

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

МАТЕРИАЛЫ XXIV МЕЖДУНАРОДНОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

FROM IDEA TO INNOVATION

PROCEEDINGS OF XXIV INTERNATIONAL
SCIENCE AND PRACTICE STUDENT CONFERENCE

В ДВУХ ЧАСТЯХ

ЧАСТЬ 1

ГОД НАУКИ

2017

Мозырь, 27 апреля 2017 г.

МГТУ ИМ. И.П.ШУБЯКИНА

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXIV Международной студенческой
научно-практической конференции

Мозырь, 27 апреля 2017 г.

В двух частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2017

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

В. Н. Навныко (отв. ред.),
Э. Е. Гречанников, Е. С. Астрейко,
Н. С. Жлудова, И. В. Журлова,
В. В. Клинов, Т. Н. Талецкая

Печатается согласно плану научно-практических мероприятий, планируемых к проведению в УО МГПУ им. И.П.Шамякина в 2017 году, и приказу по университету № 199 от 20.02.2017.

От идеи – к инновации : материалы XXIV Междунар. студ. науч.-
О-80 практ. конф., Мозырь, 27 апр. 2017 г. В 2 ч. Ч. 1 / УО МГПУ
им. И. П. Шамякина ; редкол.: В. Н. Навныко (отв. ред.) [и др.] –
Мозырь, 2017. – 345 с.

ISBN 978-985-477-614-9.

В настоящем сборнике опубликованы тезисы докладов XXIV Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации», посвященные актуальным проблемам естественных, технических, гуманитарных и методики их преподавания.

Сборник адресуется студентам, магистрантам, аспирантам, учителям школ и преподавателям вузов.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-985-477-614-9 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-613-2

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2017

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ГРУППЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Аввакумова Р. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Проблема развития эмоционально-оценочной лексики детей дошкольного возраста является на сегодняшний день актуальной и широко исследована в работах Г. Н. Бавыкиной, В.В. Гербовой, А. П. Иваненко и др.

Ученые (Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, В. И. Яшина и др.) отмечают, что хорошо развитая речь служит средством полноценного общения и способствует развитию личности ребенка. Для развития речи детей определены задачи, которые взаимосвязаны и развиваются в комплексе. Развитие словаря детей – важная задача, которая имеет свои задачи, направления и содержания. В содержание развития словаря входит эмоционально-оценочная лексика, обозначающая эмоции и чувства, внутренние переживания человека, его нравственные качества [1, 115].

Цель исследования: доказать возможность предметно-пространственной среды как средства развития эмоционально-оценочной лексики у детей.

В лингвистике рассматривается вопрос о соотношении эмоциональности и экспрессивности (Е. М. Галкина-Федорук [2, 108], Н. А. Лукьянова, В. К. Харченко и др.). Они выделяют узкие понятия: «эмоциональность», «оценочность», «экспрессивность», «образность». Т. Л. Ионова [3, 5] рассматривала вопросы развития эмоционально-оценочной лексики у детей. Она отмечала, что отношения между эмоциями и речью могут быть четырех типов: отражение непосредственно переживаемых эмоций в речи, преимущественно интонационно; выражение осознаваемых эмоций с помощью существующих в языке средств на всех уровнях языка, т.е. экспрессия; описание своих и чужих эмоций; оценка пережитого и выработка стереотипных способов выражения определенных состояний.

По мнению И. Ю. Кондратенко, эмоционально-оценочная лексика – это умение выражать чувства, настроения, переживания человека, а неумение выражать свои чувства, ведет за собой потерю той природной естественности, которой обладает ребенок с рождения. Неумение при помощи слов, мимики или жестов выразить свои чувства вызывает затруднения в общении ребенка как с другими детьми, так и с взрослыми [4, 5].

Мы также считаем, что эмоционально-оценочную лексику следует развивать, создавая предметно-пространственную развивающую среду в группе. Нами изучены разные концепции построения предметно-пространственной среды (В. А. Петровский Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова, С. Л. Новоселова, Л. И. Коломийченко), мы разделяем точку зрения авторов, но определяющим в нашем исследовании стали требования ФГОС ДО к предметно-пространственной развивающей среде.

Предметно-пространственная среда должна быть построена в соответствии с возрастом и отвечать целям воспитания и обучения детей.

Исходя из требований ФГОС ДО, мы внесли дополнения в предметно-пространственную среду группы: изменили положение игровых зон, пополнили их развивающими полифункциональными игрушками, а также материалами для изготовления поделок, книжек-самоделок, материалами для изобразительной деятельности и конструирования. В группе появился мини-музей камней – уральские самоцветы, а также мини-музей куклы-матрешки.

Многие атрибуты для игр мы изготовили совместно с родителями, например, куклы для режиссерской театрализованной игры.

Таким образом, предметно-пространственная среда позволит нам обогатить словарь детей эмоционально-оценочной лексикой.

Литература

1. Гавриш, Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 188 с.
2. Галкина-Федорук, Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. – М. : МГУ, 1958. – 286 с.
3. Ионова, Т. Л. Перспективы исследования эмоций и способов их отражения в речи. – М. : Педагогика, 1998. – 236 с.
4. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи // И. Ю. Кондратенко. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Андреева Е. С. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

«Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» (А. Дистервег)

В настоящее время общество диктует новые требования как к самому человеку, так и к образованию. Стоит отметить, что современные дети далеко отличаются от тех, для которых создавалась нынешняя система образования. В первую очередь, изменилась социальная ситуация развития учащихся двадцать первого века: возросла информированность детей (появились новые источники информации); современное поколение школьников всё меньше читает, особенно классическую художественную литературу; ограниченность общения со сверстниками (всё больше времени дети уделяют компьютерным играм); у детей часто не сформированы произвольность поведения, мотивационная сфера.

Данные особенности должны учитываться педагогом при разработке целей, структуры и содержания урока. Учитель в свою очередь всё чаще задаётся вопросом: «Как учить в современных условиях?». «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал», – именно эти слова К. Д. Ушинского отражают суть урока современного типа, в основу которого заложен принцип системно-деятельностного подхода.

Если рассматривать структуру традиционного и современного урока, дидактические требования к нему, то получается следующее. Традиционное занятие начинается с объявления темы, цели, задач. На современном уроке ученики сами формируют цель и задачи (обучающиеся сами понимают границы своих знаний).

Раньше учитель сам сообщал, какую работу по масштабу обучающиеся должны выполнить за определенный промежуток времени, сейчас же школьники сами планируют своё время и способы достижения цели, которую сами себе поставили.

Практика на традиционном уроке осуществляется под руководством учителя: педагог осуществляет контроль и проверку знаний учеников, прибегая к фронтальному опросу. На современном уроке практическая деятельность задаётся учениками, и они сами применяют формы взаимоконтроля и самоконтроля.

Оценивание учащихся на традиционном уроке происходит преподавателем. На современном уроке ребенок оценивает себя и товарища.

И, наконец, итог традиционного урока подводит учитель, он выясняет, что ученики запомнили, осталось непонятным, задает домашнее задание (оно едино для всех). На современном уроке учителем проводится рефлексия, преподаватель раздаёт домашнее задание, а учащиеся могут выбирать из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей.

Таким образом, анализ традиционного и современного уроков позволил определить, что они различаются, прежде всего, деятельностью учащихся и учителя, что меняет структуру занятия.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Безукладова Е. Г. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

Дошкольное детство – это время первоначального становления личности, формирование основ самосознания и индивидуальности ребенка. И что в это время заложено, и какие стороны личности развиты, таким и будет человек. Воображение – это важнейшая сторона жизни ребенка и усвоить какую-либо программу без него невозможно. Оно является высшей способностью человека и нуждается в особой заботе в плане развития. В научной литературе имеются разнообразные определения понятия воображения. Доказательством тому являются исследования отечественных педагогов и психологов, таких, как Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Р. С. Немов, О. Е. Смирнова, С. Л. Рубинштейн и др. Но самое емкое определение дал Л. С. Выготский, который писал, что «Воображение не повторяется в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений.

Иначе говоря, привнесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает некоторый новый, ранее не существующий образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением» [1]. В своих трудах эти и другие ученые значительное внимание уделяли вопросам развития воображения, подчеркивали разные точки зрения на данный феномен.

Современные тенденции развития психологической науки и педагогической практики все чаще поднимают новые вопросы в её изучении. И одним из важных вопросов является развитие воображения и проявление его в театрализованной деятельности. Как говорил Л. С. Выготский, «самый короткий путь развития эмоциональной раскрепощенности, эмоциональной чувствительности, художественного воображения – это путь через игру». Все это может дать театрализованная деятельность. Являясь наиболее распространенным видом детского творчества, именно драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. Процесс развития воображения средствами театрализованной игры у детей старшего дошкольного возраста происходит эффективнее, если организовывать работу с детьми по ритмопластике, включать их в проблемно-игровые ситуации, обращать внимание на культуру речи, знакомить детей с основами актерского мастерства. Все это в системе будет способствовать развитию детского воображения и фантазии. Ритмопластика включает в себя комплексные, ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, которые обеспечивают развитие естественных и психомоторных способностей детей, дают возможность приобретения ощущения гармонии своего тела с окружающим миром, развивают свободу и выразительность телодвижения. Вовлечение детей в проблемно-игровые ситуации способствуют развитию игрового поведения, эстетического чувства, умению творчески относиться к любому делу, находить общий язык не только со сверстниками, но и со взрослыми в различных жизненных ситуациях. Главным образом, она развивает воображение и фантазию, направлена на подлинность и целесообразность действия в предполагаемых обстоятельствах. Воображение и вера – это главная отличительная черта театрализованного творчества [2].

Задача воспитателя на данном этапе состоит в том, чтобы сохранить детскую наивность и непосредственность, проявляющуюся в игре. Для этого необходимо опираться на личный практический опыт детей и предоставлять им как можно больше самостоятельности, которая активизирует их воображение. Игры и упражнения по культуре речи направлены на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, умения владеть правильной артикуляцией, четкой дикцией, разнообразной интонацией; они влияют на развитие фантазии, умение сочинять рассказы, сказки и подбирать простейшие рифмы. Основы актерского мастерства развивают память, фантазию и воображение детей, учат распознавать эмоциональное состояние людей по мимике, выразительным движениям, интонации; учат ощущать и понимать атмосферу события, места, времени года и умению вживаться в эту атмосферу.

Таким образом, специально применяемые методы и приемы, включенные в театрализованную деятельность старших дошкольников, дают видимый положительный результат.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк : кн. для учителя. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 94 с.
2. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника. – М. : Знание, 1986. – 96 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ РАССКАЗ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Беляева Е. Ю. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – О. В. Слонь, канд. филол. наук

Литература позволяет сохранять историческую память любой культуры. Темы исторических произведений являются источниками, благодаря которым мы проникаем в глубины культуры. Исторические произведения помогают приобщить учащихся к миру прошлого, событиям, личностям, быту. Исторические произведения представлены такими разнообразными жанрами, как рассказ, былина, песня, роман, стихотворение, притча.

В ФГОС НОО сказано, что младшим школьникам необходимо прививать понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи

нравственных ценностей и традиций, а также осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности [1, 11]. Рассмотрим исторический жанр рассказ и его влияние на младших школьников в процессе формирования нравственных качеств личности.

Нравственные качества личности – это система внутренних правил человека, которые определяют его поведение и отношение к себе и другим людям [2, 2]. Художественно-исторический рассказ помогает сформировать у младших школьников такие нравственные качества, как отвага, смелость, доброта, дружба, верность, храбрость, патриотизм, бережное отношение к историческим памятникам. Исторический рассказ намного ближе пониманию детей, поскольку рассказ написан простым доступным языком. В рассказах показаны простые люди, даже цари и правители представлены в образе простых людей.

По своей сути, рассказ – это малая форма эпической прозы, повествовательное произведение небольшого размера [3, 234]. Поскольку определение исторический рассказ не используется в литературе, то можно сказать, что исторический рассказ – это небольшое по объёму произведение, которое описывает исторические события, явления, факты, а также повествует об исторических личностях, о простых людях.

Анализируя школьные программы, можно выявить, что исторический рассказ представлен в большей мере в 4 классе. Так, например, при анализе программы «Перспектива» были выявлены такие исторические рассказы, как «О книгах» М. Горького; «Отечество» В. Пескова; «Отечество» К. Ушинского; «Русь» С. Романовского; «Страшный клад» С. Баруздина; «Первый подвиг», «Две минуты» А. Е. Шилина [4]. Эти рассказы помогают раскрыть перед младшими школьниками глубины истории, важность событий, описание людей позволяет представить то время, пережить те же чувства, что испытывали люди в прошлом.

Так, например, в рассказе С. Баруздина «Страшный клад» показано послевоенное время. Действие в рассказе развивается после войны, когда строили новый город, после того, как фашисты разрушили старый. Солдат шел по улице, когда внезапно его окликнули и показали в земле мины и снаряды. События в рассказе переплетаются как «новое» и «старое». Воспоминания о войне, фашистах, их действиях, то, что они оставили под землей страшный клад, – это старое. Новое же – всё то, что олицетворяет новую жизнь: город растет, строится, работают магазины и школы. При работе с таким историческим рассказом детям необходимо показать храбрость, смелость и отвагу солдат, которые не прошли мимо, не оставили снаряды, да и просто доброту человека.

Таким образом, исторические рассказы очень важны при работе в начальной школе, поскольку с их помощью учащиеся изучают историю своей родины. В процессе изучения рассказа у младших школьников формируются важные нравственные качества. Задача учителя – правильно показать, проанализировать, выявить эти качества и преподнести детям.

Литература

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования от «6» октября 2009 г. – № 373. – С. 11.
2. Качества личности человека. Волевые, социально-психологические, профессиональные и нравственные качества личности. – [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=3600> . – Дата доступа : 01.03.2017.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Изд. 3-е. – Изд-во Азъ, 1996. – 928 с.
4. Рабочая программа по литературному чтению / Л. Ф. Климанова [и др.]. – 4 класс, УМК «Перспектива».

