей («Как ты думаешь?», «Как ты считаешь?»); в желании обнаружить разницу точек зрения («Интересно, что ты думаешь иначе...»); в разрешении разногласий с помощью логических аргументов, не переводя логическое противоречие в личностные отношения («Я не совсем с тобой согласен...», «Я думаю иначе...», «Я готов объяснить...»). Рефлексивная оценка деятельности состоит в содержательном качественном рассмотрении результата образовательного взаимодействия в его сопоставлении с целью.

Характерной особенностью заданий, предлагаемых к выполнению обучающимся на занятиях, является их творческий характер исполнения. В значительной мере проявление креативных форм мышления от замысла до воплощения требуется при выполнении заданий по символизации объектов, явлений, значимостей. Формы предоставления символа разнообразны (песня, танец, рисунок, фотография, коллаж, пантомима, драматизация и др.). Выбор символа и его интерпретация проводится в основном в виде коллективного характера деятельности участников.

Заключение

Методика подготовки будущих педагогов к реализации личностно-ориентированного подхода включает в себя систему действий, операций, процедур и коммуникаций, которая имеет целевую установку на самоопределение будущего педагога в процессе активной, творческой деятельности в рамках учебно-профессионального сотрудничества, предусматривает интеграционное единство личностно-ориентированных форм, методов и средств вузовского образования, сотрудничество преподавателей и студентов на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Использование в образовательном процессе вуза разработанных учебно-методических материалов будет способствовать актуализации профессиональных знаний, умений и навыков, лежащих в основе построения личностно-ориентированных образовательных систем.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.

2. Щур, Л. М. Комплект учебно-программных материалов и научно-методического обеспечения специального курса «Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности (моя профессия – мой выбор)» / Л. М. Щур // Современное педагогическое знание: проблемы и перспективы развития : сб. науч. статей по итогам педагогических чтений, посвященных 100-летию кафедры педагогики, 17 декабря 2013 г., г. Могилев, МГУ им. А. А. Кулешова / под науч. ред. Е. И. Снопковой. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. – С. 191–195.

3. Щур, Л. М. Подготовка студентов к реализации личностно-ориентированного подхода / Л. М. Щур // Информационно-коммуникативные технологии в профессиональной подготовке специалистов дошкольного и начального образования : сб. науч. ст. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2016. – С. 113–127.

L. M. Schur

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF THE I STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION TO IMPLEMENT THE PERSON-ORIENTED APPROACH

Keywords: a person-oriented approach; preparation of future teachers; educational and methodical support.

Summary

This article presents the results of the development of the educational and methodological foundations for forming the readiness of the future teachers of the first stage of general secondary education to implement person-oriented educational activities.

РАЗДЕЛ 2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛОВ

УДК 376 – 056.36 – 053.5 (08)

Н. С. Жлудова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и готовности учителей-дефектологов к использованию в работе по данному направлению информационных и интерактивных технологий. Реализация задач каждого этапа коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности может успешно осуществляться, если учителем-дефектологом компетентно используются все возможности различных форм организации учебного процесса: уроков, коррекционных и факультативных занятий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, учитель-дефектолог, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, информационные и интерактивные технологии.

Введение

Динамические изменения в социально-экономической и научно-технической сферах, интенсивное развитие информационного общества значительно повышают требования к уровню образованности человека и его функциональной грамотности. Понятие «функциональная грамотность» и проблема ее формирования исследовались зарубежными и отечественными авторами на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом уровнях. Белорусскими учеными функциональная грамотность (ФГ) определяется как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней; минимальный уровень владения знаковыми системами, позволяющий взрослому реализовывать социальные функции, обеспечивать безопасную жизнедеятельность, социальный статус и самореализацию в обществе» [1, с. 478]. В разных странах мира можно проследить в целом положительную

динамику в развитии элементарной грамотности и отрицательную, относительно функциональной грамотности (П. Хубертус, Н. Булут, К. Куно, Г. Г. Сорокин).

Повышение порога функциональной грамотности населения приводит к противоречию между потребностью производства в работниках с достаточно высоким уровнем функциональной грамотности и актуальным уровнем их подготовки, особенно лиц с особенностями психофизического развития (в том числе лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью). Составляющие ФГ относятся не только к высококвалифицированному труду, профессиональной компетентности и мобильности специалиста, но и актуальны в повседневной деятельности каждого гражданина при использовании разнообразных технических средств и приборов, применении новых технологий для решения бытовых и профессиональных проблем (мобильная связь, интернет-сервисы и социальные сети, банкоматы и инфокиоски, оформление деловых бумаг в электронном и печатном виде и пр.).

Формирование и развитие функциональной грамотности следует рассматривать в качестве социальной и образовательной потребности каждого современного человека. Эти процессы продолжаются на протяжении всей жизни человека. Однако основные умения в сфере функциональной грамотности закладываются в процессе школьного обучения. Для учащихся с особенностями психофизического развития в данном направлении необходима целенаправленная, систематическая коррекционно-развивающая работа, которая проводится и на уроках, и на коррекционных и факультативных занятиях, а также во внеучебной деятельности. Трудности проведения данной работы связаны в значительной мере с отсутствием методики формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Проведенное автором педагогическое исследование, включающее разработку и реализацию методики формирования функциональной грамотности у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью на основе использования информационных и интерактивных технологий, позволило содействовать разрешению данной проблемы [2].

Основная часть

Коррекционно-развивающая работа – это специфическая педагогическая деятельность учителя-дефектолога. Сущность коррекционно-развивающей работы, реализуемой педагогом, определяется как «профилактика и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка через определение и удовлетворение его особых образовательных потребностей» (производных от ограничений жизнедеятельности, раскрывающих направленность и механизм компенсаторных процессов, обеспечивающих их преодоление) (С. Е. Гайдукевич) [3, с. 24]. В настоящее время в Республике Беларусь происходит переход от медицинской модели реабилитации к социальной модели. Социальная модель акцентирует внимание на том, в какой степени физические, психические, культурные, информационные, коммуникационные,

установочные, транспортные барьеры в окружающей среде ограничивают жизнедеятельность лиц с особенностями психофизического развития и на необходимости изменить их. В этих условиях представляется необходимым уточнение сущности коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся.

Анализ результатов изучения педагогического опыта учителей-дефектологов вспомогательных и общеобразовательных школ, обучающихся детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности. Педагоги отмечают потенциальные возможности своих учеников в сфере функциональной грамотности, которые при определённых условиях могли бы быть реализованы в полной мере. Подчеркивается важность использования межпредметных связей в данной работе (например, связь между русским языком и социально-бытовой ориентировкой при формировании умений пользоваться инструкциями к бытовой технике) и выделяются следующие резервные возможности содержания образования и форм организации учебного процесса: более раннее начало обучения элементам компьютерной грамоты (4–5 классы); изучение некоторых англоязычных названий и обозначений (используемые надписи в общественных местах, на этикетках товаров, в компьютерной и бытовой технике и др.); систематическое включение в структуру уроков по учебным предметам «Русский язык», «Беларуская мова», «Математика», «Социально-бытовая ориентировка», «Элементы компьютерной грамоты», «Трудовое обучение» коррекционных и факультативных занятий отдельного этапа работы по формированию умений в области функциональной грамотности.

Педагоги указывают на эффективность проведения работы в данном направлении и во внеучебное время в ходе экскурсий, кружковых занятий. Большие резервные возможности, по мнению педагогов, содержатся в применении интерактивных методов обучения (деловые игры, работа в парах, тройках) и информационно-коммуникационных технологий для формирования ФГ. Опыт работы отдельных педагогов показывает высокую эффективность применения проектной деятельности учащихся, например, создание коллективной компьютерной презентации-поздравления к празднику, тематических презентаций, например «Дружим с правилами дорожного движения», «Мой маршрут в школу».

Следует отметить, что анкетирование педагогов, беседы с ними по проблемам формирования функциональной грамотности, активное участие их в изучении умений ФГ на диагностическом этапе позволило выявить их профессиональную компетентность, готовность соответствующих личностных качеств для проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися в данном направлении. Экспериментальное исследование позволило определить в качестве важнейших ресурсов коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по формированию функцио-

нальной грамотности информационные и интерактивные технологии. Понятие «ресурсы» определяется в данном контексте как средства, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат.

Нами разработана *модель* формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, что дало основание получить общее представление о данном процессе (рисунок 1).

В данной модели процесс формирования ФГ рассматривается как целостный, направленный на удовлетворение социального заказа, с одной стороны, и потребности каждого гражданина, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, в повышении образовательного уровня и функциональной грамотности, с другой. Данный процесс строится на концептуальных основаниях: содержании понятия «функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью», определении комплекса педагогических условий; включает этапы коррекционно-педагогической работы, учебно-методическое обеспечение каждого этапа.

Диагностика эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) осуществлялась с использованием специально разработанного диагностического инструментария «*Изучение состояния функциональной грамотности*». Выявлена эффективность использования для изучения особенностей функциональной грамотности сочетания ситуационных и тестовых компьютерных заданий, созданных в различных программных средах, например, MS Power Point; iSpring QuizMaker [4].

Дидактические материалы обучающего комплекса «Формирование функциональной грамотности» созданы для индивидуальной и подгрупповой работы и включают *письменные задания «Я грамотный»*, которые представляют собой таблицы для заполнения анкетных данных: по написанию заявления о приеме на работу, заполнению бланка заявления на выдачу паспорта и т. п. с возможностью многократного повторения задания; *тестовые обучающие программы* (в виде Flash-тестов, созданные с помощью инструмента iSpring QuizMaker, фрагмент такой программы представлен на рисунке 2) – различные типы усложняющихся по видам информации заданий (анкета, расписания движения транспорта, приема врачей, англоязычные надписи, деньги, символы и пиктограммы, указатели, дорожные знаки, этикетки, ценники, сроки годности, деньги, цена и стоимость покупки, планирование покупок, меню) на единственный и множественный выбор, соответствие, в которых для учащегося предусмотрена возможность получения текущей оценки успешности выполнения и возврата к нужному заданию (при необходимости), прохождения собственного маршрута теста с максимальной пользой для формирования ФГ; *сценарии игр* (для работы в парах, тройках и для организации деловых игр) «Полезные деньги», «Регистратура», «Справочное бюро», «Отдел кадров», «Магазин», «Аптека»; *конспекты фрагментов уроков и коррекционных занятий* с использованием дидактических материалов обучающего комплекса «Формирование функциональной грамотности» [5; 6].

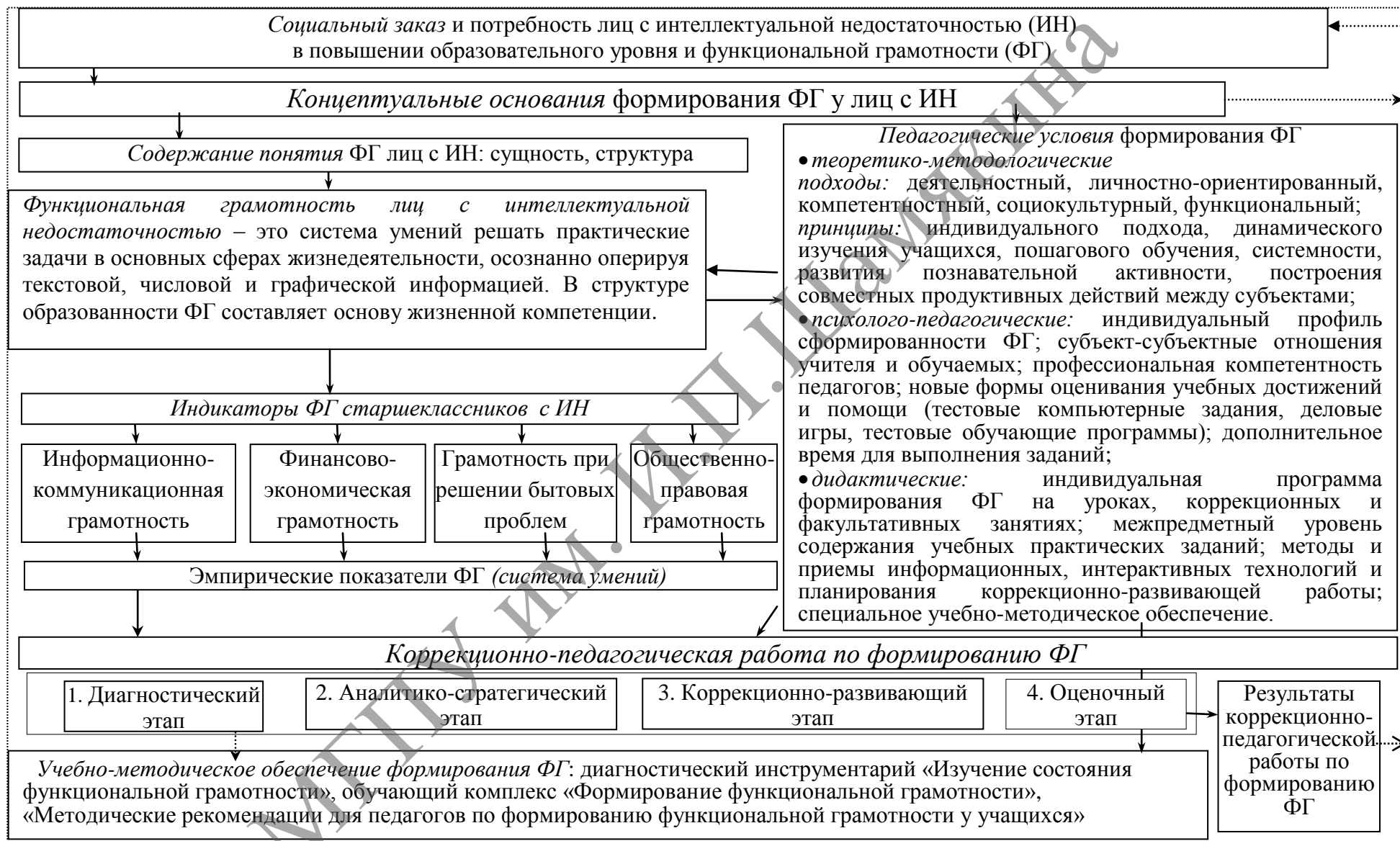


Рисунок 1. – Модель формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

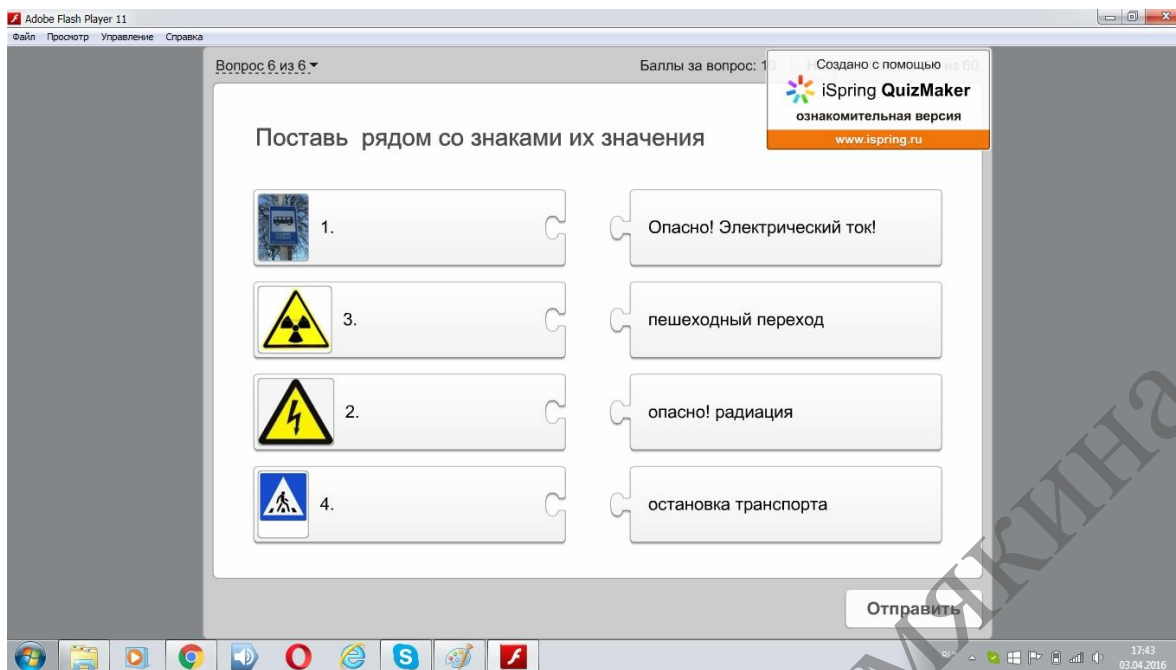


Рисунок 2. – Задание тестовой обучающей программы по формированию функциональной грамотности

В соответствии с концептуальной моделью был разработан *алгоритм* использования учебно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Согласно ему, педагогическая работа по формированию ФГ учащегося осуществляется в следующем порядке.

На *диагностическом* этапе: исследование эмпирических показателей сформированности информационно-коммуникационной, финансово-экономической, общественно-правовой грамотности и грамотности при решении бытовых проблем с помощью модуля «Изучение состояния функциональной грамотности»; составление индивидуальных профилей сформированности ФГ по каждому из четырёх индикаторов ФГ на основе данных о количестве баллов за выполнение заданий. На *аналитико-стратегическом* этапе: анализ результатов, полученных на диагностическом этапе (количественных – индивидуальных профилей сформированности ФГ и качественных характеристик ФГ учащегося); разработка «Индивидуальной программы формирования функциональной грамотности». На *коррекционно-развивающем* этапе: реализация «Индивидуальных программ формирования функциональной грамотности»; проведение текущей оценки эмпирических показателей сформированности ФГ (умений), что позволяет выявить трудности учеников и скорректировать дальнейшую работу в классе по их преодолению; дифференциация и индивидуализация работы за счет использования специально выделенных в исследовании методов и приемов. На *оценочном этапе* на основе данных о количестве баллов по каждому заданию: определение динамики изменений эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) путем сравнения индивидуальных профилей по всем индикаторам [5].

Таким образом, методика формирования функциональной грамотности включает цель, структуру и содержание этапов коррекционно-педагогической работы, формы, методы, приемы и средства обучения, выбор которых зависит от индивидуального профиля сформированности ФГ. В процессе работы педагога по данной методике основное внимание должно уделяться развитию эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) и направлено на повышение *правильности* выполнения практических заданий; формирование и закрепление операций, характеризующих *полноту* и *точность* овладения умениями понимать и использовать различные виды информации; развитие *самостоятельности*; обучение учащихся применению усвоенных способов деятельности в аналогичных и новых ситуациях. На рисунке 3 представлен фрагмент коррекционного занятия с использованием индивидуальных тестовых обучающих программ.

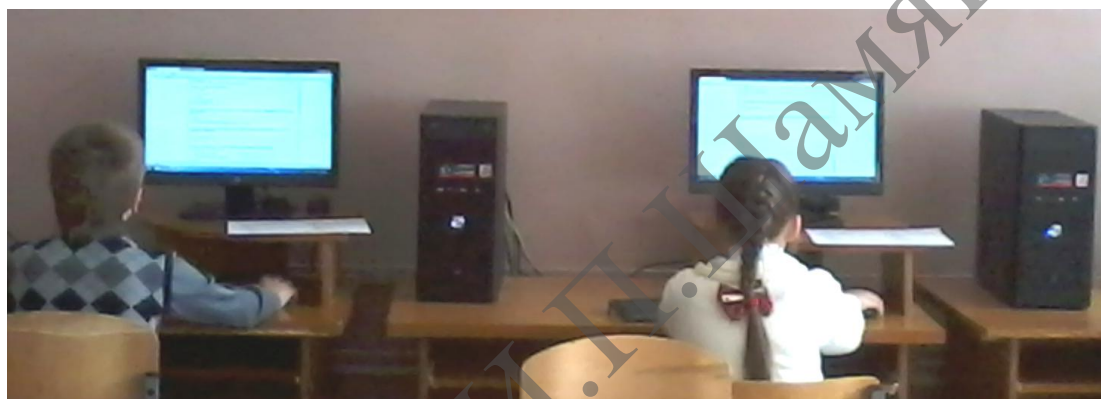


Рисунок 3. – Фрагмент коррекционного занятия по формированию функциональной грамотности

Качественный анализ итогов обучения по данной методике позволяет сделать вывод о том, что повышение функционального статуса и улучшение социального прогноза старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью будет успешным, если действенная роль в закреплении приобретенных знаний и умений принадлежит социокультурному окружению учащихся. Активное участие членов семьи, педагогов как в определении актуального уровня сформированности умений ФГ, так и в процессе их закрепления в повседневной жизни; доступность материального обеспечения процесса формирования ФГ (наличие необходимого компьютерного оборудования, доступ к информационным ресурсам; растущая возможность и опыт передвижения по населенному пункту, посещения учреждений культуры, здравоохранения, торговли, спортивных и других социальных объектов; все более активное включение учащихся в процессы распределения семейного бюджета, планирования и осуществления покупок) способствуют переносу сформированных умений на аналогичную и новую жизненную ситуацию.

Полученные теоретические и практические результаты исследования используются при подготовке и переподготовке учителей-дефектологов: в содержании лекций, практических и лабораторных занятий по учебным

дисциплинам «Основы методики коррекционно-развивающей работы»; спецкурсам «Формирование функциональной грамотности у учащихся», «Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью», «Информационные технологии в специальном образовании» для студентов факультета дошкольного и начального образования, слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки кадров Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина.