ВЫКАРЫСТАННЕ ЗАГАДАК НА ЎРОКУ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Бярдзічавец Д. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Загадка – метафарычны выраз, у якім адзін прадмет адлюстроўваецца праз другі, што мае з ім якое-небудзь, хоць бы аддаленае, падабенства. Праца з загадкамі ў пачатковых класах накіравана на развіццё ў вучняў уменняў адгадаць загадкі. Загадкі садзейнічаюць актывізацыі і інтэлектуальнай дзейнасці дзяцей, выпрацоўцы ў іх назіральнасці і знаходлівасці [1, 29].

Адным з важнейшых відаў працы па развіцці маўлення вучняў на ўроку з'яўляецца слоўнікавая праца. Папаўненне слоўнікавага запasu адбываецца на працягу ўсяго жыцця чалавека,

але неабходнасць узбагачэння слоўніка асабліва востра адчуваецца ў пачатковых класах. Настаўнікам пачатковых класаў дапамагаюць ў гэтым загадкі [2, 78].

Вось, напрыклад, як можна правесці слоўнікавую працу з назоўнікам *рабіна*:

- 1) адгадванне загадкі (*Паверх лесу агонь гарыць*);
- 2) разглядванне муляжа рабіны;
- 3) увядзенне слова ў сказ (*У лесе ўжо паспела рабіна*);
- 4) падбор словазлучэнняў (*цудоўная рабіна, рабінавае варэнне, рабінавы кампот*);

5) характарыстыка слова *рабіна* па яго прыкметах (*рабіна (якая?) румяная, салодкая, кіслая, зялёная, спелая і г. д.*).

На ўроках беларускай мовы можна выкарыстоўваць загадкі для правядзення слоўнікавага дыктанта.

Напрыклад, вучням 4 класа ў першым паўгоддзі настаўнік прапаноўвае наступныя загадкі: Што без вады плавае? (*Воблака.*) Без крылаў, а ляціць, без языка, а гаворыць. (*Пісьмо.*) Бягу асфальтам і заўжды трымаюся за правады. (*Тралейбус.*) Чым я больш вярчуся, тым я больш таўсцю. (*Верацяно.*) Ляжыць калода сярод балота, не гніе і не сохне. (*Язык.*)

Загадкі можна выкарыстоўваць пры вывучэнні розных часцін мовы. Вучням настаўнік прапаноўвае загадку, адгадка якой з’яўляецца той часцінай мовы, якую вучні пачнуць вывучаць на ўроку. Напрыклад, у трэцім класе ў пачатку вывучэння тэмы “Назоўнік” даецца загадка: *Ляжыць пад ганкам – хвост абаранкам (сабака)*. Неабходна вызначыць лексічнае значэнне слова-адгадкі, паставіць да яго пытанне, вызначыцца з назвай часціны мовы.

Важнае месца на ўроках беларускай мовы займае творчая праца з загадкамі. Так, на ўроку з рассыпанных слоў загадкі можна прапанаваць сабраць і адгадаць яе. Напрыклад: *без, гаворыць, языка, а (Без языка, а гаворыць)*.

Гульня “Аднаві загадку” таксама накіравана на развіццё памяці вучняў, іх творчых здольнасцей. Настаўнік прапануе вучням аднавіць наступныя загадкі:

- 1) ..., а ў клубок не зматаеш. (*Нітак многа, а ў клубок не зматаеш. — Павуціна.*)
- 2) ..., а дрэвы лечыць. (*Не доктар, а дрэвы лечыць. — Дзяцел.*)

Адзін з найбольш карысных прыёмаў выкарыстання загадак на ўроку – прыдуманне загадак самімі вучнямі. Вучням 3-га класа, напрыклад, прапануем скласці загадку пра паветраны шар. Для гэтага выкарыстаем табліцу.

Табліца – Падбор слоўнага матэрыялу для загадкі

Крытэрыі для падабенства	Прымета	На што падобны
Форма	круглы, авальны	сонца, кавун, гарбуз, яйцо
Колер	чырвоны, жоўты, зялёны, блакітны, сіні, рознакаляровы	хусцінка, сукенка, вясёлка,
Вага	лёгка	матылёк, пушынка, лісток

У пустую графу дзеці могуць уставіць злучнікі *як, нібы, быццам* або злучнік *ды* з адмоўнай часціцай *не*. Атрымаецца: *Круглы, як сонца, бывае, нібы хусцінка, і чырвоным, і жоўтым, і зялёным, і блакітным, і сінім, лёгка, быццам матылёк*. Або: *Круглы, ды не сонца, бывае і чырвоным, і жоўтым, і зялёным, і блакітным, і сінім, ды не хусцінка, лёгка, ды не матылёк*.

Такім чынам, сістэматычная праца на кожным уроку па выкарыстанні загадак, уважлівы падыход да кожнага слова, да кожнай творчай працы вучняў спрыяе развіццю актыўнай маўленчай дзейнасці вучняў, павышэнню іх агульнай моўнай культуры. Загадкі можна выкарыстоўваць на розных этапах урока: у час маўленчай размінкі, абвясчэння тэмы ўрока, пры абагульненні, замацаванні і паўтарэнні.

Літаратура

1. Паўлоўская, В. І. Мова : цікава і займальна / В. І. Паўлоўская. – Мінск : Народная асвета, 1989. – 320 с.
2. Чухрова, Л. В. Работа над словам / Л. В. Чухрова. – Мінск : Завігар, 1998. – 248 с.

СПЕЦИФИКА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бурим Л. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Экологические представления – это сведения о взаимосвязи растений и животных со средой обитания, об их приспособленности к ней; о человеке как части природы; об использовании природных богатств, загрязнении окружающей среды и др. Современные психологи (С. Д. Дерябо, А. М. Левочкина, В. А. Сребец, В. А. Ясвин и др.) отмечают, что дошкольный возраст – важный период для общего развития личности ребенка и формирования у него экологических представлений и сознания.

Понятие «экология» (от греч. *oikos* – дом, жилище, местопребывание) введено Э.Г. Геккелем. Вопросы развития экологических представлений актуальны в настоящее время в связи с возникновением новых экологических катастроф.

Комарова И. А. и Прокофьева О. О. [1], Николаева С. Н. [2] отмечают, что формирование экологических представлений – необходимое условие выработки такого отношения к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности к различным созиданиям. Вследствие этого педагогам в работе по формированию у воспитанников основ экологических знаний рекомендуется: 1) показать детям дошкольного возраста два мира природы: один – саморазвивающийся, независимый от человека и его деятельности мир естественной природы (леса, степи, реки, озера и др.); другой – мир культурной природы, созданный людьми и их трудом (поля, сады, парки, скверы, животноводческие фермы); 2) сформировать у детей понимание развития каждого живого существа (растение, животное), при необходимых условиях (влага, тепло, свет и др.); 3) определить варианты пользования дарами дикой природы (сбор грибов, ягод, отдых в лесу, купание в реках, охота, бережное обращение с природой, сохранение; 4) продемонстрировать в природе взаимосвязь элементов; 5) выявить способы заботы о дикой природе (сбережение леса от пожаров, посадки новых деревьев, подкормка диких животных, создание заповедников и др.).

Идеи ознакомления воспитанников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике советского дошкольного воспитания (А. А. Быстрова, Е. И. Волкова, А. М. Степанова и др.). Важную роль сыграли работы ведущих педагогов и методистов, в центре внимания которых было формирование наблюдения как основного метода ознакомления с окружающим, накопление, уточнение и расширение достоверных сведений о природе (С. А. Веретенникова, А. Ф. Мазурина, А. М. Низова и др.). В 1950-е годы исследование Э. И. Залкинд, посвященное ознакомлению воспитанников с птицами, показало важность организации чувственного восприятия объектов природы. Продуманное руководство наблюдениями дает детям возможность развивать впечатления, которые преобразуются в будущем в конкретные и обобщенные представления, способствующие развитию речи.

В ГУО «Ясли-сад №23 г. Мозырь» нами проводилось исследование, в котором участвовало 40 воспитанников. Задача исследования стояла в изучении следующих экологических представлений: 1) неживой природе (солнце, атмосфера, литосфера, гидросфера); 2) животном мире (разнообразие животных, особенности их строения и развития, питания); 3) растительном мире (разнообразие растений, особенности роста и развития, уход за растениями); 4) человеку как живом существе (строение тела человека, основные функции, системы организма); 5) взаимосвязи объектов и явлений природы между собой и человеком. На констатирующем этапе эксперимента использовались методы беседы и анкетирования. Результаты показали, что у воспитанников в основном низкий (23,7%–31,5%) и средний (43,1%–52,8%) уровни экологических представлений. На формирующем этапе, в котором частично была внедрена модель экологических представлений, базирующаяся на материалах Красной книги Республики Беларусь, результаты изменились: средний уровень (45,6%–55,7%) и высокий уровень (60,5%–80,7%).

Таким образом, формированию экологических представлений детей дошкольного возраста способствуют: а) совершенствование ориентировочной деятельности воспитанников учреждения дошкольного образования; б) развитие перцептивных, интеллектуальных и практических действий; в) воспитание у детей любви к природе, обеспечение успешного усвоения знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними.

Литература

1. Николаева, С. В. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 336 с.
2. Комарова, И. А. Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста: учеб.-метод. комплекс / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 100 с.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурнаева А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

К краеведческим сведениям у младших школьников всегда повышенный интерес, они воспринимаются осмысленно и повышают общую экологическую культуру учащихся. Школьники, хорошо знающие свой край, по-иному сами относятся к знаниям, становятся более наблюдательными, учатся быть исследователями. Вот почему на краеведческом принципе следует строить не только начальное, но и последующее обучение: и географии, и других предметов.

Краеведческий принцип нужно применять систематически, на всех уроках. Местный материал должен пронизывать весь учебный процесс. Но это возможно тогда, когда учитель сам будет хорошо подготовлен не только методически, но и, главным образом, теоретически, когда он будет знать свой край хотя бы в том объеме, который необходим для успешного преподавания географии. Достижением методики географии являются обоснования краеведческого подхода обучения географии. Под краеведческим принципом в обучении географии понимается использование географических знаний о своей местности в образовательном процессе. Педагогическая ценность обучения географии на основе изучения родного края была осознана очень давно. Уже достаточно отчетливо эта идея формулировалась в «Великой дидактике» Я. А. Коменского в 1-й пол. XVII в. и получила развитие в первой русской методике преподавания географии «Педагогические заметки для учителей» Д. Д. Семёнова (1864). Проблема школьного краеведения нашла отражение и в постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе».

Реализация краеведческого принципа в обучении географии состоит в том, чтобы дать детям возможность учиться, в повседневной обстановке наблюдать географическую действительность, а результаты наблюдений использовать на уроках по формированию географических понятий. Краеведческий принцип дает возможность строить обучение географии согласно дидактическому правилу: «от известного – к неизвестному», «от близкого – к далекому». Он находит отражение во всех компонентах учебного процесса по природоведению и географии: содержанию, формах и методах организации познавательной деятельности учащихся. Так, в содержании курсов школьной географии предоставлена система знаний по предмету «Человек и мир» и географии своей местности. Предусмотрены экскурсии в природу, наблюдения в природе.

Изучение географической среды в ближайших окрестностях школы помогает формированию представлений о многих предметах, процессах, явлениях географической оболочки Земли. Обучение с использованием краеведческого материала значительно облегчает усвоение географических понятий. Опираясь на конкретные знания о родном крае, учащиеся расширяют свои представления до понимания научных закономерностей. Осуществление краеведческого принципа в обучении помогает связать теоретические знания, приобретаемые в стенах школы, с практическим применением, например: метеорологические наблюдения для сельского хозяйства, наблюдение за режимом реки для безопасности переправ, сбор полезных дикорастущих растений и т. д.

В третьем классе по предмету «Человек и мир» особое значение имеет изучение раздела «Природные богатства родного края», где изучаются темы «Формы земной поверхности», «Разнообразии водоемов», «Полезные ископаемые», «Растительный и животный мир Беларуси». На этих уроках формируются представления о разнообразии форм поверхности Беларуси, о водоемах родного края, разнообразии животного и растительного мира и т. д. Таким образом, краеведческие сведения превращаются в «опорные величины», которые дают возможность сравнивать природное расположение родного края с другими территориями на планете Земля.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Быковская М. Л. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

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

На современном этапе развития общества основным направлением образования становится создание условий для качественного обучения. Один из предлагаемых путей решения данной проблемы – реализация в процессе обучения компетентного подхода, который предполагает усвоение учащимися не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Предметные компетенции – это специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления [1]. Одной из целей начального обучения математике является освоение окружающего пространства, развитие пространственных представлений. Этому служит изучение геометрического материала. Одной из задач обучения геометрическому материалу является выработка у учащихся предметных умений, таких, как распознавать и называть изученные геометрические фигуры; изображать изученные геометрические фигуры; строить ломаную с заданными длинами звеньев и находить ее длину; строить прямоугольник (квадрат) с заданными длинами сторон и вычислять периметр; сравнивать площади геометрических фигур [2, 116–130].

Формированию предметных компетенций способствует использование современных образовательных технологий. Мы считаем, что использование дифференцированного подхода обеспечивает становление более высокого уровня сформированности предметных умений у учащихся на I ступени общего среднего образования при усвоении геометрического материала.

Эксперимент проводился на базе вторых классов ГУО «Средняя школа № 151 г. Минска». Учащиеся были разделены на 3 группы по уровню сформированности предметных умений на основе диагностических данных (учащиеся с недостаточным уровнем, с достаточным уровнем и высоким уровнем). Нами разработана серия дифференцированных заданий, содержащие геометрический материал, направленные на формирование определенного вида предметных умений. Использовались способы дифференциации по уровню трудности учебного материала и уровню творчества. Приведем примеры заданий, направленные на формирование предметного умения находить периметр геометрических фигур:

1 группа. Найди сумму длин всех сторон прямоугольника.