Заключение

Проведение коррекционно-развивающей работы на основе применения информационных и интерактивных технологий при соблюдении указанных педагогических условий обеспечивает привлекательность процесса обучения, что повышает мотивацию учащихся к овладению умениями использования текстовой, числовой, графической информации в практических ситуациях, содействует максимально возможной *индивидуализации* данного процесса.

Таким образом, будущие учителя-дефектологи обучаются включению информационных и интерактивных технологий во все этапы коррекционно-педагогической работы с учащимися: созданию и использованию индивидуальных профилей развития умений учащихся в различных сферах жизнедеятельности, диагностических и обучающих инструментов, созданных в различных программных средах, например, MS Power Point, iSpring QuizMaker, мультимедийных презентаций; сценариев деловых игр и др. (фрагмент такого занятия представлен на рисунке 4). Тем самым происходит обогащение арсенала методических и дидактических ресурсов, которые должны быть накоплены в процессе учебы в вузе и востребованы в практической деятельности педагога.



Рисунок 4. – Применение информационных и интерактивных технологий на практических занятиях со студентами

Список использованных источников

1. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 2 : Н – Я. – 726 с.
2. Варенова, Т. В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т. В. Варенова, Н. С. Жлудова // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2015. – № 4. – С. 14–18.
3. Гайдукевич, С. Е. Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 23–28.
4. Шаринец (Жлудова), Н. С. Состояние функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Шаринец (Жлудова) // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 9–18.
5. Шаринец (Жлудова), Н. С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Шаринец (Жлудова) // Веснік Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – 2015. – № 2 (45). – С. 101–108.
6. Жлудова, Н. С. Интерактивные технологии как средство формирования функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Жлудова // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 апр. 2016 г. ; науч. электронное изд. локального распространения / Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – Режим доступа: <http://iio.bspu.by/news/nauka/elektronnyi-sbornik-v-mezhdunarodnoi-nauchno-prakticheskoi-konferencii-specialnoe-obrazovanie-tradicii-i-innovacii-2016>. – Дата доступа: 19.10.2016.

N. S. Zhudova

INFORMATIONAL AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A RESOURCE OF THE WORK OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER IN FORMING THE FUNCTIONAL LITERACY OF THE PUPILS

Keywords: functional literacy, special education teacher, mentally disabled pupils, information and interactive technologies.

Summary

The article considers various problems of forming the functional literacy of the mentally challenged pupils (light degree) and the readiness of special education teachers to work in this area of informational and interactive technologies. Implementation of various tasks for each stage of correctional work to form functional literacy can be successfully carried out, provided that the teacher makes competent use of all options of different organization forms of educational process: lessons, correctional and optional studies.

Л. Н. Иванова

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ С АДАПТИВНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Феномен жизнестойкости трактуется как система установок, как интегральная характеристика личности, как общая мера психологического здоровья. Компоненты жизнестойкости могут являться теми личностными ресурсами, которые определяют выбор адекватного способа преодоления сложных жизненных ситуаций. В данной статье рассматриваются результаты исследования связи трех компонентов жизнестойкости с адаптивными способами совладания студентов педагогического вуза. Обнаружены сходные и различные показатели в степени выраженности копинг-стратегий и их связей с компонентами жизнестойкости в гетерогенных группах студентов.

Ключевые слова: *совладающее поведение, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска.*

Современный человек каждый день сталкивается со сложными жизненными ситуациями: с решением профессиональных, бытовых или психологических проблем. Распространенным представлением о сложной жизненной ситуации является ее понимание как любой ситуации, вызывающей затруднение у человека, которое нарушает его психологическое благополучие. В психологии к категории трудных ситуаций относятся следующие ситуации: конфликтная, фрустрирующая, травматическая, экстремальная, чрезвычайная, напряженная. Все эти ситуации имеют похожие характеристики: наличие эмоционального стресса, неоднозначность, неопределенность, необходимость приложения усилий. От того, как человек отвечает на предъявляемые ему требования среды, зависит его физическое здоровье, психологическое благополучие и дальнейшее развитие [1; 2; 5].

Преодоление сложных жизненных ситуаций связано с выбором адекватного способа разрешения той или иной проблемы. Для описания устойчивых способов преодоления сложных жизненных ситуаций зарубежные исследователи (Лазарус Р. С., С. Фолкман) ввели понятие «копинг» (от англ. coping – совладение; to cope – справиться, совладать).

Выделяют два глобальных типа копинг-стратегий (способов совладания):

– проблемно-ориентированный (адаптивный) тип – направлен на рациональное разрешение трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительных источников информации, тем самым определяет процесс конструктивного приспособления, в результате

которого человек оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей, а это в свою очередь ведет к саморазвитию личности;

– субъектно-ориентированный (защитный) тип – является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождается конкретными действиями и проявляется в попытках не думать о проблеме вообще, стремлении переложить свои заботы на других и использовании средств компенсации отрицательных эмоций, таких, как алкоголь, сон, еда и т. п. [8; 9].

В современной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешное совладание с жизненными трудностями. Феноменологию, отражающую различные аспекты личностного потенциала, в зарубежных и отечественных подходах обозначают такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу [4; 7]. Наиболее полно данным аспектам, по мнению Д. А. Леонтьева, соответствует понятие «hardiness» – «жизнестойкость», введенное американским психологом С. Мадди, который рассматривает жизнестойкость как общую меру психического здоровья, как трехкомпонентную систему установок [3; 10].

Первой характеристикой жизнестойкости, согласно С. Мадди, является «вовлеченность» (commitment), которая мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает человеку возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов. Отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне жизни».

Второй компонент жизнестойкости – «контроль» (control), который мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности.

Третьим компонентом является «вызов» (challenge) – состоит в восприятии личностью события как испытания и вызова жизни, помогает человеку оставаться открытым себе и обществу [6].

Через углубление установок жизнестойкости человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути. Понятие «жизнестойкость» не тождественно понятию копинг-стратегии, в то же время компоненты жизнестойкости связаны со стратегиями совладания и могут являться теми потенциальными ресурсами, которые определяют успешность преодоления жизненных трудностей.

Наше исследование направлено на изучение стратегий совладающего поведения студентов педагогического вуза. Цель исследования – выявление связи компонентов жизнестойкости с адаптивными копинг-стратегиями студентов. В выборку испытуемых вошли две группы студентов, обуча-

ющиеся по одной специальности, представители Республики Беларусь (28 респондентов) и Туркменистана (14 респондентов).

Для определения параметров копинг-стратегий был использован опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой). Опросник позволил определить частоту проявления вариантов совладающего поведения студентов в трудных ситуациях (таблица 1).

Таблица 1. – Средние значения параметров копинг-стратегий у студентов

Копинг-стратегии	Белорусы	Уровень значения	Туркмены	Уровень значения
1.Конфронтация	10,75	средний	10,35	средний
2.Дистанцирование	9,67	средний	11,35	средний
3.Самоконтроль	12,42	средний	12,0	средний
4.Поиск социальной поддержки	11,60	средний	10,07	средний
5.Принятие ответственности	8,60	выше среднего	8,28	выше среднего
6.Бегство-избегание	13,96	средний	12,42	средний
7.Планирование решения проблемы	15,25	высокий	11,71	средний
8.Положительная переоценка	14,21	средний	12,28	средний

Анализ полученных данных показывает в обеих группах средние значения по шести копинг-стратегиям, среди которых самоконтроль, поиск социальной поддержки и положительная переоценка относятся к адаптивным. По стратегии «самоконтроль» существенных различий между двумя выборками испытуемых не обнаружено. Студенты преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбора стратегии поведения, высокого контроля поведения, стремления к самообладанию. Студенты-белорусы дали себе относительно более высокие оценки по стратегиям «принятие ответственности» и «положительная переоценка» в сравнении со студентами-туркменами. В то же время студенты-туркмены в большей степени, чем студенты-белорусы, предпочитают стратегию «дистанцирование», что ситуативно оказывается продуктивным, так как обеспечивает возможность снижения субъективной значимости сложных ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных переживаний.

В обеих группах обнаружены значения выше средних по стратегии «принятие ответственности», которая предполагает признание студентом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение. Мы рассматриваем данный результат как значимый для профессионального становления студентов педагогического вуза.

У студентов-белорусов выявлен высокий уровень копинга «планирование решения проблемы», то есть они в большей степени предпринимают попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Для определения уровня развития жизнестойкости применялась методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Анализ полученных данных показывает средний уровень значений жизнестойкости как по отдельным шкалам, так и по интегральному показателю (таблица 2). Однако студенты-белорусы демонстрируют более высокую выраженность вовлеченности и контроля, а также жизнестойкости в целом, чем студенты-туркмены, что, на наш взгляд, согласуется с различными культурными установками студентов из обеих групп. Значение показателя по шкале «принятие риска» выше среднего уровня в двух группах респондентов.

Таблица 2. – Средние значения параметров жизнестойкости у студентов

Студенты	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Белорусы	81,21	35,5	29,42	18,18
Туркмены	74,21	33,64	28,0	16,64

Корреляционный анализ параметров жизнестойкости с адаптивными копинг-стратегиями выявил в двух группах испытуемых связь вовлеченности с ответственностью: 0,269 при $p \leq 0,01$ – у туркмен, 0,519 при $p \leq 0,01$ – у белорусов; связь контроля с самоконтролем: 0,268 при $p \leq 0,01$ – у туркмен, 0,543 при $p \leq 0,01$ – у белорусов. Не обнаружались значимые связи вовлеченности и контроля со шкалами «социальная поддержка», «планирование» и «переосмысление».

У белорусских студентов обнаружена связь между принятием риска и социальной поддержкой: 0,391 при $p \leq 0,01$; у туркменских студентов значимых связей адаптивных копинг-стратегий со шкалой принятия риска не выявлено.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Для белорусской и туркменской групп студентов характерны средний уровень выраженности таких копинг-стратегий, как самоконтроль, поиск социальной поддержки и положительная переоценка.

2. В обеих группах студентов обнаружены значения выше средних по стратегии «принятие ответственности» как значимой для профессионального становления. У студентов-белорусов выявлен высокий уровень копинга «планирование решения проблемы».

3. Для студентов белорусской и туркменской групп характерны средний уровень выраженности таких компонентов жизнестойкости, как вовле-

ченность и контроль. Значение показателя по шкале «принятие риска» выше среднего уровня в двух группах, что, на наш взгляд, объясняется возрастными особенностями студенческой молодежи.

4. Наиболее значимые корреляции выявлены в обеих группах студентов между компонентами жизнестойкости и адаптивными копинг-стратегиями: вовлеченность – ответственность; контроль – самоконтроль.

5. На выборке белорусских студентов обнаружена связь между таким компонентом жизнестойкости, как принятие риска и поиском социальной поддержки.

Таким образом, результаты исследования позволяют обнаружить сложившиеся личностно-смысловые установки, обозначить способы преодоления сложных жизненных ситуаций у студентов педвуза гетерогенных групп и проводить на этапе подготовки к профессиональной деятельности работу, направленную на активизацию у будущих педагогов психологических ресурсов по преодолению трудных жизненных ситуаций (рисунок).