2 группа. Измерь стороны прямоугольника и вычисли его периметр.

3 группа. Вычисли периметр прямоугольника. Начерти квадрат с таким же периметром.

В ходе проверки эффективности проделанной нами работы было установлено, что степень сформированности предметных умений у учащихся 2 класса значительно повысилась. Так, высокий уровень продемонстрировали 39,8% учащихся, что на 17% больше, чем на констатирующем этапе. Показатель достаточного уровня снизился с 59% до 55,4%, недостаточного – с 18,2% до 4,8%. Изменение уровня сформированности геометрических предметных умений учащихся экспериментального класса показано на диаграмме.



Диаграмма 1. – Динамика уровня сформированности предметных умений при изучении геометрического материала учащимися 2 «А» класса

Таким образом, исследование показало, что применение разработанного нами способа дифференциации обучения в процессе овладения учащимися второго класса геометрическим материалом обеспечило повышение уровня сформированности предметных умений. Применение разработанных нами дифференцированных заданий на уроках математики также стимулирует познавательную деятельность, поддерживает интерес к изучению математики у всех учащихся.

Литература

1. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научн.-метод. пособ. / А. В. Хуторской. – М. : Издательство “Эйдос”, 2013. – 73 с.
2. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. I–IV классы / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2012. – 240 с.

ВОСПИТАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Васильева С. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Проблема воспитания эмпатии у детей дошкольного возраста в настоящее время является одной из актуальных. Л. С. Выготский, Л. М. Гурович, А. В. Запорожец, Н. С. Карпинская, С. Л. Рубинштейн, и другие ученые в своих трудах исследуют особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста [1, 352].

В современной психологии анализ проблемы эмпатии позволяет утверждать, что существуют различные подходы к определению понятия. Эмпатия – эмоциональный процесс, переживание аффективного состояния другого человека в ответ на его эмоциональное поведение (Т. П. Гаврилова, А. Меграбян, И. М. Юсупов и др.). Эмпатия – когнитивный процесс, понимание внутренней жизни другого, способность принять роль другого (В. А. Лабунская и др.) [2, 33].

Восприятие художественной литературы предполагает не пассивное содержание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям и рассматривается как активный волевой процесс [3, 55]. Детская книга непосредственно как средство умственного, эстетического и нравственного воспитания. И. Токмакова (детский поэт) детскую литературу называет первоосновой воспитания. По словам В. А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Художественная литература формирует нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие, нравственные чувства и оценки [4, 341]. Детская художественная литература является действенной силой нравственного воспитания, и нужно уметь целенаправленно ею пользоваться. Комплекс чувств, непосредственно представляет собой сопереживание персонажам художественного произведения, в частности сказки, в состав которого входят такие эмоции, как сострадание, удивление осуждение, гнев. У детей дошкольного возраста вызывает интерес содержание рассказа и сказки. Дети волнуются за судьбу героев, одобряют или порицают их за те или иные поступки, стремятся узнать, что случилось дальше. Дошкольники легко включаются в рассказ, дают свои советы, выражают досаду, сопереживают [5, 310]. Благодаря художественным произведениям, ребенок легко учится понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, приобретает уверенность в них и в себе. С помощью художественной литературы можно воспитывать ребенка, помогая ему преодолевать негативные стороны формирующейся личности. В них повествуется о внутренних эмоциональных переживаниях и чувствах героев [6, 18].

В работе со старшими дошкольниками непосредственно применяются малые фольклорные жанры. Приговорки употребляются в воспитании для того, чтобы эмоционально окрасить значимость некоторых моментов в жизни ребенка. Для детей старшего дошкольного возраста пословицы и поговорки являются доступными для их понимания. Но поговоркой дети почти не могут пользоваться и только подвываются к этой форме фольклора. Отдельные пословицы, обращенные к детям, могут им внушить некоторые правила поведения [4, 61].

Литература

1. Ребенок и книга: книга для воспитателя детского сада / Л. М. Гурович [и др.]. – М. : Просвещение, 1992. – 62 с.
2. Бодалев, А. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / А. А. Бодалев, М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.
3. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психологические труды / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1996. – Т. 1. – С. 66.
4. Люблинская, А. А. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

5. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

6. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Универсальная книга АСТ. – СПб-М., 1997. – 320 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Вежик А. А. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – Л. В. Рябцева, преподаватель

В последнее время наблюдается тенденция к потере интереса со стороны учеников к обучению. Педагоги испытывают большие сложности в активизации внимания школьников.

Вместе с тем, современные условия, цели обучения требуют от педагогов индивидуального подхода в условиях массового образования. С этой целью можно использовать исследовательскую деятельность, которая способствует развитию и индивидуализации личности, формированию мотивации к получению учащимися знаний. Учёными были разработаны следующие условия формирования исследовательских умений младших школьников.

1. *Целенаправленность и систематичность.* Работа по развитию исследовательских умений проходит в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

2. *Мотивированность.* Помощь учащимся в определении смысла их творческой деятельности, возможности реализации собственных талантов и возможностей.

3. *Творческая среда.* Создание творческой, рабочей атмосферы, поддержание интереса к исследовательской работе.

4. *Психологический контроль.* Поощрение творческих проявлений учащихся, стремления к поиску.

5. *Личность педагога.* Развитие творческих способностей учителя.

6. *Учет возрастных особенностей.* Обучение исследованию на доступном уровне, исследование – посильное, интересное и полезное [1, 45]. Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие дети. Целью организации исследовательской деятельности является формирование познавательной активности. Цель будет достигнута, если будут решены следующие задачи: развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи; формирование наблюдательности и внимания, умений работы с художественными и научными текстами [2, 17]. У младших школьников не всегда возникает стремление к самостоятельной исследовательской деятельности, т.к. темы бывают неинтересными, что вызывает нежелание исследовать. Следовательно, необходим компромисс и необходимо создание проблемных ситуаций.

Например, на уроке литературного чтения во 2 классе после знакомства с темой «Колыбельные песни» можно предложить написать исследовательскую работу на тему «Колыбельная для куклы» и издать соответствующий сборник. Наводящие вопросы могут быть следующими: «Чем похожи и чем отличаются колыбельные песни? Что означают слова *зыбка, баю, баиньки, люли-люли?* Что общего в белорусских и русских колыбельных?», «Какие колыбельные знают ваши родители, бабушки?», «Какие колыбельные характерны для вашего региона?». Исследовательскую работу «Какую одежду носили герои сказки Пушкина?» можно провести после чтения сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Один из основных вопросов: «Что носили старик-рыбак и старуха, крестьянка, столбовая дворянка?». Работа должна закончиться выполнением проекта – изготовлением костюмов.

Мы провели анализ исследовательской работы с учащимися начальных классов в ГУО «Средняя школа № 13 г. Орши». Анализ показал, что в этом возрасте самостоятельно вести работу учащимся еще трудно, поэтому педагог совместно с родителями помогает детям в выборе темы исследования, подборе литературы, информации, в составлении презентации к исследовательской работе. Работа над темой ведётся на протяжении учебного года: учащиеся учатся самостоятельно формулировать цели, подбирать нужную информацию, писать тезисные выступления, составлять презентации, обращаясь в библиотеку. Предлагаемые темы исследовательских работ следующие: «Магическое число 13», «Исследование имени», «Влияние Луны на поведение человека», «Какая

бывает роса на траве?». После подготовки работ учащиеся выступают перед аудиторией, отвечают на дополнительные вопросы. Лучшие исследовательские работы направляются для участия на районном этапе конкурса «Я – исследователь».

Таким образом, использование исследовательской деятельности помогает вовлечь учащихся в атмосферу деятельности, овладеть новыми способами добывания знаний, способствует развитию индивидуализации личности, а также формирует мотивацию к получению знаний.

Литература

1. Семёнова, Н. А. Исследовательская деятельность учащихся / Н. А. Семёнова // Начальная школа. – 2006. – №2. – С. 45–49.
2. Смолкина, Е. В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве / Е. В. Смолкина // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 17–18.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УДМУРТСКОГО ОРНАМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ворончихина В. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. В. Новикова, доцент

Изобразительное творчество детей изучали многие исследователи. Декоративно-прикладное искусство удмуртов также достаточно изучено. Однако в практике исследуемого ДОУ работа по ознакомлению детей с родным краем и декоративно-прикладным искусством удмуртов ведется от случая к случаю, поэтому и знания у детей об этом фрагментарные и бессистемные. Целью нашей работы стало: развитие творчества детей старшего дошкольного возраста, средствами удмуртского орнамента в процессе декоративного рисования. Цикл занятий по обучению дошкольников декоративному рисованию состоял из 3-х этапов: знакомство с историей народного промысла и выделение простейших элементов узора; углубление знаний о промысле, выделение более сложных элементов узора и знакомство с особенностями декоративной композиции; творческое использование полученных знаний, умений и навыков при создании своих собственных композиций.

I занятие – знакомство с символикой Удмуртской Республики – флагом и гербом, а также с народным костюмом северных удмуртов. Рассмотрели основные цвета в символике республики и познакомили детей с их значением. Сравнили цвета в символике Удмуртии и народной одежде северных удмуртов. Обратили внимание детей на другие цвета в народной одежде: зеленый, синий, желтый.

II занятие – знакомство с понятиями: узор, орнамент, народная одежда. Узоры мастерицы брали из природы, передавали друг другу. Так узор становился народным. Рассмотрели элементы геометрического орнамента, наиболее часто встречающиеся в удмуртском орнаменте: квадраты, ромбы, треугольники, звезды. Удмурты изображали солнце в виде квадрата, круга, ромба, с лучами и без лучей. Узоры выполняли функцию украшения и защиты, оберега от сглаза, болезней, невидимой силы. Чем больше солнышек, тем больше защиты, считали удмурты. Солнце является мужским знаком.

Женский знак – знак луны. Лунный узор (толэзпужы). Дети составляли орнамент из двух чередующихся элементов: луна и солнце, солнце и звезда, на квадрате и прямоугольном листе бумаги. Позже мы познакомили детей с зооморфным орнаментом, а именно, солярными знаками: утка (чӧж) – куриные лапки (курегпыд). Из предложенного растительного орнамента дети узнали элементы – шиповник (легезьпу) и сосна (пужым). Одежду рассматривали праздничную и повседневную, женскую и мужскую. Наряд мам и бабушек богато украшали узорами. Женский наряд украшали больше, чем мужской, потому что женщина – это мама, она заботится о детях, о родных, поэтому ее надо оберегать и защищать. Чем старше женщина, тем больше защиты, так как бабушки часто болеют, им нужна дополнительная защита. Поэтому женские наряды были богато украшены орнаментом, защитными красными полосами. Одежда женщины состояла из нескольких частей. Мы познакомили детей с головными уборами, составляли орнамент для платка (кышет), головного полотенца (чалма), познакомили с удмуртскими словами. Составили орнамент для налобной повязки (укотуг), передника (айшет), нагрудника (кабачи).

На двух занятиях подробнее рассмотрели мужской народный костюм: части, цвет, композицию, элементы узора. Мы учили детей находить сходство между знакомыми элементами узора и новыми. Сравнили геометрический узор – лунный знак (толэзпужы) – с элементом

растительного узора шиповник (легезьпу), зооморфный узор – утка (чõж) – с растительным узором сосна (пужым). Также рассмотрели мужские пояса: широкие, праздничные, для молебна (зар), узкие повседневные (кускерттон). Дети сами составляли орнамент, располагали узор на прямоугольном листе бумаги. Для закрепления знаний детей об особенностях народного костюма северных удмуртов провели дидактическую игру «Праздничный наряд Дыдык». Дети собирали наряд Дыдык по типу игры «Что вначале, что потом». Они называли части женской одежды на удмуртском языке. Рассмотрели современную одежду с использованием удмуртских элементов узора на одежде (варежки, платье, носки и т.д). Дети находили на своей одежде знакомые узоры. Итогом работы стали рисование на тему «Девочка в новом наряде идет на праздник».

В настоящий момент мы находимся на стадии проведения контрольного этапа эксперимента, но уже очевидно, что интерес детей к культуре своего народа значительно возрос, знания об удмуртском декоративно-прикладном искусстве расширились и обогатились.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОПИСАТЕЛЬНЫМИ РАССКАЗАМ

Гасанова Г. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Овладение монологической речью – необходимая ступень развития речи дошкольников. Изучением монологической речи занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Л. Г. Шадрин и др.

Цель исследования – использование мнемотехники в процессе обучения детей младшего дошкольного возраста описательным рассказам. Короткова Э. П., Ворошнина Л. В., Алексеева М. М., Яшина В. И. и др. уделяли большое внимание обучению детей младшего дошкольного возраста описательным рассказам. Так, Бородич А. М. под описательным рассказом понимала изложение характерных признаков предмета или явления. По мнению Э. П. Коротковой, описательный рассказ может быть составлен и по предметным картинкам, поэтому в качестве объекта она выделяла не только характерные признаки предмета или явления, но и игрушки, растения, вещи. Ученые (О. С. Ушакова и Э. П. Короткова и др.) выделяют структуру описательных рассказов (общий тезис, называющий объект, описание характерных признаков предмета, оценочные отношения к предмету, либо, для чего нужен предмет).

Мы считаем, для того, чтобы процесс обучения был эффективным, следует использовать мнемотехнику, так как наглядный материал детьми усваивается лучше. Следовательно, приемы мнемотехники разумно применять в младшем возрасте.

Приемы мнемотехники разные ученые называли по-разному. Т. А. Ткаченко называла их схемами, В. П. Глухов – блоки-квадраты, Л. Н. Ефименкова – схема составления рассказа. Но, несмотря на разнообразие названий, работа с ними строится по одним и тем же принципам. Так, работа с использованием приемов мнемотехники начинается с мнемоквадрата, затем из мнемоквадратов составляют мнемодорожку и в конце обучения детям предлагаются мнемотаблицы. Мнемоквадрат – это графическое или частично графическое изображение предмета, явления природы, персонажа сказки и т. д. Мнемодорожка представляет собой простую схему, состоящую из 4 мнемоквадратов (картинок). Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается изображение; таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти рисунки-схемы, ребенок легко воспроизводит текстовую информацию.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. В качестве символов-заместителей используются предметные картинки, силуэтные изображения, геометрические фигуры. Работа на занятиях по мнемотаблицам состоит из трех этапов:

1. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.
2. Перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.
3. После перекодировки осуществляется пересказ сказки с опорой на символы (образы), т. е. происходит отработка метода запоминания.

Размер мнемотаблицы может быть различным, исходя из возрастных особенностей детей. Ткаченко Т. А. предлагала использовать лист картона размером 45*30 см, разделить его на 6 квадратов (по количеству характерных признаков предметов или объектов либо времен года, о которых надо рассказать).

Нами проводилась экспериментальная работа по обучению детей младшего дошкольного возраста описательным рассказам с использованием приемов мнемотехники. Результаты работы показали, что у детей экспериментальной группы повысился уровень описательных рассказов.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники : система запоминания «Джордано»/ В. А. Козаренко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://school4you.ru/download/memory.pdf>. – 2007. – 115 с.
4. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Дошкольное воспитание. – 2007. – №10. – С.16–21.
5. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гергенрейдер Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Тенденцией развития современного общества является его информатизация, под которой подразумевается организованный процесс внедрения современных информационных технологий в различные сферы жизнедеятельности.

Актуальность использования информационных технологий обусловлена социальной потребностью в повышении качества обучения, воспитания детей дошкольного возраста, практической потребностью в использовании в учреждениях дошкольного образования современных компьютерных программ.

Информационно-коммуникационная технология (ИКТ) – совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах ее пользователей [1, 3].

Использование ИКТ помогает педагогу в формировании информационной культуры у детей, активизации их познавательного процесса, реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подходов в обучении, активизации мыслительных процессов, а также формирует у самого педагога интерес к своей работе, дисциплинирует его.

Выделяют следующие направления использования ИКТ в системе деятельности учреждения дошкольного образования: организация образовательного процесса; взаимодействие учреждения дошкольного образования с законными представителями воспитанников; организация методической работы с педагогическими кадрами.

В образовательном процессе с использованием ИКТ чаще всего применяется следующее оборудование: компьютер, интерактивная доска, магнитофон, мультимедийный проектор, видео- и фотокамера, принтер, телевизор.

Поскольку у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, то важным принципом организации игровой деятельности и процесса обучения является принцип наглядности. Поэтому использование разнообразного иллюстративного материала, как статического, так и динамического, позволяет педагогам быстрее достичь намеченной цели. Правильно подобранные игровые задания и видеоматериалы, демонстрируемые с помощью мультимедиа-техники, способствуют повышению мотивации детей к занятиям.

Одним из основных средств расширения детских представлений являются презентации, мультимедийные фотоальбомы, интерактивные игры. При такой организации материала у ребёнка задействуются три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная. Презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не только к текущему материалу, но и повторить предыдущую тему. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Дети дошкольного возраста требуют большей помощи при выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий, а автоматизированный контроль правильности освобождает время педагога для параллельной работы с другими детьми. Использование компьютерных средств обучения

также помогает развивать творческие способности ребенка, способствует формированию абстрактного мышления, созданию дополнительной мотивации к формированию основ учебной деятельности.

Внедрение современных технологий позволяет повысить эффективность взаимодействия педагогов и родителей. Сайт содержит подробную информацию о жизни учреждения дошкольного образования, предоставляет возможность общаться с помощью электронной почты с целью сделать родителей полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса. На страницах таких сайтов родители также могут получить полезную информацию по обучению и воспитанию своих детей, о методах сохранения здоровья детей и их безопасности.

Однако использование информационно-коммуникативных технологий в учреждениях дошкольного образования вызывает ряд серьезных проблем:

1) время, которое ребенок должен уделять работе за компьютером, влияние игр на психическое состояние детей, отказ от внешнего общения, компьютерная зависимость;

2) экономические трудности, заключающиеся в отсутствии средств на необходимое оборудование, технологическую поддержку, лицензионное программное обеспечение;

3) проблема профессиональной компетенции педагогов: каждый педагог должен уметь создавать и быть частью общего образовательного ресурса, свободно использовать персональный компьютер.

Таким образом, владение информационно-коммуникационными технологиями помогает педагогу чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях, а учреждению дошкольного образования – перейти на режим функционирования и развития как открытой образовательной системы.

Литература

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – 20 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САНАТОРНОГО ТИПА

Главацкая О. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Полноценное физическое развитие и здоровье детей – это основа формирования гармоничной личности. В раннем и дошкольном возрасте закладываются основы здоровья детей.

В учреждениях дошкольного образования с целью сохранения и укрепления здоровья детей организуется здоровьесберегающая среда. Так, 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 и нетрадиционной физической культуры, физио- и фитотерапии при обязательном учете индивидуальных особенностей организма каждого ребенка. Работа педагогического коллектива направлена на реализацию следующих задач:

1) создание здоровьесберегающей системы в учреждении дошкольного образования; 2) сохранение и укрепление физического здоровья, воспитание потребности и навыков здорового образа жизни у детей; 3) создание оптимальных условий развития ребенка и снижение заболеваемости; 4) установление партнерских отношений между родителями и сотрудниками, скоординированных на совместную реализацию задач воспитания, обучения и развития ребёнка.

Для успешного решения этих задач в учреждении дошкольного образования создана предметно-пространственная среда: музыкально-физкультурный зал, зал для проведения занятий лечебной физкультурой, центры "движений" в группах, оснащенные стандартным и нестандартным оборудованием; оформлены уголки осанки, спортивная и игровые площадки; фитобар, физиопроцедурный кабинет, массажный кабинет, ингаляторий. Одним из главных направлений в оздоровлении детей в учреждении дошкольного образования санаторного типа является фитотерапия. С этой целью организована работа фитобара, где ребята принимают витаминные и лечебные чаи по назначению врача. Педагогами используются новые формы проведения занятий по физическому воспитанию: занятия секции общефизической подготовки, занятия на музыкальном материале (народные танцы, игры), прогулки-походы, занятия серии «Забочусь о своем здоровье» (проводятся 1 раз в месяц), занятия-тренировки (включают обучение спортивным играм, элементам легкой атлетики), занятия в форме подвижных игр. Одно из важнейших средств укрепления здоровья – это

закаливание. В учреждении используется следующая система закаливания: оздоровительные прогулки (2 раза в день); мытье рук холодной водой; полоскание рта и зева после приема пищи и сна отварами трав, солевым раствором, холодной водой; воздушные и водные процедуры до и после сна; ходьба босиком, по дорожкам «здоровья»; проведение физкультурных занятий в облегченной форме. В групповых помещениях созданы центры двигательной активности, оформлены уголки осанки, где ребенок может самостоятельно проверить и откорректировать положение своего тела, самостоятельно выполнять некоторые статические упражнения.

Коллектив педагогов яслей-сада находится в постоянном поиске новых форм и подходов к воспитанию, обучению, оздоровлению детей дошкольного возраста. На базе учреждения дошкольного образования с 1998 г. работает школа передового опыта по проблеме организации физкультурно-оздоровительной работы с длительно и часто болеющими детьми. Работа районной школы передового опыта по физкультурно-оздоровительной работе с детьми группы часто болеющих детей в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» представлена разнообразием форм и методов, разработанных материалов и результативностью внедрения тематических рекомендаций в учреждения дошкольного образования города и района. Педагоги активно воздействуют на образ жизни ребенка путем целенаправленного просвещения родителей по основам здорового образа жизни. Педагоги совместно с родителями проводят спортландии, досуги по формированию основ здорового образа жизни, дни и недели здоровья, семинары-практикумы с показом методов закаливания, оформляют стенды, фотовыставки, систематически выпускают газеты, буклеты по вопросам здорового образа жизни. Педагогический коллектив учреждения дошкольного образования разработал комплексно-целевую программу «Здоровье», на основе которой была составлена программа оздоровления для каждой возрастной группы и каждого ребенка.

Создание здоровьесберегающих условий в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря», оптимальное сочетание медико-профилактической и физкультурно-оздоровительной работы, сотрудничество с семьей в укреплении здоровья детей положительно влияют на развитие и здоровье воспитанников.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – 2-е изд. – Минск : НИО ; Аверсэв, 2014. – 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ

Гольшиева И. А. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) главными результатами воспитания и обучения определяет не предметные универсальные учебные действия, а личностные и метапредметные: «Важной задачей образования в современном мире является развитие и формирование таких универсальных учебных действий, которые обеспечивают младшим школьникам такие умения, как учиться, саморазвиваться и совершенствоваться» [1].

ФГОС НОО выделяет четыре вида УУД, которые должны быть сформированы у младших школьников: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Эти УУД являются базовыми для того, чтобы ребенок овладел ключевыми компетенциями, которые составляют основу умения учиться.

Коммуникативные УУД являются одними из самых важных развитий навыков младшего школьника, так как обеспечивают возможность развития сотрудничества младших школьников через развитие таких умений, как слушать и понимать партнера; планировать совместную деятельность; уметь договариваться и контролировать действия друг друга; оказывать поддержку друг другу и т.д.

Среди наиболее важных умений, которые должны освоить младшие школьники, два умения относятся именно к сфере коммуникативных действий:

– взаимодействие и общение, т.е. коммуникация – умение передавать и сообщать какую-либо информацию в устном и письменном виде;

– работа в группе – умение устанавливать деятельностные отношения, эффективно сотрудничать и развивать продуктивную кооперацию.

Немаловажным элементом в развитии коммуникативных умений является диалог. Именно диалог позволяет увеличить познавательный интерес у обучающихся, создать активное обсуждение по интересующим вопросам, развить умение оценивать себя и других.

Курганов С. Ю., Литовский В. Ф. дают следующую трактовку понятию «учебный диалог» – это такая форма обучения, которая ставит учебные задачи в виде парадоксов или нерешенных проблем [2]. Также они считают, что в основу логики обучения, которая формирует личностное мышление человека, должна быть положена логика диалога. Основой такого обучения может быть урок-диалог, в ходе этого урока учитель и ученики демонстрируют различные типы мышления и логики. Мельникова Е. Л. не дает конкретной трактовки определению «учебный диалог», но утверждает, что на уроке при решении учебной проблемы используется два вида диалога: побуждающий и подводный [3].

Побуждающий диалог стимулирует младших школьников к той же мыслительной деятельности, что и ученый. На стадии постановки проблемы учитель создает проблемную ситуацию, затем проговаривает специальные фразы, которые помогают осознать противоречия и формулировку проблемы обучающимися. На стадии поиска решения учитель подталкивает учащихся выдвинуть и проверить гипотезы. Таким образом, побуждающий диалог позволяет ученикам угадать противоречие и проблему, гипотезу и её проверку.

Подводный диалог базируется на логическом мышлении младших школьников. На стадии постановки проблемы учитель постепенно подводит их к теме урока, а на стадии поиска решения строит логическую цепочку для подведения учеников к новому знанию. Таким образом, можно сказать, что подводный диалог проводит к теме или знанию почти безошибочную и прямую дорогу.

На стадии воспроизведения знаний учащиеся должны выполнить задачу и представить выполненное задание классу. Понятно, что выполнять данную работу младшие школьники будут только по указанию учителя. Оно так и называется – продуктивное, потому что предлагает ученику создать простой продукт (например, составить кластер или сочинить четверостишие).

Таким образом, коммуникативные умения в большей степени реализуются в диалоговой форме общения. Опыт первых отношений со сверстниками является основой, на которой строится дальнейшее развитие и формирование личности младшего школьника, а его общение строится на коммуникативных умениях.

Литература

1. Вяткина, М. Н. Управление формированием универсальных учебных действий в общеобразовательном учреждении / М. Н. Вяткина, Л. М. Никонова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 19–28.
2. Давыдова, Н. Н. Универсальные учебные действия : управление формированием // Н. Н. Давыдова, О. В. Смирных // Народное образование. – 2012. – №1. – С. 167–175.
3. Давыдова, Н. Н. Управление формированием универсальных учебных действий в условиях образовательного учреждения повышенного статуса / Н. Н. Давыдова, О. В. Смирных // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2012. – № 2. – С. 24–30.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова Т. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Современная система дошкольного образования характеризуется разнообразием видов учреждений дошкольного образования, расширением спектра применяемых педагогических технологий, широким распространением инновационной и экспериментальной деятельности. В таких условиях требуется обновление управления педагогическими кадрами, которое должно иметь стимулирующий, развивающий и демократический характер. А это в свою очередь предполагает изменение управления методической работой в учреждении дошкольного образования.

Методическая работа с педагогическими кадрами в дошкольном образовательном учреждении выступает как средство научного управления целостным педагогическим процессом, повышения профессиональной квалификации воспитателей и развития их творческой активности.

Заведующий, заместитель заведующего по основной деятельности и специалисты, осуществляющие функции, связанные с методической работой, объединяются в методическую службу учреждения дошкольного образования. Работа методической службы направлена на обновление содержания образования, повышение профессиональной компетентности педагогов на уровне современных требований, своевременное оказание им методической помощи.

Содержание деятельности методической службы – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств, качеств, знаний, умений педагога посредством методической работы. Исходя из цели организации методической деятельности, определяются задачи, стоящие перед методической службой.

Основные задачи методической службы:

– оказание методической поддержки и необходимой помощи участникам педагогического процесса (педагогам, родителям (законным представителям) воспитанников и др.) по вопросам воспитания, обучения и развития детей;

– выявление, изучение, обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта;

– обеспечение педагогических работников необходимой информацией об основных направлениях развития дошкольного образования, современных требованиях к организации педагогического процесса, учебно-методической литературе по проблемам обучения, воспитания и развития воспитанников;

– определение содержания предметно-развивающей среды и учебно-методического оснащения основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

– организация педагогического мониторинга.