Рисунок – Студенты факультета дошкольного и начального образования на психологическом тренинге

Список использованных источников

1. Александрова, Л. А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности / Л. А. Александрова // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 547–578.

2. Анненкова, Е. А. Личностные детерминанты оценки тяжести трудных жизненных событий и выбора стратегий совладания / Е. А. Анненкова // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6, № 5. – С. 49–51.

3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.
5. Логинова, М. В. Влияние жизнестойкости на успешную адаптацию личности студента к условиям обучения в ВУЗе / М. В. Логинова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – № 6. – Ростов-на-Дону, 2009. – С. 36–39.
6. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–101.
7. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
8. Пашукова, Т. И. Психологические особенности переживания и преодоления экономически трудных жизненных ситуаций / Т. И. Пашукова, А. М. Колышко // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; науч. ред.: К. В. Карпинский, Н. Р. Салихова. – Гродно : ГрГУ, 2013. – С. 364–376.
9. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психотерапии РАН, 2008. – 474 с.
10. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности : монография / А. Н. Фоминова. – М. : МПГУ, 2012. – 152 с.

L. Ivanova

CONNECTION OF VIABILITY WITH THE ADAPTIVE COPING STRATEGIES OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Keywords: coping behavior, viability, involvement, control, acceptance of risk.

Summary

The phenomenon of viability is treated as a system of attitudes, as an integral characteristic of personality and as a general measure of psychological health. Components of viability can be the personal resources that determine the choice of an adequate way to overcome difficult life situations. This article examines the results of studying the relationship of the three components of viability with adaptive methods of coping of the students of the pedagogical university. Various indicators were found in the degree of expression of coping strategies and their relation to the components of viability in heterogeneous groups of students.

Л. А. Калач

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Понимание неразрывной связи профессиональной деятельности с личностным развитием человека дает основание рассматривать психологическую готовность к профессиональной деятельности как уровень психологического обеспечения профессиональной деятельности. При этом большое значение будет иметь профессиональная направленность личности, которая, прежде всего, проявляется в поведении как готовность и способность реализовать профессионально важные качества, смыслы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личностное развитие, психологическая готовность к профессиональной деятельности, профессиональная направленность, специфика профессиональной направленности студентов педвуза.

Введение

Актуальность заявленной темы определяется тем, что проблема формирования готовности к профессиональной деятельности на сегодняшний день становится все более значимой. Без наличия психологической готовности к педагогической деятельности сегодня педагогу невозможно соответствовать современным требованиям к профессиональной деятельности.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется прежде всего как личностный ресурс педагога, и в то же время как специфика его профессиональной направленности. Следовательно, пристальное внимание проблеме формирования психологической готовности к профессиональной деятельности будущего педагога должно уделяться уже на этапе профессионального обучения будущего педагога в вузе.

Основная часть

Психологическая готовность к деятельности рассматривается прежде всего в русле функционального и личностного подходов. На функциональном уровне, как особое, длительное или кратковременное активно действенное состояние, рассматривают готовность такие ученые, как Е. П. Ильин, Б. Ф. Ломов, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин, М. Л. Марищук, Б. Л. Покровский и др.

Другая плеяда ученых – Н. Д. Левитов, А. А. Смирнов, В. А. Моляко, М. А. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др. – считают, что рассматривать психологическую готовность к деятельности необходимо на личностном уровне. По их мнению, психологическая готовность – это интегральное личностное образование, включающее в себя различные компоненты. К примеру,

В. А. Моляко [11], определяет психологическую готовность как сложное личностное образование, многоуровневую и многоплановую систему качеств и свойств, которые определяют успешное выполнение профессиональной деятельности. По мнению Е. А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерна своя система ценностей [4]. Так, фундаментальная роль дошкольного и школьного периодов развития в процессе становления человеческой личности предъявляет к педагогу ряд специфических требований, заставляющих развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. В качестве таковых С. А. Козлова, Т. А. Куликова выделяют педагогическую направленность, эмпатию, педагогический такт, педагогическую зоркость, педагогический оптимизм, культуру профессионального общения, педагогическую рефлексию [5]. Помимо перечисленных качеств, в психолого-педагогической литературе называются: человечность, доброта, терпимость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, уважение к людям, высокая нравственность, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, принципиальность, отзывчивость и другие. Большое значение имеют трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня и т. д.

Личностные качества педагога неотделимы от профессиональных. Характеризуя специфику профессиональной направленности студентов педагогических вузов, Панько Е. А. отмечает, что, помимо личностных и профессиональных качеств, педагог должен обладать умениями, свидетельствующими о его предметно-профессиональной компетенции – это гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные умения.

Исследователь Э. Ф. Зеер [2] рассматривает психологическую готовность к деятельности как активно-действенное состояние личности, которое отражает содержание поставленных задач и пути их решения. Это состояние и является условием успешного выполнения любой деятельности.

На наш взгляд, как показывает практика, противопоставлять готовность как психическое состояние и как качество личности не следует, поскольку в обоих случаях готовность представляет собой психологическую предпосылку эффективности деятельности. Это позволяет рассматривать психологическую готовность как уровень психологического обеспечения профессиональной деятельности. При этом, как отмечает Б. Ф. Ломов, большое значение будет иметь профессиональная направленность личности. Она проявляется в поведении как готовность и способность реализовать профессионально важные качества и смыслы профессиональной деятель-

ности [10]. Б. Ф. Ломов отводит направленности роль побудительной системы, которая определяет избирательность отношений и меру активности личности. Это дает основание рассматривать профессиональную направленность как психологический механизм готовности личности к профессиональной деятельности.

В современной науке понятие психологического механизма употребляется довольно часто. В исследованиях А. И. Анцыферовой [1], В. Г. Леонтьева [9] отмечается, что под психологическим механизмом понимаются закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего появляются личностные новообразования, повышается или понижается уровень организованной личностной системы, меняется режим ее функционирования.

Исследователи Т. Л. Камоза [7], И. В. Кондрина [6], Н. В. Кузьмина [8] полагают, что направленность является вершиной устремлений личности, она определяет готовность личности к деятельности, направленность личности является главной в системе психологической готовности личности к профессиональной деятельности, она основана на профессиональных ценностях личности.

Мотивационный компонент профессиональной направленности отражает совокупность потребностей субъекта, в качестве которых выступает широкий круг актуальных желаний, влечений, стремлений разнообразной природы, и прежде всего социального. В нашем понимании, – это прежде всего уровень развития социального интеллекта и таких важных его компонентов, как коммуникативные и организаторские способности [3].

Цель нашего исследования: выявление социального интеллекта будущих педагогов-психологов. Предмет исследования: социальный интеллект в структуре личностных и профессиональных качеств педагога-психолога.

Выдвинутая гипотеза содержала предположение о специфическом влиянии изучаемых дисциплин на развитие социального интеллекта.

Контингент испытуемых: девушки, студенты 2 курса (Начальное образование. Дошкольное образование) 42 человека. Возраст 17–19 лет.

В исследовании использовался тест социального интеллекта Дж. Гилфорда.

Были получены данные о наличии низкого уровня социального интеллекта и адаптивных способностей. 1 балл – низкий социальный интеллект – 27 человек. 2 балла – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый) – 7 человек. 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма) – 5 человек. 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный) – 3 человека. 5 баллов – высокий социальный интеллект – 0 человек.

Мы предположили, что специфика учебных дисциплин позволит будущим педагогам-психологам к окончанию обучения в вузе развить эмпатию, адаптивные способности, приобрести умения регулировать своё эмоциональ-

ное состояние, принимать взвешенные решения и воспринимать мир с радостью и оптимизмом.

Это побудило нас к проведению развивающих и коррекционных занятий, вне учебных мероприятий с целью формирования у будущих педагогов коммуникативной компетентности, внимательности, заботливости, умения быстро ориентироваться в сложившейся ситуации (рисунок 1).



Рисунок 1. – Преподаватели кафедры практической психологии и дефектологии и студенты – участники научно-практического семинара

Специфика лекционных, практических и лабораторных занятий по социальной, дифференциальной психологии, диагностике и коррекции психического развития позволили будущим педагогам-психологам развить свою профессиональную направленность и воспринимать мир с радостью и оптимизмом (рисунок 2).



Рисунок 2. – Студенты на практическом занятии по развитию коммуникативной компетентности

Заключение

Таким образом, будущий педагог-психолог характеризуется наиболее развитыми социально-психологическими качествами, профессионально-предметными, личностными характеристиками и коммуникативными способностями в их совокупности. Это обусловлено, прежде всего, ответственностью перед возрастными особенностями детей, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения.

Необходимость компетентного подхода в профессиональной подготовке студентов таких педагогических специальностей, как «Дошкольное образование», «Начальное образование», актуализирует, на наш взгляд проблему выявления и реализации профессионально-развивающего потенциала таких учебных дисциплин, как педагогическая психология, социальная психология, педагогическая практика.

Мы убеждены, что успешное формирование специфической профессиональной направленности студентов педагогических специальностей возможно посредством психологических дисциплин и педагогической практики.

Список использованных источников

1. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : МГУ, 1981. – С. 3–18.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Калач, Л. А. Социальный интеллект в структуре личностных и профессиональных качеств студента-психолога / Л. А. Калач // Дзіцячы сад – пачатковая школа. Вопыт, праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі : матэрыялы IX 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. – С. 172.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
5. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 11-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – С. 19–28.
6. Кондрина, И. В. Самосовершенствование профессионально-важных качеств студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Кондрина. – Кемерово, 2000. – 16 с.
7. Камоза, Т. Л. Общепрофессиональная готовность студентов вуза как педагогический феномен / Т. Л. Камоза // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 100–108.
8. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

9. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск, НГПИ, 1992. – 216 с.

10. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.

11. Моляко, В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

L. A. Kalach

THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Keywords: professional activity, personal development, readiness for the professional activity, professional orientation, peculiarity of the professional orientation of a student of the pedagogical universities.

Summary

The understanding of the connection between the professional activity of a person and his development gives the right to look at the psychological readiness for professional activity as a certain level of psychological orientation of a person, which is evident first of all though the readiness and possibility to realize professionally significant qualities and goals of the professional activity.

УДК 376

Е. Н. Михайлова

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье указывается на необходимость углубления профессиональных компетенций и повышения качества подготовки будущих учителей-логопедов; содержатся результаты исследования по выявлению представлений студентов о профессиональной компетентности учителя-логопеда.

***Ключевые слова:** профессиональные компетенции педагога, учитель-логопед, инклюзивное образование, качество образования.*

Введение

Постепенное продвижение к инклюзивному образованию, в соответствии с преобразованиями в мировом сообществе, предполагает изменение взглядов широкого круга общественности на лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР). Особое значение приобретают возможности их

социального включения во все сферы жизнедеятельности здоровых людей. Согласно гуманистическому подходу, человек рассматривается не с точки зрения его полезности, отдачи для общества, а с позиции личностной самооценки и достоинства, равных прав и возможностей на реализацию собственных потребностей и интересов. Устанавливающиеся инклюзивные процессы в образовании рассматриваются как характеризующие гуманизацию социума.