Методическая работа базируется на основных методологических подходах к управлению: системном, функциональном, ситуационном, исследовательском, дифференцированном и др.

Функции методической службы: аналитическая; информационная; организационно-методическая, консультационная и образовательная, научно-методическая, экспертная; информатизация системы дошкольного образования (включение в единое информационное пространство).

Выделяются два основных направления работы методической службы: деятельность по управлению педагогическим процессом; методическое обеспечение педагогического процесса.

Эффективность деятельности методической службы оценивается в трех направлениях: для ребенка, родителей, педагогов. Она является связующим звеном между педагогическим коллективом, государственной системой образования, психолого-педагогической наукой, передовым педагогическим опытом, содействующим становлению, развитию и реализации профессиональной культуры педагогов, развитию их личностного потенциала.

Литература

1. Афтенюк, Н. Н. Проблема управления методической работой в дошкольном образовательном учреждении в современной теории и практике [Текст] / Н. Н. Афтенюк // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Изд-во Молодой ученый, 2011. – С. 77–79.

2. Штро, О. В. Из опыта организации взаимодействия дошкольных образовательных учреждений [Текст] / О. В. Штро // Методист. – 2010. – № 8. – С. 66–67.

КОЛЛЕКТИВНЫЙ РУЧНОЙ ТРУД КАК ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горбушина О. Г. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Начало детской дружбы, симпатии детей проявляются у многих детей ещё в раннем возрасте. Дети старшего дошкольного возраста, посещающие детский сад, с большим желанием объединяются в различные деятельности, прежде всего в труде. Между детьми устанавливаются дружеские отношения: они предпочитают играть, разговаривать, трудиться с теми детьми, которые в той или иной степени симпатизируют им. Устойчивые детские взаимоотношения зависят, прежде всего, от правильного руководства этими процессами в детском саду.

В исследованиях психологов И. С. Кон, А. А. Аржанова, Е. И. Щербакова [1, с. 80] уделялось внимание основам воспитания дружеских взаимоотношений между детьми дошкольного возраста, проводилось психологическое изучение чувства дружбы у детей дошкольного возраста. Они говорили, что отношения между детьми приобретают избирательный характер, общественной, коллективной направленности.

Анализ литературы по проблеме коллективного ручного труда как процесса воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста позволил нам выделить предпосылки формирования положительных взаимоотношений в коллективе сверстников, которые мы объединили в две группы. Первая группа – психологические предпосылки основы взаимоотношений:

потребность ребёнка в общении, мотивы, чувства, интересы, подражание, активность, самостоятельность, умения, навыки, привычки, речь, воля. Другую группу составили педагогические предпосылки: создание условий для совместной деятельности, обогащение содержания детской деятельности, использования личного опыта детей, установление связей между видами деятельности, организация взаимодействия на более высоком уровне, введение педагогом правил поведения и усвоение их детьми. Актуальность нашего исследования определяется тем, что в детском саду ручной труд не всегда используют в качестве средства воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста, а целью ставят овладение умениями и навыками в данной трудовой деятельности. Цель нашего исследования – обоснование и апробирование в практике последовательности воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ручного труда.

Мы предположили, что воспитание дружеских взаимоотношений в процессе ручного труда будет наиболее эффективным, если воспитатели будут ориентироваться на ручной труд как на средство воспитания дружеских взаимоотношений, целенаправленно, последовательно и систематически будут воспитывать дружеские взаимоотношения на занятиях по ручному труду с детьми старшего дошкольного возраста и в свободной деятельности. В своей работе мы опирались на уровни воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего возраста по Т. А. Владимировой [1, 17]. При анализе уровней воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного ручного труда мы выделили главные компоненты: направленность интересов, нравственно-волевые качества ребёнка, уровень его знаний, умений, навыков, опыт общения со сверстниками, ближайший круг общения.

Отсюда следует, что педагогическое руководство должно осуществляться одновременно в трёх направлениях: во-первых, как непосредственное руководство взаимоотношениями, складывающимися на основе личных склонностей и интересов, во-вторых, как руководство деятельностью и в-третьих, как руководство формирования личности ребёнка. В ходе нашего исследования нами была составлена система занятий по коллективному ручному труду, направленная на воспитание дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного ручного труда, разработана система занятий ручного труда как средства воспитания дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. В дальнейшем мы планируем проведение исследовательской работы в рамках выполнения выпускной квалификационной работы.

Литература

1. Щербаква, Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3–5 лет в игре. – М. : Просвещение, 1984. – 80 с.

НАЙМЕННІ ЯГАД І САДАВІНЫ Ў ЛЕКСІЧНЫМ МІНІМУМЕ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Грыбко А. А. (УА БДПУ імя М. Танка, Мінск)

Навуковы кіраўнік – В. Г. Качан, канд. філал. навук, дацэнт

Матэрыял сабраны і выбраны з падручнікаў па беларускай мове для школ з рускай мовай навучання для пачатковых класаў РБ

На нашу думку, у пачатковых класах трэба больш увесці слоў групы “ягады і садавіна”. Для гэтага мы склалі картатэку з 48 слоў. Складзеная картатэка можа быць выкарыстана у практыкаваннях па беларускай мове, якія падрыхтаваны асабіста. Слова-найменні садавіны і ягад можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай мовы ў працэсе ўзбагачэння слоўнікавага запаса навучэнцаў, напрыклад:

Падбярэце беларускія адпаведнікі да рускіх слоў. Гранат, черемуха, яблока, смородина, черника, ежевика, земляника, арбуз, дыня, клубника, крыжовник, вишня, бузина, слива, виноград.

Слова для даведкі: Бузіна, парэчка, гранат, дыня, кавун, вінаград, агрэст, клубніцы, чаромха, чарніцы, яблык, ажына, суніцы, сліва, вішня.

Перакладзіце словазлучэнні на беларускую мову.

1. Вкусная голубика. (Смачныя буюкі, або смачныя дурніцы).
2. Спелая земляника. (Спелыя суніцы).
3. Сочный арбуз. (Сакавіты кавун).

4. Красная смородина. (*Чырвоная парэчка*).
5. Вкусный гранат. (*Смачны гранат*).
6. Ягоды крыжовника. (*Ягады агрэсту*).

Назоўнікі гэтай лексіка-семантычнай групы можна выкарыстоўваць пры вывучэнні арфаграфіі, напрыклад:

Устаўце прапушчаныя літары. *Р..біна, вінагра.., ц..трына, манг.., сун..цы, пар..чка, ап..льсін, гло.., абл..піха, ш..пшыннік, ядл..вец, аж..на, м..рошка, ябл..к, в..ранец.*

Цікавымі з’яўляюцца і заданні на разгадванне загадак, напрыклад:

Разгадайце загадкі.

На сучках вісяць шары,
Пасізелі ад спёкі яны. (*Сліва*)
Я круглы, румяны,
Расту на галінцы.
Любяць мяне даросля,
І маленькія дзеткі. (*Яблык*)
Пацеркі чырвоныя вісяць

І з кустоў на нас глядзяць,
Вельмі любяць пацеркі гэтыя
Дзеці, птушкі і мядзведзі. (*Маліны*)
Гэтыя ягады усе ведаюць,
Яны нам лекі замяняюць.
Калі вы хворыя ангінай,
Піце на ноч чай з ... (*малінай*)

Навучэнцы пачатковых класаў павінны адрозніваць паняцці “ягады” і “садавіна”. Можна прапанаваць наступныя практыкаванні:

Выберыце назвы ягад. *Вішні, клубніцы, гарох, суніцы, парэчкі. Чарніцы, каліна, ажыны, агрэст, памідоры.*

Вызначце лішнія слова ў радку. *Растлумачце, чаму вы палічылі яго лішнім.* *Чарніцы, буякі, грушы, суніцы, брусніцы. Ананас, хурма, цытрына, агрэст, манга.*

Такім чынам, выбраныя намі словы-найменні можна выкарыстоўваць на ўроках беларускай мовы пры вывучэнні арфаграфіі, фанетыкі, лексічнага складу мовы, у працэсе папаўнення слоўнікавага запасу вучняў пачатковых класаў, а таксама пры вывучэнні прадмета “Мая Радзіма – Беларусь”.

Літаратура

1. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 1-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання / Н. У. Антонава, Г. А. Галяш. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2011. – 64 с.
2. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010. – Ч. 1. – 112 с.
3. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 2-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2010. – Ч. 2. – 120 с.
4. Беларуская мова : падруч. для 3-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / Т. М. Вальнец [і інш.]. – Мінск : НІА, 2007. – Ч. 1. – 120 с.
5. Беларуская мова : падруч. для 3-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / Т. М. Вальнец [і інш.]. – Мінск : НІА, 2007. – Ч. 2. – 120 с.
6. Беларуская мова : падруч. для 4-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / Т. М. Вальнец [і інш.]. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2008. – Ч. 1. – 104 с.
7. Беларуская мова : падруч. для 4-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання: у 2 ч. / Т. М. Вальнец [і інш.]. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2008. – Ч. 2. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Давлетова М. С. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

Актуальность обращения к данному вопросу вызвана тем, что современные дети и подростки стесняются выражать гуманные чувства, проявляют доброту и заботу по отношению к близким и незнакомым людям. Но именно в детском возрасте закладываются основы нравственного поведения, представлений о нравственности и морали.

Сущность и содержание понятия «нравственные представления у детей 5–6 лет» требует уточнения понятий «нравственность», «представления». По В. И. Далю, нравственность – это значит духовный, противоположность телесному [1, 558]. Согласно С. И. Ожегову, она выражается в соблюдении этических норм, правил поведения [2, 414]. Толстой Л. Н. сущность нравственности представлял как путь к самосовершенствованию [3]. Педагоги на протяжении всех периодов развития человеческого общества уделяли вопросам нравственного воспитания первостепенное значение. Нравственный человек, по К. Д. Ушинскому, должен стремиться к выражению доброй воли, бороться

со злом [4]. О нравственном воспитании П. Ф. Лесгафт считал, что уже в детском возрасте формируются нравственные идеалы, которыми впоследствии руководствуются в жизни. Говоря о нравственном воспитании, В. А. Сухомлинский имел в виду формирование у детей чувства сопереживания к другому человеку: чем раньше начнется нравственное воспитание, тем сильнее станут нравственные убеждения, яснее будут усвоены представления о добре и зле, чести и бесчестье, справедливости и несправедливости [4, 170].

Краткий анализ педагогических трудов доказывает, что нравственность, как свойство и качество личности, формируются в процессе нравственного воспитания.

Нравственность является результатом нравственного воспитания, она характеризуется отношением воспитуемых к своим обязанностям, выполняемым действиям, результатам деятельности, субъектам деятельности и отношений. Оцениваются здесь личностные проявления: доброжелательность, умение сотрудничать, поддерживать коллективные решения, равнодушие, заинтересованность делами сверстников, других участников, взаимоподдержка. Среди результатов нравственного воспитания важно отметить нравственные представления, которые являются результатом освоения способов нравственной деятельности и опыта человечества. Отсюда нравственные представления являются не только образом, но и познавательным процессом по усвоению реальной действительности.

Сущность нравственных представлений, как сферы познания, раскрыта М. Н. Скаткиным. Они состоят из трех групп знаний, в основе которых лежат общечеловеческие ценности и знания о качествах нравственного человека; затем следуют представления о нравственных чувствах; дополняют их представления о способах общения. Нравственные представления, построенные на идеалах мира, человеколюбия, предстают как обобщенные аффективные образы нравственного образа жизни и отражают внутренний (субъективный) мир, передавая сложившиеся у личности образы реальной действительности, окружающего мира.

Формируются нравственные представления у детей 5–6 лет благодаря нравственным оценкам взрослых, при этом проявляющиеся нравственные ориентиры становятся не только движущей силой развития нравственного сознания, но и позволяют ребенку совершать самостоятельно нравственный выбор. Дети 5–6 лет уже способны оценивать отношения и поведение людей в соответствии с нравственным смыслом: «добрый – злой», «хороший – плохой», «можно – нельзя – надо».

Таким образом, формирование нравственных представлений – это процесс целенаправленного и организованного взаимодействия педагога и воспитанников с целью овладения нравственными нормами, правилами, отношениями, которые эффективнее осуществляются в различных видах деятельности.

Литература

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2003. – Т. 4. – 2003. – 688 с.
2. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и спец. ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, – 2000. – 324 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Оникс-ЛИТ, 2012. – 1376 с.
4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – 560 с.
5. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – Т. 2. – 1948. – 656 с.

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Дадацкая О. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

За последнее время в социуме произошли глобальные изменения и представления об образовании, его целях, путях их решения, которые подверглись изменению. Школьный возраст – это особый возраст, когда у ученика появляется способность к творческому решению проблем, которая возникает в той или иной ситуации. Именно в начальной школе закладывается база для последующего обучения. Но какой должна быть начальная школа? Каким должен быть процесс обучения? На что необходимо обратить внимание педагогу? Что должен знать и уметь учащийся начальной школы?

В современном мире появилась потребность в людях, которые умеют творчески мыслить, у которых есть умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию, к усвоению новых знаний, умений, стремление организовать данные процессы. В связи с этим данное переосмысление нашло своё отражение в создании чего-то нового, творческого. На смену традиционному обучению в школах стали появляться новые подходы, которые были направлены на творческую ориентацию. Разработанная Г. С. Альтшуллером теория изобретательских задач (ТРИЗ) – это инновационная технология, которая направлена на повышение эффективности образования [1]. В её основе лежит развитие творческих способностей; активизация творческого мышления для продуктивной познавательной, исследовательской и изобретательной деятельности; формирование качеств творческой личности.