Возрастает потребность общества в новом качестве вузовского образования, признания важности освоения как фундаментальных педагогических знаний с учетом квалификации будущего специалиста, так и формирования общечеловеческих ценностей, гуманистических позиций личности, умений взаимодействия с участниками образовательного процесса в равноправном диалоге. Следует указать на необходимость расширения и углубления профессиональных компетенций практикующих педагогов, будущих воспитателей и учителей начальных классов, студентов-дефектологов, которым предстоит работать в учреждениях образования основного типа, где предусмотрено создание специальных условий для детей с ОПФР.

Современному педагогу важно владеть системой знаний, умений как в русле непосредственной профессиональной компетентности, так и в сфере смежных дисциплин, быть полифункциональным специалистом, способным работать в условиях качественно нового образовательного и социокультурного пространства, обусловленного реалиями интегрированного обучения и воспитания и инклюзивными тенденциями (Н. Н. Баль, Л. В. Басаргина, Л. И. Белякова, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич, В. В. Гладкая, А. М. Змушко, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Н. М. Назарова, В. В. Хитрюк, Л. М. Шипицына и др.).

К подготовленности специалистов системы образования выдвигаются требования к овладению умениями организовать и обеспечить соответствующий потребностям лиц с ОПФР образовательный процесс, отражающий личностно-ориентированную и гуманистическую направленность обучения и воспитания.

Основная часть

Качество образования важно оценивать в совокупности его сущностных характеристик – процесса, условий, результата в соответствии с запросом общества (И. А. Зимняя, Э. М. Коротков, Т. А. Строкова, С. Ю. Трапицына и др.). Оценить образовательный процесс представляется сложной и не до конца решенной задачей, т. к. как его правомерно рассматривать как совокупность обучения, развития и воспитания, самообразования, саморазвития, самовоспитания, саморегуляции, самоопределения и самореализации, совместной деятельности, взаимодействия, сотрудничества и т. п. [2]. Качество профессиональной подготовки педагогических кадров напрямую связано с

совершенствованием всего образовательного процесса в вузе: содержания, методов и технологий, средств, форм, организации и др. Условия, обеспечивающие получение должного уровня образования студентами, будущими педагогами-дефектологами, связаны с должным уровнем компетентности преподавателей вуза, поиском и внедрением новых подходов к преподаванию цикла специальных дисциплин, обобщением опыта работы практиков интегрированного обучения и воспитания, материально-техническим обеспечением, в том числе электронными средствами обучения в вузе и др. Согласно современным научно-педагогическим данным, результаты подготовки будущих специалистов выражаются в категориях «знает», «умеет», «владеет» (компетенциях). Реализация компетентного подхода предполагает приобретение студентами в процессе вузовского обучения ряда академических, социально-личностных, профессиональных компетенций (результатов) их будущей профессиональной деятельности согласно образовательному стандарту специальности.

Компетентность учителя-логопеда рассматривается как совокупность профессиональных компетенций, включающих логопедические знания и знания смежных логопедии дисциплин, а также действия по решению основных профессиональных задач и педагогическому общению, развитию и саморазвитию личности (Л. В. Басаргина).

Учитель-логопед должен быть готов в профессиональном плане к реализации традиционных основных направлений деятельности (психолого-педагогическое обследование, профилактика, коррекция психофизических нарушений, обучение и воспитание) не только применительно к конкретной нозологической группе лиц с ОПФР – с речевыми нарушениями. Он должен быть компетентным в содержании, методике коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей с ОПФР, в реализации информационно-просветительской деятельности, налаживании собственного взаимодействия с детьми с ОПФР и их взаимодействия со здоровыми сверстниками, консультирования родителей и педагогических работников учреждений общего образования.

Профессиональная компетентность учителя-логопеда требует умений грамотно проводить сбор и анализ информации о ребенке, условиях его развития и воспитания; определять с учетом структуры, степени выраженности нарушений развития, имеющихся и потенциальных возможностей детей, выявленных на диагностической основе, основные направления и содержание коррекционной работы; отбирать приемы и методы преодоления речевых нарушений и иных психофизических недостатков у лиц с ОПФР; предупреждать их изолированность от окружающего мира, улучшать качество жизни, обеспечивать социальную адаптацию и включенность в общество как полноправных его членов.

Успешная социализация и всестороннее развитие любой личности, качество современного учебного процесса определяется не только модерни-

зацией методов, технологий обучения, но во многом – отношением ближайшего окружения и значимых для ребенка взрослых, которыми обычно на уровнях дошкольного и начального образования являются педагоги. Именно ценностное отношение педагога к ребенку с ОПФР зачастую определяет психологический климат в детском коллективе, благоприятствует реконструкции и гармонизации детско-родительских и внутрисемейных отношений.

Выразим утверждение: осуществление профессиональной подготовки специалистов сферы специального образования в вузе не может выстраиваться только благодаря информационному подходу. Наряду с глубокой теоретической подготовкой в педагогическом вузе значение имеет формирование социально-личностных компетенций будущего учителя-логопеда, наиболее значимыми из которых являются способности к социальному взаимодействию и межличностной коммуникации.

Ряд исследователей указывает, что успешность деятельности в сфере специального образования определяется не только уровнем овладения педагогическими методиками, элементами технологий, но и должной профессиональной культурой, профессиональным взаимодействием и поведением учителя-дефектолога – педагогической деонтологией (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Е. Орешкина, И. А. Филатова и др.).

Деонтологическая компетентность учителя-дефектолога трактуется как «уровень подготовленности педагога для деятельности в сфере специального образования и его способность реализовать этот уровень в соответствии с нормами профессионального и социального морально-этического поведения» [3]. Специальный педагог должен знать и соблюдать правила уважительного взаимодействия и сотрудничества со всеми субъектами образования; осознавать профессиональный долг и нормативные обязательства; сохранять конфиденциальность информации о ребенке с ОПФР, распространение которой может определенным образом навредить ему (диагноз, прогноз преодоления нарушения); саморазвиваться и самосовершенствовать личностно-нравственные качества, обуславливаемые спецификой профессии учителя-логопеда (соучастие, эмпатия, умение поддержать, справедливость, толерантность, моральность, милосердие, уважительное отношение к людям, умения убеждать и грамотно, доступно и корректно излагать мысли и др.).

Социально-личностная, деонтологическая компетентность будущего учителя-логопеда предполагает: обладание гуманными качествами, ценностно-нравственным отношением к лицам с ОПФР; наличие педагогического оптимизма, веры в успех преодоления или нивелирования нарушений речи и иных недостатков психофизического развития; высокую творческую и социальную активность, рефлексивные способности; знание средств и приемов сохранения и укрепления здоровья лиц ОПФР; умения находить подход

к каждому ребенку и членам его семьи, создавать им благоприятный психологический климат; налаживать профессиональное сотрудничество в процессе разностороннего взаимодействия с субъектами коррекционно-педагогического процесса; коммуникативность и др.

Коммуникативные умения и навыки востребованы учителем-логопедом при взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса – ребенком с речевым нарушением (с сопутствующими нарушениями психофизического развития), членами его семьи, педагогами и узкими специалистами (в том числе психологом, педагогом социальным, медицинскими работниками), с коллегами-дефектологами, представителями администрации, преподавателями и студентами вуза. Их достаточный уровень важен при реализации консультативной, исследовательской, информационно-просветительской профессиональной деятельности и др.

Сегодня возрастает запрос в таких специалистах, которые не только знают о методике и содержании своей профессиональной деятельности, но уже к моменту окончания вузовской подготовки имеют определенный опыт деятельности и адаптации педагогического процесса в разных образовательных условиях и с разными категориями детей с ОПФР. При этом такой опыт ориентирован на индивидуальные траектории развития и образования, жизненно значимые потребности обучающихся с ограничениями жизнедеятельности, перспективы инклюзивного образования, ценностное принятие любого ребенка (С. Е. Гайдукевич, В. В. Гладкая, Ю. Н. Кислякова, В. В. Хитрюк и др.).

Студенты, обучающиеся по специальности «Логопедия» на факультете дошкольного и начального образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина, во время лабораторных занятий и практики в разных типах учреждений образования г. Мозыря получают практические навыки психолого-педагогического обследования, проведения индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми с ОПФР, ведения отчетной документации, а также возможность реализации диагностической части научно-исследовательских работ и апробации предлагаемых направлений, рекомендаций, программ коррекционно-развивающей помощи детям в условиях интегрированного и специального обучения и воспитания. Благодаря подобной организации деятельности, студенты как субъекты образовательного процесса осваивают профессионально ориентированную информацию, учатся оперировать ею в учебно-профессиональной деятельности, проявлять свой научный и творческий потенциал [1, с. 202]. Будущие учителя-логопеды развивают собственные коммуникативные умения, осваивают педагогическую деонтологическую культуру, учатся сотрудничать и устанавливать доверительные отношения с обучающимися и их родителями, специалистами учреждений образования, что содействует оптимизации коррекционно-педагогической работы с детьми и профессиональному росту студентов (рисунок 1).



а)



б)

Рисунок 1. – Будущие учителя-логопеды на производственной практике

Для обеспечения качества вузовского образования важно выявить понимание будущими специалистами составляющих профессиональной и социально-личностной компетентности учителя-логопеда, социальной значимости и места логопедической работы в комплексной помощи лицам с речевыми нарушениями. С этой целью нами в качестве диагностического

инструментария использовался анализ эссе студентов «Каким я вижу современного логопеда». Выборку составили студенты в количестве 52 человек, обучавшиеся на 2 курсе с 2015 по 2017 год по специальности «Логопедия» на факультете дошкольного и начального образования в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».

Написание эссе предусматривалось в рамках практических занятий по логопедии, когда студенты уже имели определенные представления о профессии благодаря содержанию дисциплины, предусмотренному учебной программой, и исходя из собственного опыта. Достоинством эссе как средством диагностики профессиональной и социально-личностной компетентности является возможность выразить студентом в свободной форме, творчески свои впечатления и взгляды по конкретному вопросу или профессионально значимой проблеме, не претендуя на определяющую или исчерпывающую трактовку. При оценке предложенных к написанию студентам-логопедам эссе обращалось внимание на логику и доказательность изложения, содержание и собственную позицию во взглядах на профессиональные компетенции учителя-логопеда.

Большинство студентов (72 %) считают профессию учителя-логопеда благородной, стоящей в ряду с самыми значимыми, поскольку специалист развивает ребенка в речевом и познавательном плане, восстанавливает его способности к независимой жизнедеятельности, а дети – это будущее нашей страны. Выражались неоднократно мнения о том, что профессия учителя-логопеда творческая и занимательная, интересная, не позволяющая скучать и «стоять на одном месте, не развиваясь». Одновременно она сложная, требующая индивидуального подхода к детям (28 %).

Наиболее значимыми для профессиональной деятельности учителя-логопеда качествами были названы «любовь к детям, милосердие, доброта, толерантность, желание помогать, совесть, честность, умение идти на компромисс, убедительность, оптимизм, активность». При этом «любовь к детям» 57 % студентов назвали самым важным качеством. Отдельные студенты подчеркивали, что полюбить ребенка с ОПФР не каждому дано, это тяжелый труд, требующий больших усилий и терпения. На значение таких качеств как отзывчивость, гуманность, желание помочь другим в трудной ситуации указали 28 %. Многие студенты написали о том, что логопед должен быть грамотным, всесторонне образованным, организованным и требовательным к себе. Особое значение студентами придавалось коммуникативным умениям, необходимость их наличия отметили 54 % студентов. В связи с этим логопеду надо обладать способностями легко находить контакт с детьми и коллегами, общаться и доносить грамотно и корректно информацию родителям, развивать умения детей с нарушениями речи во взаимодействии с другими людьми.

Среди качеств, которые трактовались как противопоказания к работе учителем-логопедом, студенты называли «злобливость, зависть, лживость,

чрезмерную гордость, эгоизм, замкнутость и робость, неконтактность, лень, пессимизм».

Таким образом, анализ эссе студентов позволил сделать выводы о привлекательности профессии учителя-логопеда и понимании составляющих компетентности специалиста, осознанности выбора специальности и важности формирования (наличия) у себя большинства указанных в эссе профессиональных качеств.

Заключение

Современные преобразования в обществе, движение к инклюзивному образованию предполагают обеспечение соответствующих условий для овладения студентами, получающими квалификацию «Учитель-логопед», необходимыми компетенциями для высококвалифицированной профессиональной деятельности. Возрастает необходимость усиления теоретической и практической подготовки студентов-дефектологов в вузе по формированию профессиональных компетенций, важных для понимания современных тенденций и перспектив развития образования, всестороннего анализа поступающей новой информации и инноваций в образовании, обеспечения включения лиц с ОПФР наравне со здоровыми людьми в разные сферы жизнедеятельности общества, формирования ценностного отношения к ним.

Ряд профессионально направленных учебных дисциплин позволяет обеспечить освоение студентами специальности «Логопедия» не только системы теоретических психолого-педагогических знаний и практических навыков, необходимых для реализации коррекционно-педагогической помощи, но и содействовать формированию положительных личностных, социально-психологических качеств у будущих специалистов, их подготовке к деятельности в сфере специального образования в соответствии с нормами профессионального и социального морально-этического поведения, принципами педагогической деонтологии (рисунок 2).



Рисунок 2. – Студенты 4 курса специальности «Логопедия» – участники научно-практического семинара «Преемственность работы специалистов системы специального образования и педагогического университета» в ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»

Актуальной для учебного процесса в педагогическом вузе остается задача определения условий повышения качества подготовки студентов специальности «Логопедия» и постоянного совершенствования, поиска и применения активных, практико-ориентированных методов и приемов, педагогических технологий обучения для формирования профессионально значимых и положительных личностных качеств будущего учителя-логопеда.

Список использованных источников

1. Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 / М-во образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – 408 с.
2. Строкова, Т. А. Критериально-диагностический инструментальный мониторинг качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности / Т. А. Строкова // Образование и наука. – 2016. – № 3. – С. 29–43.
3. Филатова, И. А. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога / И. А. Филатова // Специальное образование. – 2009. – № 4. – С. 89–97.

E. Michailova

THE MAINTENANCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS

Keywords: professional competences of the speech therapist, inclusive education, education quality.

• Summary

The article defines the need of deepening of professional competences and improving the quality of training of future speech therapist. The article also contains a study of identifying the views of the students about the professional competence of the speech therapist.

УДК 316.61

И. Д. Стельченко

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются возможности формирования аспектов психологической культуры человека с помощью средств сказкотерапии. Предложены варианты использования методов и приемов сказкотерапии при решении отдельных психолого-педагогических задач для разных категорий лиц.

Ключевые слова: сказкотерапия, Я-концепция.

Введение

Для развития психологической грамотности и компетентности у лиц различных возрастных категорий успешно используются методы и приемы сказкотерапии. Сказкотерапия – одно из самых молодых направлений практической психологии. Многие специалисты (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. Е. Наговицын) отмечают высокий уровень экологичности данного направления, эффективность при решении широкого спектра психолого-педагогических задач. 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 [5].

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.

Основная часть

Сказкотерапия – это метод развития самосознания и эмоционального интеллекта человека. В ней используется язык образов и символов, активно, но при этом мягко и экологично обращающийся к бессознательному в человеческой психике [1].

Спектр применения сказкотерапии чрезвычайно многообразен. В зависимости от решаемых задач принято выделять сказки художественные, психокоррекционные, психотерапевтические, медитативные. Специалисты рекомендуют родителям активно использовать сказки, истории, притчи во взаимодействии с детьми. Можно читать готовые сказки, можно сочинять вместе с детьми, организовать домашний театр, даже снять домашнее видео по сюжету [2].

Ценный ресурс у сказки в плане формирования установок и навыков безопасного поведения. При работе с дошкольниками можно использовать такие сказки, как «Колобок», «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Кот, петух и лиса», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» и др. В предложенных сказках содержится богатый материал для обсуждения правил безопасного поведения (выполнять запреты родителей, не оставлять младших без присмотра, не открывать посторонним входную дверь и т. п.). Прослушенная сказочная история затрагивает ребенка эмоционально, что повышает эффективность запоминания правил.

Интересен следующий прием, используемый в сказкотерапии: ребенок сочиняет сказку на заданную тему. Сам по себе процесс сочинения истории увлекателен и даже целителен. В сказкотерапии существует тезис: сочинять сказки умеют все. Практики отмечают, что прочтение родителям сказки,

созданной их ребенком, дает удивительный эффект. Даже не понимая психологического значения детской сказки, родители постигают ее смысл сразу. То же происходит и с детьми, когда они знакомятся с историями, сочиненными их родителями. Подобный прием возможно использовать и в случае трудностей в диаде «педагог-ученик» [3].

При работе с определенными трудностями создаются специальные сказкотерапевтические циклы по их разрешению. К примеру, в ситуации, когда родители жалуются на лень ребенка, можно использовать коррекционную программу, в основе которой лежат грамотно подобранные сказки (В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович», В. П. Катаев «Дудочка и кувшинчик», «Хаврошечка», «Лень да Отьеть» и др.) [7].

В работе психолога с дошкольником, переживающим ситуацию развода родителей, также целесообразно использовать элементы сказкотерапии. Ребенок испытывает злость, печаль, растерянность. Но он часто не готов говорить о своих чувствах, тем более для дошкольника это сложно. Сказка помогает обсудить переживания героев, в какой-то степени идентифицируясь с ними. Ее феномен состоит в том, что даже без обсуждения она делает свое «сказочное» дело. Вложенная в историю информация несет позитив и работает на гармонизацию состояния. Применительно к ребенку в ситуации развода специалисты-практики отмечают особую эффективность следующих авторских сказок: В. Кротов «Как добраться до папы», Т. Холкина «Про маленькую веселую рыбку» Дж. Море-Мальвинос «Если папа и мама расстались», В. Кротов «Разговор с кукушкой» и др. Также можно подобрать целительную сказку для родителя, который постоянно взаимодействует с психологом (к примеру, Н. Н. Амбросьева «Невидимые нити») [4]. Сказка поможет настроиться матери на позитивный лад, новый этап в жизни. От того, как быстро взрослый оправится от ситуации, во многом зависит состояние ребенка. Текст может быть неоднократно прочитан и осмыслен.

Существуют разные технологии использования сказки. Активно разрабатываются комплексные сказкотерапевтические настольные игры, в рамках которых решаются различные задачи. К примеру, игра «Рыцари круглого стола» (разработана в Институте сказкотерапии, г. Санкт-Петербург) направлена на оптимизацию социального самоопределения мальчиков подросткового возраста. Персонажи игры воплощают в себе базовые мужские модели поведения и самореализации (так называемые "мужские архетипы"). В игре представлены типичные испытания, которые проходят различные герои и мужчины во взрослой жизни.

Одна из наиболее часто встречающихся детских психологических проблем – страхи. Под нашим руководством осуществлялось дипломное исследование возможности коррекции страхов у детей с нарушениями речи средствами сказкотерапии (Шляго Я.). Личностное развитие детей с нарушениями речи характеризуется качественным своеобразием по сравнению с их

нормально развивающимися сверстниками. Отмечаются такие особенности, как пониженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность. Анализ результатов исследования страхов у дошкольников с нарушениями речи показал, что для большинства характерно количество страхов, превышающее возрастную норму, высокий либо средний уровень тревожности. Отмечается негативное психическое состояние. Среди детей с нарушениями речи ведущими оказались страхи, относящиеся к группе «Страх, связанный с причинением физического ущерба», а наиболее тревожными являются ситуации, моделирующие отношения «ребенок-ребенок». Таким образом, речевое нарушение влияет на увеличение количества страхов у детей, а это в свою очередь может повысить уровень тревожности, что ведет к негативному психическому состоянию.

В ходе исследования была составлена программа коррекционно-развивающей работы по снижению уровня страхов средствами сказкотерапии, показавшая свою эффективность. Были сделаны следующие выводы. В дошкольном возрасте страхи успешно подвергаются психологическому воздействию. Можно своевременно предпринять ряд соответствующих мер и не допустить чрезмерного разрастания страхов, перехода в подростковом возрасте в более или менее устойчивые черты личности, подрывающие активность и уверенность в себе, препятствующие полноценному общению и раскрытию новых возможностей.

Также эффективно используются приемы сказкотерапии при формировании трудовой мотивации у школьников. К примеру, 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.

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.

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 С. Вальял «Семь друзей Юссике», в которой содержится замечательная идея о том, что радость от выходного дня сполна можно ощутить только потрудившись предыдущие шесть дней.

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».

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 умеренно использовать элемент соперничества как общечеловеческую склонность (рассказ Н. Н. Носова «Огородники»).

Замечательный 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 [7]. В данном случае проявляется зона ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), в рамках которой будут закладываться элементы планирования своей деятельности, продумывания перспективы. В юношеском возрасте на основе таких навыков должно формироваться целеполагание как одна из важнейших составляющих личности современного человека, активно и успешно реализующегося в социуме.