Достаточно продуктивно решать задачу по формированию познавательных универсальных учебных действий (УУД) позволяет технология ТРИЗ. Наблюдения опытных специалистов по ТРИЗ свидетельствуют о том, что учащиеся, которые работали по данной технологии, проявляют больший интерес к процессу обучения, у них формируется поисковая активность, они учатся прогнозировать, творчески мыслить, самостоятельно осуществлять деятельность учения. Именно эти качества дают нам личность не завтрашнего, а сегодняшнего дня. В связи с этим можно сделать вывод, что в процессе работы по технологии ТРИЗ формируется следующий опыт:

- 1) учебный – включает в себя самостоятельность решения учебных проблем, умение использовать отдельные части и соединять их воедино;
- 2) социально-личностный – учатся видеть связи между событиями, вырабатывают умение дискутировать и отстаивать свою точку зрения, преодолевать сложность и неопределённость;
- 3) коммуникативный – умение выслушать и принять во внимание мнение других людей, отстаивать свою точку зрения; овладение ораторским искусством;
- 4) сотрудничества – принятие решений, умение сотрудничать в коллективе;
- 5) личностно-адаптивный – извлечение новой информации и её использование, осуществлять новые оригинальные решения, демонстрировать гибкость, быть готовым к самореализации и самообразованию.

Именно эти составляющие дают возможность ребёнку самостоятельно реализовывать деятельность учения, ставить перед собой цели и задачи, осуществлять поиск и использовать нужные средства и способы для их достижения. УУД формируют условия для развития творческой личности и её самореализации в дальнейшей учебной деятельности. ТРИЗ-технологии дают возможность обширно применять игры, тренинги, однако инструментарий для творческого процесса педагог выбирает сам. Поэтому ТРИЗ будет весомым инструментом в руках талантливого педагога, который сможет сформировать у учащегося креативное мышление и сможет воспитать творческую личность, подготовленную к решению сложных проблем в различных сферах деятельности [2].

В наше время вопрос о творческой деятельности на уроках литературного чтения является «активным», ведь на смену книгам пришел интернет, и педагогу стоит приложить немало усилий, чтобы заинтересовать учащегося и вовлечь его в данный вид деятельности. Учащимся можно предложить создать копилку личностных качеств героев произведения – модель «Создай паспорт» (систематизация и обобщение знаний, вычленение главного и второстепенного в произведении, создание характеристики героев), «Составление плана / раскадровка», «Рассказ от лица со стороны» (инопланетянина, второстепенного героя произведения), «Волшебные экранчики» (решение проблемы произведения возможно только тогда, когда вернёшься в прошлое), модель «Реклама произведения», «Ассоциативный ряд» и др.

В сравнении с другими достижениями педагогики, данная технология будет способствовать изменениям, которые будут происходить в системе образования. Они будут являться неотъемлемой частью для педагогов, работа которых будет происходить в решении многих педагогических проблем [3].

Таким образом, ТРИЗ-технология необходима в системе образования не для дополнения уже реализованных программ, а для создания нового, для перестройки образования [4, с. 3–52]. Задания вышеперечисленных видов учат самостоятельности, постановке целей и достижению результатов. Учитель – лишь управляющее данным процессом звено.

Литература

1. Утёмов, В. В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ / В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина // Концепт. – 2013. – Современные научные исследования. Выпуск 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm> . – Дата доступа : 01.03.2017.

2. Хохменко, Н. Н. Теория решения изобретательных задач / Н.Н. Хохменко. – ТРИЗ. – 1997–2003.
3. Мурашковская, И. Н. Игры для занятий ТРИЗ с детьми младшего школьного возраста. – «Педагогика+ТРИЗ». – Гомель, 1997. – № 3.
4. Альтов, Г. Сборник научной фантастики. – Вып. 14. – М. : Изд-во «Знание», 1974. – С. 3–52.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Демидова Ю. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Профессиональная деятельность педагогов традиционно является одним из основных объектов научно-педагогических исследований. И это закономерно, поскольку педагог во все времена был и остается ключевым звеном в образовании. Можно менять образовательную парадигму, систему образования и её нормативную базу, содержание образования и его методологию, однако качество образования, в конечном счете, будет определяться тем, кто и как реализует эти «научные концепты» в повседневной образовательной деятельности. Иначе говоря, качественные характеристики профессиональной деятельности педагогов во многом являются определяющим фактором качества образования.

Авторы предлагают различные определения педагогического потенциала, отражающие, прежде всего, содержательную специфику контекста, в котором он рассматривается.

Например, И. П. Подласый считает, что в новом интегрированном понятии – профессиональный потенциал педагога – отражается системный характер учительского мастерства [1]. Профессиональный потенциал определяется как база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов.

Божинская Т. Л., раскрывая перспективы совершенствования педагогического потенциала в современном образовании, определяет педагогический потенциал как динамическую функциональную систему, объединяющую личностные ресурсы, обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре.

Профессионально-педагогический потенциал – это сложное образование, интегрирующее личностные характеристики педагога-профессионала и представляющее собой систему возможностей специалиста. На основе этого нами была разработана структура профессионально-педагогического потенциала, которая включает в себя ресурсные составляющие личности и ее динамические качества (Схема). Интеграция возможностей – качеств личности педагога способствует активации структурных компонентов профессионально-педагогического потенциала на разных уровнях.

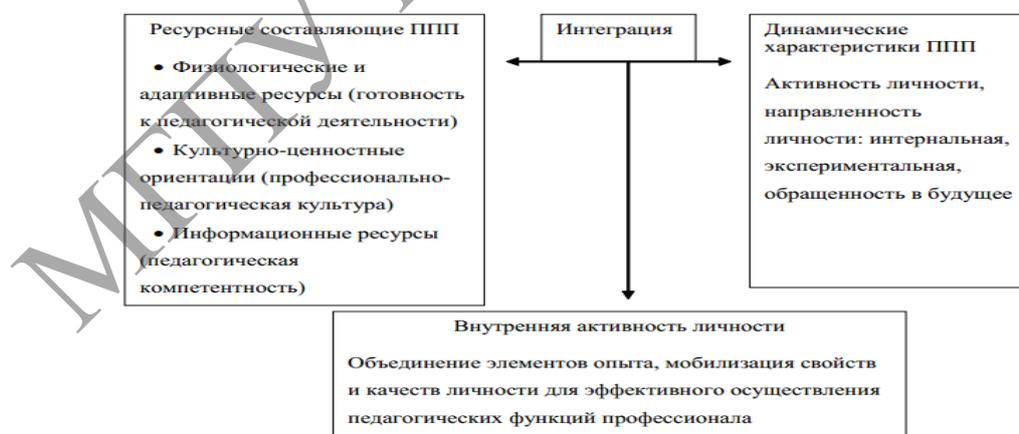


Схема – Структура профессионально-педагогического потенциала

Физиологический уровень обеспечивает здоровье педагога. Психологический уровень обеспечивает активность и динамичность потенциальных образований.

Уровень сознания обеспечивается информационными ресурсами и культурно-ценностными ориентациями.

Результатом интеграции ресурсных составляющих и динамических свойств личности является внутренняя активность личности, проявляющаяся в становлении педагогического опыта, умении мобилизовать усилия педагога для эффективной и качественной педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе развития профессионально-педагогического потенциала происходят следующие качественные приращения:

- присваивается новый опыт и укрупняется за счет объединения и систематизации имеющийся опыт;
- формируется система профессионально-педагогических ценностей;
- развивается профессионально-педагогическое сознание (рефлексия, мотивация и др.).

Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному поиску, творчеству, возможности выбора. Стремление к реализации данного потенциала подталкивает к изменению условий деятельности, к изобретению качественно новых форм и методов работы.

Литература

1. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демина Ю. С. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

В нравственном воспитании старшего дошкольника важное значение имеет воспитание культуры общения. Формирование уважения к окружающим, доброжелательности, волевых качеств, сдержанности происходит в коллективе сверстников. Коллектив играет в жизни детей все большую роль, взаимоотношения детей усложняются [1, 47].

Понятие «культура поведения дошкольника» можно определить как совокупность повседневного поведения в быту, в общении в различной деятельности. Культура поведения не сводится к формальному соблюдению этикета. Она тесно связана с нравственными чувствами и представлениями, в свою очередь, подкрепляет их [1, 6]. Культура общения – это та часть культуры поведения, которая выражается главным образом в речи, во взаимном обмене репликами, в беседе. Естественно, что существуют определенные правила ведения беседы, которые можно назвать этикетом речи [2, 146].

Подытожив определения ученых, мы подошли к выводу, что культура общения детей – это выполнение ребенком норм при общении со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса, умением внимательно и активно слушать, использовать мимику и жесты для более эффективного выражения своих мыслей, а также вежливого поведения в общественных местах. Это определение будет рабочим определением на протяжении всей выпускной квалификационной работы.

В связи с этим возникает противоречие между необходимостью воспитания культуры общения в сюжетно-ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста и тем, что в дошкольных образовательных организациях данная система работы ведется недостаточно эффективно. Целью нашего исследования является выявление возможностей использования сюжетно-ролевой игры для воспитания культуры общения детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования, нами была выдвинута гипотеза: мы предполагаем, что грамотная организация сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников будет способствовать повышению уровня культуры общения детей.

Наше исследование планируется с детьми старшей группы в составе 20 детей в возрасте 5–6 лет. Работа будет состоять из 3-х этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. В ходе констатирующего эксперимента нами будут использоваться методы: беседа, наблюдение, обследование сюжетно-ролевой игры. Нами будет проводиться беседа с воспитателями старшей группы с целью выявить, какая работа проводится с детьми старшего возраста по воспитанию культуры общения. А также мы планируем проводить беседу с родителями воспитанников, в ходе которой мы узнаем, играют ли дома дети в сюжетно-ролевые игры как самостоятельно, так и совместно с ними. Если да, то нужно попросить их обратить внимание на стиль общения и используемые фразы. Наблюдение будет состоять в следующем: как дети общаются друг с другом в самостоятельной деятельности, с какой

интонацией строят свои просьбы, какие слова используют при этом. Обследование сюжетно-ролевой игры будет тесно связано с наблюдением, так как именно посредством наблюдения игры детей мы сможем наблюдать уровень воспитания культуры общения. Формирующий эксперимент будет проходить в три этапа: подготовительный (составление комплекса работы по воспитанию культуры общения), основной (проведение комплекса работы) и заключительный (обобщение информации о сформированных у детей навыках). Контрольный этап будет представлять собой повторное проведение заданий констатирующего этапа. Цель контрольного этапа эксперимента – выявить уровень воспитания культуры общения у детей старшего дошкольного возраста после проведенной нами работы и сравнить исходные и полученные данные, а также сравнить результаты контрольной и экспериментальной группы. Каждый уровень будет иметь свою характеристику.

Таким образом, с помощью проведенной системы работы мы придем к подтверждению нашей гипотезы, что грамотная организация сюжетно-ролевой игры будет средством воспитания культуры общения у детей старшего дошкольного возраста. Так как сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника, она играет немаловажную роль в его развитии, является фактором социализации ребенка, учит общению, взаимовыручке и культуре в целом.

Литература

1. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста, кн. для воспитателя дет. сада / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – С. 6–47.
2. Формановская, Н. И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении) / Н. И. Формановская. – М. : Знание, 1982. – С. 146.

ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ МАТУШКИ ГУСЫНИ

Дерендяева М. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Биянова, канд. филол. наук

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Человек, изучающий иностранный язык, должен приобщиться к культуре народа – носителя языка. Это возможно осуществить в раннем возрасте – при помощи детских стихов, песенок, рифмовок, считалок. Во время педагогической практики в МБОУ «СОШ № 16» в г. Глазове мною было проведено внеклассное мероприятие по теме «Литературная гостиная матушки Гусыни». Учащиеся активно принимали участие и помогали не только учителю, но и друг другу. Мероприятие прошло в виде соревнования между двумя командами.

Цель: Развитие интереса учащихся к культурному наследию Великобритании посредством родного языка. *Задачи:* 1) познакомить с английским поэтическим фольклором; 2) заинтересовать учащихся в изучении английского языка как средства для знакомства с традициями англоязычных стран; 3) развивать критическое мышление. *Оборудование:* презентация power point, раздаточный материал. В игре принимают участие учащиеся 2 класса. Ученикам необходимоделиться на две группы и придумать названия команд.

Ход мероприятия. Ведущий: Добрый день, дорогие ребята! Сегодня я приглашаю вас в путешествие по стихам матушки Гусыни. Кто же такая матушка Гусыня? Это жизнерадостная пожилая дама, которая помнит множество веселых стихов, смешных песен, забавных загадок, скороговорок и потешек и рассказывает их детям. В нашей стране английские детские песенки известны благодаря переводам С. Я. Маршака и К. И. Чуковского [1].

1 задание. Сейчас я вам прочитаю загадки, а вы отгадайте. За правильный ответ команда получает 1 кусочек пазла. В конце занятия нужно из собранных частей составить картинку и назвать того, кто на ней изображен.

Тонкая девчонка, белая юбочка, красный нос. Чем длиннее ночи, тем она короче от горячих слез. (Свеча.)

2 задание. Скажите, какие пороки высмеивают следующие дразнилки?

Том, Том, сын трубача, украл свинью и дал стрекача. Украл он свинью и за это побит. И вот он в слезах по дороге бежит. (Воровство.)

3 задание. Игра «Fishing». Ребята встают в круг, по считалке выбирают двух водящих, которые становятся рыбаками.

Eenie, meenie, mini, mo, catch the tiger by the toe, if he hollers, let him go, eenie, meenie, mini, mo.

«Рыбаки» держат «рыбачью сеть» – большой головной платок за концы и поднимают руки вверх. Под «сетью» пробегают «рыбы» – остальные дети. Все хором произносят рифмовку: Fish is tasty, Fish is fat, Fish is here – in my net. Тот, кого не поймали, получает кусочек пазла.

4 задание. Соберите стихотворение. Строчки из трех разных стихотворений перемешались. Нужно составить три разных стихотворения. За правильность – кусочек пазла. Правильные ответы: «Три мудреца», «Гвоздь и подкова», «Барашек».

5 задание. Одна команда инсценирует стихотворение «Шалтай-Болтай», а вторая команда инсценирует стихотворение «Храбрые портные».