Есть еще один важный аспект, на который хотелось бы обратить внимание. На современном историческом этапе мы можем отметить взаимопроникновение различных культур. Люди мигрируют как в рамках одного государства, так и между ними. Очень важно формировать толерантные установки по отношению к представителям иных этносов. В этом плане

исключительно ценны авторские и народные произведения различных культур. Причем читая, делая инсценировку той или иной сказки, мы ненавязчиво знакомим детей с особенностями иных культур. Важно обратить внимание на уникальность, самобытность культуры, со сказкой которой дети 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». Выражен национальный колорит в каждом из текстов, но при этом четко прослеживается схожий сюжет. Это позволяет обсудить вопрос единства базовых потребностей и ценностей у представителей различных культур. Подобный подход использовался при разработке программы тренинга «Стратегии разрешения конфликтов в гетерогенных группах» в рамках международного проекта «Темпус».

Необходимо также отметить ценность методических ресурсов сказкотерапии в работе специалистов различного профиля с детьми с ОПФР. Социализация учащихся данной категории проходит со своими особенностями и трудностями, это сложный, многогранный процесс, от которого зависит дальнейшая судьба человека. При организации интегрированного обучения необходимо оценить возможности формирования положительного межличностного взаимодействия и успешной социализации детей с отклонениями в развитии. Уместно вспомнить положение Л. С. Выготского о том, что психическое развитие детей с отклонениями в развитии происходит по тем же закономерностям, что и нормального в умственном отношении ребенка. Для психологического и социального благополучия ребенка чрезвычайно важна положительная Я-концепция. Особо значимо в этом плане школьное окружение. На определенном этапе референтная группа сверстников оказывает большее влияние, чем семья и педагоги (подростковый возраст). Замечено, что сниженная критичность мышления у отдельных категорий детей, ограниченный социальный опыт, обедненность нравственно-ценностной сферы делают их особо чувствительными к внешним воздействиям. В неблагоприятных условиях может произойти деформация личности. Необходимо пристальное внимание к социальной обстановке в условиях интеграции. Для успешной адаптации детей с нормой и с ОПФР можно использовать мультфильм «Кастрюлька Анатоля» (Франция). Сказочная видеоистория позволит заглянуть во внутренний мир ребенка, у которого есть свои особенности. Он их не выбирал, но ему приходится с этим жить. При этом герой испытывает нужду в тех же вещах, что и другие люди – внимание, ласка, тепло, понимание и необходимая помощь. Фрустрация любой из потребностей может снизить учебные успехи ребенка, изменить его социальное развитие, спровоцировать негативные проявления в поведении.

Одной из актуальных проблем современной семьи является недостаточное участие отцов. В семьях, где есть ребенок с ОПФР, к сожалению,

такая тенденция обычно более выраженная. При работе с ресурсами семьи специалисты могут порекомендовать родителям истории, где положительно представлена роль отца, который активно участвует в жизни ребенка (Н. Гернет «Хорошая вода», А. Гайдар «Голубая чашка», С. Могилевская «Мой папа – волшебник», А. Кардашова «С папой в синие края», П. Вехтерович «Счастливым день с папой», Д. Глиори «Что бы ни случилось» и т. д.). Чтение с ребенком подобных историй исподволь предлагает отцу модели взаимодействия с сыном или дочерью, варианты наполнения совместного времяпрепровождения. Зачастую отец не столько не хочет, сколько плохо представляет, чем заняться с ребенком, о чем говорить (особенно если у него в этом плане обедненный собственный опыт в детстве). В предложенных историях нет назидательности и упреков, которые значительно снижают мотивацию мужчин к активному участию в жизни семьи. Так проявляется высокий уровень экологичности сказкотерапии как современного эффективного направления в практической психологии.

Заключение

В статье рассмотрены лишь некоторые варианты использования сказкотерапии, однако она гораздо богаче и многообразнее в плане практического применения. Методы и приемы сказкотерапии могут использоваться в качестве основных и дополнительных приемов при решении широкого спектра психолого-педагогических задач, стоящих перед специалистом (психологом, классным руководителем, учителем-дефектологом).

Список использованных источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2010. – 172 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2013. – 320 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Проективная психодиагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
4. Куличковская, Е. В. Это горькое слово «развод». Психологическая работа с детьми, переживающими развод родителей / Е. В. Куличковская, О. В. Степанова. – М. : Генезис, 2010. – 192 с.
5. Наговицын, А. Е. Атлас сказочного мира / А. Е. Наговицын, В. И. Пономарёва. – М. : Генезис, 2011. – 320 с.
6. Некрасова, З. Сказочные возможности / З. Некрасова, Н. Некрасова. – М. : София, 2008. – 224 с.
7. Юрченко, О. Не хочу и не буду! Как бороться с детской ленью? / О. Юрченко. – СПб. : Речь, 2011. – 159 с.

I. D. Stelchenko

POSSIBILITIES OF USING THE FAIRYTALE THERAPY IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS

Keywords: Fairytale therapy, I-concept.

Summary

The article considers the possibilities of formation of the aspects of psychological culture in a person by means of the fairytale therapy. Various possible implementations of methods and techniques of fairy-tale therapy for solving individual psychological and pedagogical problems for different categories of persons are suggested.

УДК 376.1-056.36

Н. С Цырулик

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СЧЁТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ: АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье представлен анализ педагогической практики проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с трудностями в обучении, на которых решаются задачи коррекции нарушений счётно-вычислительных навыков у таких детей и профилактики специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии).

Ключевые слова: *счётно-вычислительные навыки, дискалькулия, дети с трудностями в обучении, коррекционно-педагогическая работа.*

Введение

В современных специальных исследованиях педагогов и психологов все больше обсуждается проблема развития потенциальных возможностей учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, что связано с реализацией идей инклюзивного образования. Не в последнюю очередь это затрагивает такие важные вопросы, как своевременность оказания коррекционно-педагогической поддержки ребёнку в образовательном процессе, её содержательное наполнение и методическое обеспечение деятельности учителя-дефектолога в учреждении образования. Появляются актуальные вопросы оказания коррекционно-педагогической помощи категориям детей с ОПФР, которые ранее не были охвачены специальным образованием. Среди них – дети, имеющие специфическое расстройство арифметических навыков (дискалькулию) или риск его возникновения. В целом работа по выявлению

детей с дискалькулией, проведению диагностики и коррекции у них нарушений счётно-вычислительных навыков является новой в образовательной практике Республики Беларусь.

В русле рассматриваемой нами проблемы обратим внимание на учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), которые в большинстве своём обучаются в общеобразовательных учреждениях образования. Среди них значительную часть составляют учащиеся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Эффективность усвоения математики такими детьми во многом определяется наличием соответствующих педагогических условий. В учебном плане специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предусмотрены коррекционные занятия, предназначенные для проведения коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие познавательной деятельности таких детей и профилактику у них нарушений учебных навыков, что включает профилактику и коррекцию дискалькулии. В Республике Беларусь вопросы выявления и коррекции специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) у детей, в том числе с трудностями в обучении, рассматриваются сегодня на законодательном уровне, что отражено в ряде инструктивно-методических писем (2015–2017 гг.) [1; 2].

Основные результаты

Анализ педагогических поисков исследователей по проблеме профилактики и коррекции нарушений счётно-вычислительных навыков у детей показал, что у исследователей по данной проблеме наблюдается общность взглядов: раннее выявление детей с риском возникновения дискалькулии и необходимость организации коррекционно-педагогической работы с такими детьми в дошкольном возрасте и с первых дней пребывания в школе; диагностика исходного уровня развития ребёнка, что позволяет ориентировать содержание и приёмы коррекционно-педагогической работы на проблемы конкретного ребёнка; необходимость разработки соответствующих методик диагностики, приемлемых в работе педагога-дефектолога; дифференцированный подход к коррекции дискалькулии; взаимодействие всех участников коррекционно-педагогического процесса; необходимость специальных коррекционных занятий [3; 4].

Предпринятое нами изучение сформированности счётно-вычислительных навыков у учащихся с трудностями в обучении I–II классов показало несоответствие их состояния программным требованиям к подготовке учащихся на этапе завершения соответствующего года обучения математике в школе [5]. Низкий уровень овладения программным материалом по математике у учащихся рассматриваемой категории констатируется и в ряде специальных исследований прошлых лет (М. В. Ипполитова, 1971; Г. М. Капустина, 1988; Ю. В. Скоробогатова, 2004; А. А. Давидович, 2005; Ю. А. Афа-

нашева, 2006). Это говорит о наличии особой образовательной потребности у учащихся с трудностями в обучении в целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работе по преодолению нарушений в овладении счётно-вычислительными навыками.

На наш взгляд, дальнейшее рассмотрение данного вопроса требует изучения опыта коррекционно-педагогической работы учителей-дефектологов по профилактике и коррекции дискалькулии у младших школьников с трудностями в обучении, выделения проблем педагогической практики и её неиспользованных резервов. В нашем исследовании основными методами выступили анкетирование учителей-дефектологов (47 опрошенных), беседы с ними, анализ планов коррекционно-педагогической работы для проведения коррекционных занятий. *Критерием оценки эффективности* такой работы выступили её *содержательный и организационно-методический потенциал*. Выяснению подлежали следующие вопросы: *наличие опыта проведения коррекционных занятий с учащимися I–II классов с трудностями в обучении и регулярность проведения коррекционных занятий, на которых решаются задачи профилактики и коррекции нарушений счётно-вычислительных навыков у этих детей; содержание педагогической работы на таких занятиях; возможность решения задач профилактики и коррекции дискалькулии у учащихся с трудностями в обучении лишь в рамках учебных занятий по математике; наиболее оптимальный этап обучения математике в I классе для начала коррекционно-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии у таких детей и основание для её начала.*

Проведённое анкетирование учителей-дефектологов, имеющих опыт проведения коррекционных занятий с учащимися I–II классов с трудностями в обучении, показало следующие результаты: 70,2 % респондентов ответили, что имеют опыт регулярного проведения коррекционных занятий с учащимися I–II классов с трудностями в обучении, на которых решаются задачи профилактики или коррекции нарушений счётно-вычислительных навыков. В тоже время часть из них констатировали, что не знают, как планировать такие занятия, не владеют методикой их проведения. 29,8 % респондентов ответили, что не имеют опыта проведения коррекционных занятий данной направленности и среди причин указали следующие: «Не знаю, как планировать такие занятия», «Не владею методикой их проведения», «Не считаю возможным решать указанные задачи в рамках занятий по развитию познавательной деятельности», «Не владею методами диагностирования, недостаточно диагностического инструментария».

Мнение респондентов по поводу используемого на занятиях данной направленности материала распределились следующим образом: формирование дочисловых количественных представлений (27,65 %), формирование представлений об образовании и составе числа (38,3 %), обучение счёту и вычислениям (34,04 %), обучение решению арифметических задач (17,02 %), формирование пространственно-временных представлений (25,53 %).

В то же время, анализ планов коррекционно-педагогической работы учителей-дефектологов на предмет наличия в них задач профилактики или коррекции дискалькулии показал недостаточную направленность содержания работы на формирование количественных представлений в дочисловой и счётной деятельности, как важнейших этапов их развития у детей, создающих практическую основу формирования представлений о числе и о действиях с числами. Невозможно переоценить роль действий с предметными множествами для умственного развития ребёнка в целом (Л. И. Ермолаева, А. А. Столяр, Т. В. Розанова, В. В. Данилова, А. В. Белошистая и др.).