Подведение итогов: После выполнения всех заданий у команд должна получиться картинка, собранная из кусочков пазла, на которой изображен Шалтай Болтай.

Проведенное мероприятие позволило познакомить детей с разными формами английского поэтического фольклора (стихами, загадками, считалками, играми), вызвать интерес к традиционным забавам английских детей, попрактиковаться в решении логических задач.

Литература

1. Демурова, Н. М. Хрестоматия по английской и американской детской литературе: пособие для студентов педагогических институтов / Н. М. Демурова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 31–63.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Дубовец К. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Г. Бреус, преподаватель

Особой чертой современного школьного образования считается направление его содержательно-целевых качеств в сторону гуманизации, которая означает глубочайшие высококачественные преобразования в стратегии и тактике обучения с учётом, прежде всего личного фактора. Главный интерес сосредоточен на создании подходящей обстановки для любого ребёнка, его воспитании как независимой, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры. В создавшихся условиях важным становится формирование у младшего школьника эстетической культуры, обеспечивающей ценностное отношение к окружающему миру, эмоционально-образное понимание действительности, развитие способности воспринимать красоту во всём её разнообразии и создавать прекрасное в окружающей реальности.

Эстетическое отношение к миру складывается у человека в течение всей жизни. Вместе с тем не многие возрастные периоды равноценны исходя из убеждений эстетического становления. Классики педагогики В. А. Сухомлинский, Б. М. Неменский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, анализируя эту проблему, придавали весомое значение младшему школьному возрасту.

В то же время психологические и педагогические исследования показывают, что неким детям характерно пессимистическое восприятие жизни, абсолютное отсутствие эстетического вкуса, потребительская психология, а также эмоциональная напряжённость и агрессивность. В связи с этим проблема исследования процесса формирования эстетической культуры личности школьника становится особенно важной.

Одним из важных средств формирования эстетической культуры обучающихся является музыка. Последовательное применение музыкального искусства в системе современного педагогического образования способствует формированию эстетической проникновенности. По силе эмоционального воздействия на ребенка музыкальное искусство занимает одно из первых мест. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский в собственных трудах акцентировал внимание на музыкальное искусство и считал его главнейшим средством воспитания культуры личности. Он писал о том, что «...если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами» [1, 62]. Музыка способна раньше всех иных искусств влиять на чувства ребенка, стимулировать эмоциональный отклик и позитивные впечатления, вдохновлять к сопереживанию и художественной эмпатии, инициировать фантазию и воображение, вызывать стремление разговаривать и делиться эмоциями, рассуждать об услышанном. Научно подтверждено, что музыкальное искусство владеет большой силой художественного и эстетического воздействия на эстетическое понимание детей, пробуждает музыкально-ценностные потребности,

предназначает становление эстетических интересов, вкусов, представлений о красоте и закладывает основы музыкально-эстетической культуры личности (Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, Б. М. Теплов, В. Н. Шацкая и др.).

Одной из важнейших форм педагогической деятельности в системе массового музыкального воспитания является урок музыки. Разнообразие активных и доступных видов деятельности на музыкальных занятиях вызывает у детей живой интерес и доставляет им эстетическое удовольствие. Пение, слушание музыки, ритмопластическое интонирование, игра на музыкальных инструментах, являясь эффективным средством развития музыкальных способностей ребенка, несут в себе колоссальный воспитательный потенциал, способствуя становлению его мировоззрения, развитию эстетической культуры, формированию будущей личности.

Однако анализ педагогического опыта организации музыкальных занятий в общеобразовательных школах Республики Беларусь свидетельствует о его недостаточной результативности в аспекте изучаемой проблемы. Важность воспитания основ вокальной культуры, восприятия музыки, инструментального музицирования и др. умалется и осуществляется декларативно, что затрудняет общение детей с музыкальным искусством и препятствует формированию основ эстетической культуры личности.

Целью исследовательской работы является обоснование педагогических путей эффективного развития эстетической культуры детей младшего школьного возраста на уроках музыки. **Объектом** нашего исследования является музыкально-воспитательный процесс в начальной школе, ориентированный на развитие эстетической культуры личности. **Предмет исследования** – эстетическая культура младших школьников, её формирование в условиях музыкальных занятий.

Литература

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : «Радянська школа», 1973. – 288 с.

РАЗВИВАЮЩИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ УЧЕБНИКА «АЗБУКА»

Ельцова О. Б. (ФГБОУ УВО ГГПИ, Глазов)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Значение Азбуки в современном мире велико. Она способствует развитию духовно-нравственных ценностей, обучает грамоте.

Одна из основных задач Азбуки – введение ребенка в мир родного языка, развитие языкового чувства, создание прочной понятийной и мотивационной базы для дальнейшего структурного изучения русского языка.

Грамота – это овладение умением читать и писать тексты, излагать свои мысли в письменной форме, понимать при чтении не только значение отдельных слов и предложений, но и смысл текста, то есть овладение письменной речью. От того, как ребенок будет введен в грамоту, во многом зависят его успехи не только в чтении и письме, но и в усвоении русского языка в целом.

Методологической основой учебников системы «Школа России», в том числе и «Азбуки», является системно-деятельностный подход, цель которого в первую очередь – научить детей учиться. Этот подход предполагает превращение ребёнка из объекта обучения и воспитания в субъект образования [1].

Проблема исследования: каковы развивающие и воспитательные задачи учебника «Азбука»?

Цель исследования: выявить развивающие и воспитательные задачи учебника «Азбука». *Объект* исследования: процесс воспитания и развития учащихся при использовании учебника «Азбука».

Предмет исследования: учебник «Азбука», направленный на развитие и воспитание младших школьников. *Гипотеза* исследования: воспитание и развитие учащихся будет эффективным при следующих условиях: Систематическое использование развивающих заданий по «Азбуке»; проведение работы в парах, группах на уроке чтения; Целенаправленное использование метода беседы по иллюстрации, серии картинок, сюжетной картине.

Задачи исследования: рассмотрение теоретико-методических основ развития и воспитания учащихся; выделение этапов воспитательной работы по учебнику «Азбука»; анализ методов и методических приёмов работы с Азбукой.

Методы исследования: анализ педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ письменных работ учащихся, наблюдение за процессом обучения, проведение констатирующего этапа эксперимента. База исследования: МБОУ «СОШ № 4 г. Глазова» Удмуртской Республики, 1 «Б» класс. Цель констатирующего этапа эксперимента: выявить исходный уровень сформированности грамотности у младших школьников. На констатирующем этапе был проведен тест. В анкетировании принял участие 21 ученик. Задания теста: выписать из слов гласные буквы; выписать слова, которые начинаются с согласного звука; подчеркнуть буквы, которые обозначают мягкие согласные звуки; в словах поставить ударение; показать дугой количество слогов; из слов составить и записать предложения; дописать слоги, чтобы получились слова.

Анализ тестовой работы показал, что некоторые учащиеся слабо усвоили грамматико-орфографический и лексический материал. Результаты тестирования представлены на диаграмме.

Таким образом, не все учащиеся справились с заданиями теста. Диагностика уровня грамотности младших школьников показала, что большинство детей имеют средний уровень.

Таким образом, изучение «Азбуки» вводит учащихся в мир родного языка, развивает языковые чувства, тем самым создавая прочную мотивационную базу для дальнейшего изучения русского языка.



Диаграмма – Тестирование обучающихся

Литература

1. Горецкий, В. Г. Обучение грамоте / В. Г. Горецкий // Методическое пособие с поурочными разработками для учителей общеобразовательных учреждений. 1 класс / В. Г. Горецкий, Н. М. Белянкова. – М. : Просвещение, 2012. – 301 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ермачкова К. С. (ОГПУ, Оренбург)

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

Дифференцированный подход – это учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Внедрение дифференцированного обучения поможет школе решить проблему о необходимости учить всех одинаково, усилит гуманистическую направленность образования, снимет перегрузки, позволит учитывать особенности, возможности и интересы детей.

Под дифференцированным подходом в учебном процессе понимается внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по обязательным учебным программам. Такой вид обучения учитывает потребности всех учеников – не только сильных, но и тех, кому этот предмет дается с трудом. Он предполагает разумное сочетание фронтальных групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого ученика.

Основопологающей задачей в начальной школе является создание комфортной среды для того, чтобы у каждого ученика была возможность реализовать себя. Ведь современная система образования нацелена на то, чтобы каждый ученик занимался в полную силу, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость учебного труда, сознательно и прочно изучал программный материал,

продвигался в развитии. Так, класс всегда состоит из учеников с разным развитием, так как каждый человек обладает как общими, так и специфическими свойствами. И в школах чаще всего применяют обучение, которое свойственно для детей среднего уровня развития, тем самым «сильные» ученики не могут реализовать себя максимально, а «слабые» ученики зачастую обречены на отставание. Для того, чтобы избежать негативных последствий, необходимо строить учебный процесс с учетом особенностей детей, то есть на основе дифференцированного подхода. При комбинировании различных методов, приемов и форм обучения одни и те же вопросы программы, в зависимости от уровня подготовленности учащихся, школьники изучают с различной полнотой и глубиной. Таким образом, каждый на уроке работает в силу своих возможностей и интерес к учебе не теряется.

По мнению психологов, особенно в дифференцированном подходе нуждаются учащиеся с низкой обучаемостью. При такой форме обучения есть возможность предупредить их переход в категорию неуспевающих или преодолеть их неуспеваемость. Психологи обосновали наилучшие пути обучения детей с низкой обучаемостью и интеллектуально пассивных детей. Уже достаточно долго считается, что обучение надлежит строить, основываясь на особенности их психики – замедленного типа формирования обобщенных знаний, интеллектуальной пассивности, повышенной утомляемости при умственной деятельности.

Первоначально обучение для таких детей осуществляется в несколько замедленном темпе, с широким применением наглядностей и словесной конкретизацией общих положений. Рекомендуется использовать такие упражнения, в выполнении которых школьник опирается на прямой показ приемов решений, с постоянно уменьшающейся посторонней помощью и также постоянно повышающейся степенью трудностей задач. Следует отметить, работа с такими учениками должна основываться на принципе активного воздействия на умственное развитие школьников. Реализация этого принципа предполагает максимальное формирование школьников и активное противодействие сложившегося у них представления о собственной неспособности и даже неполноценности. Необходимо убедить младшего школьника (и показать реально), что он вполне может знать и понимать учебный материал не хуже своих одноклассников.

Но дифференцированный подход должен применяться не только при работе со «слабыми» учениками, но и с «сильными». Для таких учеников необходимо создавать условия для дальнейшего развития, выявления учащихся, проявляющих глубокие интересы, склонности и способности в определенных областях. Нужно создать такое обучение, которое всесторонне совершенствовало бы способности каждого.

У младших школьников проявляются индивидуальные различия и в типах мышления. У одних детей преобладает практически действенное мышление, у вторых – наглядно-образное, а у третьих – словесно-логическое. Все три вида мышления взаимосвязаны, и процесс обучения должен быть направлен на формирование каждого из них.

Существуют различные варианты реализации дифференцированного подхода в учебном процессе, но все они направлены на возбуждение познавательного интереса у младшего школьника. А интерес у учащихся – это основа эффективного обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ермошина К. А. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

В конце XX века общество переходит с индустриальной стадии развития на новую ступень, которая получила название постиндустриального, или информационного. Открытые новые горизонты, внедрённые информационные технологии для человека становятся безграничными, они способствуют расширению кругозора и решению профессиональных, политических, экономических, а также многих других проблем.

В век технологий в образовании и образовательных учреждениях, как и других отраслях жизни, происходят существенные изменения в реализации основных целей. В учебный процесс постепенно включаются в использование информационные технологии. Используя нововведения, педагоги стремятся обеспечить современный подход к преподаванию и высокий уровень обучения. Учебный процесс, как правило, должен развить познавательные способности и интересы ребёнка, привить ему

ключевые знания, необходимые для дальнейшего саморазвития и самообразования. В этой ситуации роль современных информационных технологий является наиболее важной.

Современные школьники, которые с детства знакомы с разнообразными компьютерными приборами, электронными игрушками, воспринимают компьютер так же естественно, как простые бытовые предметы. Он привлекателен для детей, поэтому у младших школьников отсутствует психологический барьер перед этой техникой. Следует отметить, что использование информационных технологий в начальной школе даёт возможность активизировать познавательную и мыслительную деятельность учащихся, а также информационные технологии способствуют индивидуализации обучения, с их помощью повышается мотивация обучения, обеспечивается быстрота и справедливость контроля, упрощается деятельность педагога и создаётся эффективная обратная связь, что, несомненно, повышает интерес к изучаемому предмету.

Компьютерная презентация позволяет наиболее полно и интересно проиллюстрировать сущность изучаемого материала, даёт возможность педагогу самостоятельно подготовить содержание учебного материала исходя из особенностей своего класса, уникальности темы, специфики предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта. Презентация с использованием анимации не только составляет яркий, эмоциональный и в то же время научный образ, но и помогает в работе над формированием понятия и его запоминанием. В начальной школе необходимо использовать и элементы проектирования. Для выполнения проектной работы учащиеся пользуются различными источниками информации, одним из которых является компьютер. С помощью компьютера школьники могут демонстрировать опыты и эксперименты исследования (показ видеоролика), обобщить результаты проекта (составление различных диаграмм, построение модели), сопровождать своё выступление составленной презентацией, что позволяет сделать проектную работу более актуальной и эффективной. Проектный метод обучения побуждает школьников к оформлению собранной информации, к обретению навыка сотрудничать в группе, учит договариваться, распределять обязанности, выдвигать идеи и делать выводы.

Для начальных классов характерен такой метод обучения, как демонстрация. В начальных классах часто применяется демонстрация предметов, картин, диафильмов, учебных кинофильмов. Такие виды наглядности дают возможность показать предмет в его изменении и развитии явления в движении, проникнуть в процессы, скрытые от учащихся. Демонстрацию фильма для успешности работы необходимо совмещать с рассказом или беседой, сопровождать комментариями и чтением, сосредоточивать внимание учащихся на отдельных кадрах и повторять их. Применение компьютера характерно для каждого этапа обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. Однако компьютеризация должна касаться лишь той части учебного процесса, где она действительно необходима.