Рассмотрим для примера направления, представленные в изученных нами планах. Так, для обучающихся III класса в рамках направления по развитию мышления, математического анализа и синтеза запланировано выполнение арифметических операций в пределах 20 (4 часа), дифференциация единиц времени (3 часа), решение простых и составных задач (2 часа). Для обучающихся I класса в рамках направления по формированию математического анализа и синтеза выделены следующие задачи коррекционно-педагогической работы: формировать умения определять последовательность чисел в числовом ряду, сравнивать числа, иллюстрировать разные случаи состава чисел (Тема «Числовой ряд в пределах 10» (2 часа)); формировать умение работать с арифметическими действиями сложения и вычитания на основе практических операций с предметными множествами (Тема «Моделирование и решение примеров в пределах 10» (1 час)); формировать умение работать с простой арифметической задачей на основе моделирования ситуаций (Тема «Моделирование и решение простых арифметических задач» (1 час)). Отметим обнаруженное противоречие между достаточно большим количеством утвердительных ответов на вопрос о наличии опыта проведения коррекционных занятий, на которых решаются задачи профилактики или коррекции дискалькулии у учащихся с трудностями в обучении, и недостаточностью отражения данной работы в планах коррекционно-педагогической работы учителей-дефектологов.

Характеристики учащихся, данные учителями-дефектологами, указывают на их неоднородность по степени сформированности математических представлений, что наблюдается уже с I класса. Следует отметить, что учителя-дефектологи признают необходимость целенаправленно планируемой работы по коррекции нарушений счётно-вычислительных навыков у учащихся с трудностями в обучении, начиная с I класса, осознают важность первого года обучения для профилактики дискалькулии у таких детей. Как наиболее оптимальный этап для начала такой работы в большинстве своём (55,32 %) учителя-дефектологи видят первое полугодие, 29,78 % респондентов считают таковым второе полугодие, 14,9 % респондентов затруднились ответить однозначно на данный вопрос. К тому же большинство респондентов (80,85 %) утверждают, что решение задач профилактики или

коррекции дискалькулии у учащихся с трудностями в обучении лишь в рамках учебных занятий по математике не представляется возможным, и используют для этого резервы коррекционных занятий, полагаясь на свой опыт, интуицию и опыт коллег.

Мнения специалистов разделились и по поводу того, что можно считать основанием для начала коррекционно-педагогической работы в данном направлении с учащимися с трудностями в обучении в I классе, на чём основано прогнозирование вероятных трудностей в овладении счётно-вычислительными навыками. Представим данную информацию в таблице.

Таблица – Распределение данных опроса учителей-дефектологов (% от количества респондентов)

Основание для начала коррекционно-педагогической работы	Количество выборов (%)
Дефицит дочисловых количественных представлений и опыта практических действий с предметными множествами.	42,55 %
Недостаточность ориентировки в числовом ряду в пределах 5.	10,64 %
Недостаточность счётно-вычислительных навыков в пределах 5.	10,64 %
Недостаточность ориентировки в числовом ряду в пределах 10.	23,4 %
Недостаточность счётно-вычислительных навыков в пределах 10.	6,38 %
Затрудняются ответить однозначно	6,38 %

В целом распределение выборов учителей-дефектологов позволяет увидеть направленность их внимания на раннее обнаружение трудностей в овладении счётно-вычислительными навыками у учащихся рассматриваемой категории. Большинство выборов было обращено к дефициту количественных представлений в дочисловой деятельности, а также к недостаточности счётных навыков в пределах пяти, что соотносится с ранними этапами развития у детей количественных представлений, приобретаемых преимущественно в дошкольном возрасте.

Исследование организационно-методического потенциала коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений счётно-вычислительных навыков у младших школьников с трудностями в обучении на коррекционных занятиях свидетельствует о том, что при отборе средств и приёмов работы с ребёнком учитываются, преимущественно, его достижения по определённой теме учебных занятий. Неумение ребёнка выполнять определённого типа примеры, неравенства, задачи, использовать правило побуждает учителя-дефектолога отрабатывать эти умения на коррекционных занятиях, что приближает их к занятиям поддерживающего типа. Учителя-дефектологи, признавая необходимым коррекционных занятий, направленных на преодоление нарушений в овладении учебными навыками у младших школьников с трудностями в обучении, затрудняются в отборе содержания и средств для проведения таких занятий, поэтому предметом внимания зачастую становятся темы учебных занятий по математике.

Проводимая работа связана в основном с использованием тренировочных упражнений по определённой теме, с «подтягиванием» не усвоенного на уроке, что не позволяет достичь ожидаемого коррекционно-развивающего эффекта. Красноречиво об этом говорит и высказывание одного из учителей-дефектологов: «Они должны знать сложение и вычитание двузначных чисел и не умеют этого делать, а Вы хотите, чтобы мы с ними вернулись к счёту в пределах 10». В то время как состояние счётных навыков в пределах десяти у ряда учащихся в данном классе чётко указывали на целесообразность возврата на предыдущие этапы овладения количественными представлениями в рамках коррекционных занятий.

Целенаправленность коррекционно-педагогической работы обуславливается, прежде всего, предшествующим изучением стартовых возможностей конкретного ребёнка, что отвечает принципу диагностической основы коррекционной работы. В практике работы учителей-дефектологов в работе с младшими школьниками с трудностями в обучении отсутствует соответствующий диагностический инструментарий, о чём высказываются и сами педагоги. Считаем, что необходим такой диагностический инструментарий, который позволил бы планировать последовательное коррекционно-педагогическое воздействие с ребёнком, учитывая исходный уровень его количественных представлений и навыков. Последовательность развития количественных представлений у детей в дочисловой и счётной деятельности, начиная с раннего возраста, может составить основу для диагностики и моделирования педагогической работы по коррекции или профилактике дискалькулии.

Заключение

Анализ практики преодоления у младших школьников с трудностями в обучении нарушений в овладении арифметическими навыками свидетельствует о необходимости научного решения данной проблемы и обеспечения учителей-дефектологов научно-методическими материалами. Для достижения ожидаемого коррекционно-развивающего эффекта при проведении коррекционных занятий данной направленности, на наш взгляд, должны быть учтены последовательность развития счётной деятельности и количественных представлений у детей, исходный уровень развития счётно-вычислительной деятельности у конкретного ребёнка при отборе средств и методов работы, связь формируемых математических действий и понятий, последовательность овладения умственными действиями.

Список использованных источников

1. Инструктивно-методическое письмо «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне до-

школьного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью в 2015/2016 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=4811>. – Дата доступа: 17.02.2016.

2. Инструктивно-методическое письмо «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью в 2016/2017 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=4811>. – Дата доступа: 17.02.2016.

3. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию счётных навыков у младших школьников с трудностями в обучении / Н. С. Цырулик // Проблемы инклюзивного образования с учётом реализации ФГОС : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 16 марта 2016 г. / Академия повыш. квалиф. и проф. переподгот. работников образования ; ред. кол.: О. Е. Грибова [и др.]. – Режим доступа: <http://www.apkpro.ru/352.html>. – Дата доступа: 18.04.2016.

4. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений счётных навыков у детей / Н. С. Цырулик // Содержательные, процессуальные и лингвистические проблемы теории и практики подготовки специалистов для начальной школы, дошкольных и специальных учреждений : сб. науч. тр. преподавателей фак. дошкольного и начального образования / редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – С. 149–156.

5. Цырулик, Н. С. Состояние вычислительных навыков у учащихся I–II классов с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 22 февр. 2017 г. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 46–49.

Tsyruлик Nadzeya

STUDY ON OVERCOMING VARIOUS COMPREHENSION PROBLEMS WITH COUNTING SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES: SCHOOL PRACTICE REVIEW

Keywords: counting and computing skills, dyscalculia, children with learning disabilities, correctional pedagogical work.

Summary

The article presents the analysis of pedagogical practice of holding remedial classes with younger pupils with learning disabilities, during which the problems of correcting various deflections of computing skills are solved, and the formation of a specific disorder of arithmetical skills (dyscalculia) is prevented.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Приобщение дошкольников и младших школьников к национальной культуре: теория, методика и практика	
Асташова А. Н. Нравственно-патриотическое воспитание младших школьников в контексте этнопедагогического подхода	3
Бреус Н. Г. Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагога	10
Дедковская Е. Г. Белорусская песня как средство приобщения детей дошкольного возраста к национальной песенной культуре	15
Заброцкая В. С. Динамика уровней готовности будущих учителей к художественному воспитанию младших школьников в процессе опытно-экспериментальной работы	22
Зборовская Т. Ю. Экспериментальная деятельность как условие совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования	31
Злобина С. П. Методические аспекты формирования представлений о величине на первой ступени общего среднего образования	37
Ковалевская А. А. Интеллектуальное развитие студентов университета средствами приобщения к этикету	45
Крук Б. А., Паўлюкова І. А. Прыказкі і народныя прыкметы на ўроках літаратурнага чытання і іх роля ў развіцці маўлення і далучэнні вучняў да нацыянальнай культуры	52
Лисовский Л. А., Журба А. Ф. Формирование самооценки учащихся младшего школьного возраста	59
Пазняк Т. А. Музейная педагогика как средство приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к культурному наследию родного края	65
Солахаў А. В., Максімава І. В. Віды пазакласнай працы па навучанні маўленчаму этыкету малодшых школьнікаў	69
Солахаў А. В., Яраховіч М. Шляхі навучання малодшых школьнікаў пунктуацыі	76
Шишова О. И. Сформированность коммуникативной культуры будущих педагогов на начальном этапе обучения	84
Щур Л. М. Учебно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей первой ступени общего среднего образования к реализации личностно-ориентированного подхода	90

Раздел 2. Формирование профессиональной готовности студентов педвуза при изучении дисциплин психологического и дефектологического циклов

Жлудова Н. С. Информационные и интерактивные технологии как ресурс работы учителя-дефектолога по формированию у учащихся функциональной грамотности	98
Иванова Л. Н. Связь жизнестойкости с адаптивными копинг-стратегиями студентов педвуза	107
Калач Л. А. Специфика профессиональной направленности студентов педвуза	113
Михайлова Е. Н. Содержание профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в современных образовательных условиях	118
Стельченко И. Д. Возможности использования сказкотерапии в современных образовательных условиях	126
Цырулик Н. С. Изучение проблемы преодоления нарушений счетно-вычислительных навыков у младших школьников с трудностями в обучении: анализ педагогической практики	133

МГПУ им. И.П.Шамурдина

Научное издание

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных статей

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Proceedings

Корректор *Л. В. Журавская*
Оригинал-макет *Е. В. Юницкая*

Подписано в печать 06.07.2017. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 8,25. Уч.-изд. л. 9,73. Тираж 35 экз. Заказ 16.

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл. Тел. (8-0236) 32-46-29.