Таким образом, целесообразное применение компьютерных технологий на уроке помогает расширить кругозор учащихся, побудить младших школьников самостоятельно добывать информацию, сформировать интерес к предмету, повысить успеваемость и качество учебного процесса, делая обучение ярким, запоминающимся и интересным.

СРЕДСТВА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИЗВЕСТНЫМИ ЛЮДЬМИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Загребина Г. Р. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

Любовь к близким людям, к детскому саду, родному городу, родной стране играют огромную роль в становлении личности ребенка. Проблемами социально-коммуникативного развития детей, нравственно-патриотического воспитания дошкольников занимались Л. И. Беляева, Н. В. Виноградова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, П. И. Оверчук, Е. И. Радина. В каждой местности есть свои артисты, спортсмены, художники и поэты. Каждый край знаменит еще и тем, что здесь жили люди, которые стали известны всей стране, и даже всему миру [1, 3–4]. Это стало причиной нашего интереса к изучению данной проблемы. *Цель работы* – теоретически обосновать и практически доказать эффективность наглядных средств, которые используются в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с известными людьми Удмуртской Республики. *Объектом* исследования является процесс ознакомления детей дошкольного возраста с Родным

краем. *Предмет* исследования – средства ознакомления детей старшего дошкольного возраста с известными людьми Удмуртской Республики.

Начиная работать над этой темой, мы провели диагностику и выяснили, что дети имеют недостаточные представления о культуре, обрядах, обычаях, об особенностях языка удмуртов, быте населения, предметах обихода. Все дети знают название страны, в которой мы живем, но не все знают нашу малую Родину, ошибаются, путают Россию с Удмуртией. Большинство детей правильно называют цвета флага Удмуртской Республики, некоторые путают его с российским. Все дети очень хорошо себе представляют, кто такие спортсмены, знают многие виды спорта, но совсем не знают спортсменов Удмуртской Республики, а также дети не знают и других известных в нашем крае людей. Но при этом без затруднения называют писателей России (А. С. Пушкин, К. И. Чуковский). Всю информацию об Удмуртской Республике дети получают от родителей и воспитателей детского сада. Ребенок знакомится с социальным миром с помощью разнообразных средств. И именно они становятся источниками познания мира. В своей работе мы опираемся на средства, которые выделяет С. А. Козлова – художественные средства: литература, изобразительное искусство, музыка и иллюстрации. А особенно часто мы используем компьютерные презентации, серии сюжетных картин, сами произведения поэтов и писателей [2, 31–33]. На данный момент мы находимся на завершающем этапе формирующего эксперимента. Продолжаем знакомить детей со знаменитыми людьми, которые прославили республику в мирное и военное время. Детям мы рассказываем о том, что в мирное время республику прославляют спортсмены, писатели своими произведениями и выступлениями, а в военное время – они же встают на защиту нашей Родины. Ознакомление детей с известными людьми родного края мы решили начать со спортсменов, затем рассказываем о писателях и о героях Великой Отечественной войны. По результатам диагностики мы составили перечень знаменитых людей Удмуртии, с которыми можно знакомить детей старшего дошкольного возраста, приведем несколько примеров. Спортсмены: Галина Кулакова (лыжные гонки), Елизавета Туктамышева (фигурное катание). Писатели и поэты: Ашальчи Оки, Олег Поскребышев, Кедр Митрей. Но в нашей Республике немало и Героев Великой Отечественной войны, таких, как: Татьяна Барамзина, Александр Пряженников. На основном этапе формирующего эксперимента мы проводили беседы с детьми 2 раза в неделю, в рамках месячника посвященного спортсменам, писателям и героям Великой Отечественной войны. Нами определена последовательность ознакомления детей, например, знакомя со спортсменами, в первую очередь мы рассказываем о виде спорта (картинка определенного вида спорта), рассматриваем фотографию спортсмена, его медали и небольшой видеофрагмент с его выступлением. И при ознакомлении детей с героями Великой Отечественной войны мы также показываем их фотографии, называем их, рассказываем об их подвигах и их наградах.

На третьем этапе формирующего эксперимента мы проводим обобщающие беседы и итоговые занятия о спортсменах, с которыми мы познакомили детей, о писателях и героях Великой Отечественной войны, о подвигах которых мы рассказали детям. Итак, в ходе нашей работы мы определили объем представлений о знаменитых людях Удмуртской Республики, спортсменах, писателях, героях Великой Отечественной войны, уточнили последовательность и основные средства ознакомления детей старшего дошкольного возраста с ними.

Литература

1. Жуковская, Р. И. Родной край : пособие для воспитателей детского сада / Р. И. Жуковская [и др.] / Под ред. С. А. Козловой. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 238 с.
2. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЗНАМЕНИТЫХ ЛЮДЯХ РОДНОГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванова Е. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Проблемами социально-коммуникативного развития детей, нравственно-патриотического воспитания дошкольников занимались Л. И. Беляева, Н.В. Виноградова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, П. И. Оверчук, Е. И. Радина.

Патриотическое воспитание включает передачу им знаний, формирование на их основе отношения и организацию доступной возрасту вида деятельности. Игра – наиболее естественный и радостный вид деятельности детей. Играя, дети могут лучше усвоить материал, закрепить его. Игровая деятельность возникает из потребности познать социальное окружение, быть его участником [1, 21–22]. Любой уголок нашей Родины неповторим. В каждой местности есть свои артисты, спортсмены, художники и поэты. Каждый край знаменит еще и тем, что здесь жили люди, которые стали известны всей стране, и даже всему миру [2, 3–4]. В настоящее время педагоги уделяют очень мало времени на ознакомление дошкольников со знаменитыми людьми родного края. Также нет необходимой литературы по ознакомлению с ними. Практические работники испытывают затруднения в систематическом ознакомлении детей дошкольного возраста со знаменитыми людьми родного края, есть отдельные разработки, но нет единого подхода. Это стало причиной нашего интереса к изучению данной проблемы. Целью нашего исследования является выявление условий формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о знаменитых людях родного края в процессе игровой деятельности. Объектом исследования является процесс формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о знаменитых людях родного края в игровой деятельности. Предметом исследования являются условия формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о знаменитых людях родного края в процессе игровой деятельности.

Начиная работу над этой темой, мы провели диагностику и выяснили, что дети имеют недостаточные представления о знаменитых людях родного края. В ходе беседы выяснилось, что дети не могут объяснить, кто такие знаменитые люди. Дети знают некоторых спортсменов Удмуртской Республики: А. Чижова, Г. Кулакову, некоторые знают Е. Туктамышеву, но не все знают вид спорта, в котором прославился спортсмен, многие дети назвали А. Тихонова, один ребенок назвал А. Шипулина. Дети вообще не знают писателей, поэтов Удмуртии, один ребенок назвал А. С. Пушкина. Дети не знают М. Т. Калашникова, но слышали про автомат. Некоторые дети знают героев Отечества: Т. Барамзину, А. Пряженникова. Многие дети знают П. И. Чайковского. Всю информацию дети получают от родителей, воспитателей детского сада, а также СМИ. Полученные нами результаты определили необходимость работы по повышению уровня развития представлений детей старшего дошкольного возраста о людях, прославивших родной край. Мы разработали систему игр по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста о знаменитых людях родного края. Но прежде чем играть в игры, мы обогатили знания детей. Для этого мы разработали систему ознакомления со знаменитыми людьми родного края. Систему работы построили с учетом возрастных особенностей детей, их способностей и интересов. Наша система работы включала в себя беседы на следующие темы: «Знаменитые люди – кто это?», «Виды спорта», «Музыка в жизни людей», «Знаменитые композиторы Удмуртии», «Польза автомата Калашникова». Также в систему работы входил просмотр презентаций «Детские писатели Удмуртии», в которой мы знакомили с творчеством детских писателей Удмуртии (А. Н. Клабуков, К. Герд, Г. А. Ходырев и др.), «Выдающиеся спортсмены Удмуртии», просмотр видео о некоторых моментах истории, связанными с защитниками Отечества, героизмом солдат и простого народа; просмотр фотографий знаменитых людей родного края, прослушивание музыкальных произведений на музыкальных занятиях.

Центральным звеном по ознакомлению со знаменитыми людьми родного края в работе являлись разработанные дидактические игры: «Лабиринт», «Собери портрет», «Кому это принадлежит», «Четвертый лишний», «Что? Где? Когда?». Игры, предложенные детям, доступны и связаны между собой. Результат работы позволяет сделать вывод о том, что правильно организованная работа с использованием игр в целях формирования представлений о знаменитых людях родного края является действенной и эффективной при следующих условиях: правильное методическое руководство игрой; последовательность формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о знаменитых людях родного края; соответствие содержания возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Литература

1. Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателей дет. сада / сост. А. К. Бондаренко, А. М. Матусик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
2. Жуковская, Р. И. Родной край : пособие для воспитателей детского сада / Р. И. Жуковская [и др.]. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 238 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОБЪЕКТАМИ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Ильенко Н. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний момент проблемы окружающей среды имеют огромное значение. Существенной проблемой стало принятие решений и осуществление помощи в охране всего, что находится вокруг нас от загрязнения и уничтожения, поддержание генетического многообразия всего живого, сохранение генофонда Земли. Теоретические принципы экологического воспитания детей дошкольного возраста можно увидеть в разных психолого-педагогических исследованиях таких ученых, как И. А. Хайдурова, П. Г. Саморукова, И. Д. Зверева, Б. Т. Лихачева, В. А. Игнатова, Н. С. Глазачева, которые рекомендуют начинать формирование основ экологической культуры у детей уже в учреждении дошкольного образования. В ходе целенаправленного педагогического взаимодействия у детей дошкольного возраста необходимо выработать основы экологической культуры – сознательно-верное отношение к явлениям и объектам живой природы. У детей старшего дошкольного возраста происходит активное формирование умственной, психологической и нравственно-волевой сфер личности, особое внимание уделяется формированию экологической культуры. Детям от 5 до 6 лет свойственны представления о растениях, животных и взаимодействиях в природе. На занятиях они узнают о растениях и их жизнедеятельности; разнообразии способов размножения (клубнями, семенами, черенками, листьями, луковицами); о растениях леса, луга и водоема; о сезонных изменениях растений; о лекарственных и ядовитых растениях, опасных для человека, а также учатся различать признаки растений цветника, огорода, сада, леса, водоема и комнатных растений.

В разделе «Ребенок и природа» предусмотрено изучение видовых признаков животных (птицы, рыбы, звери, насекомые, земноводные, пресмыкающиеся); в чем нуждаются животные (свете, пище, воде, жилище); в какой среде обитания живут (водной, наземно-воздушной, почвенной); сезонные изменения в жизни животных, а также отличительные признаки животных леса, луга, водоема, сада. Дети приобретают представления о приспособленности растений и животных к обитанию в водной, воздушно-наземной, почвенной средах обитания; климате в холодных краях; в жарких краях; в средней полосе, а также об обитателях разных климатических зон; сезонных изменениях природных сообществ. У детей 6–7 лет формируются представления о растениях, животных. Детям рассказывается, что каждое животное и растение неповторимо; каждое живое существо – единое целое [1].

Таким образом, изучение природы родного края закладывает у детей дошкольного возраста основы экологической культуры.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2013. – 298 с.

ПРЫЁМЫ Вывучэння Вершаў на ўроках Літаратурнага чытання ў пачатковай школе

Ільеня Т. С. (УО МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазырь)

Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Дзеці малодшага ўзросту любяць слухаць і чытаць вершы. Паэзія ўзбагачае духоўны свет дзяцей. Яна вучыць заўважаць прыгажосць у прыродзе, у жыцці. Вершаваныя творы ўплываюць на пачуцці, эмоцыі дзяцей і, тым самым, фарміруюць у вучняў правільныя адносіны да навакольнай рэчаіснасці, дапамагаюць этычнаму і эстэтычнаму выхаванню, развіваюць вобразнае маўленне. Рэалізацыі гэтых задач спрыяе выкарыстанне наступных прыёмаў: праслухоўванне музычных твораў і аналіз жывалісных карцін, сугучных ідэі твора; гутарка пра жыццёвыя ўражанні дзяцей; паведамленне дадатковых звестак пра аўтара; зварот да ўжо вывучаных твораў; тлумачэнне незразумелых слоў у вершы [1].

Напрыклад, пры вывучэнні ў 3 класе верша Д. Бічэль-Загнетавай “Белая Русь” [2, 42] урок можна пачаць з праслухоўвання песні “Беларусь мая”. Пасля можна спытаць у вучняў: «Ці спадабалася вам песня? Чаму? Якімі словамі апісваецца Беларусь у песні?».

Структура ўрока можа выглядаць наступным чынам:

Маўленчая размінка. На дошцы запісаны паэтычныя радкі Г. Ліхтаровіча:

Ты мая цеплыня і пяшчота, і боль – Беларусь мая [3].

– Як вы разумееце сэнс гэтай фразы?

– Давайце ўсе разам прачытаем гэтыя радкі.

Падрыхтоўка да ўспрымання верша

– Як вы лічыце, пра што пойдзе гаворка ў вершы “Белая Русь”?

– Давайце правільна ўсе разам прачытаем словы, дадзеныя ў падручніку:

ад-гу-кнё-цца, у-ска-лы-хнё-цца, за-хлы-нё-цца

– Зараз уважліва паслухайце верш і адкажыце, аб чым пытаецца дзяўчынка ў матулі?

Пасля чытання настаўнікам верша і адказу на яго пытанне праводзіцца слоўніковая праца.

На дошцы ў два слупкі запісаны сінонімы. Абодва слупкі вучні прачытваюць хорам з мэтай адпрацоўкі правільнага вымаўлення. Затым дзеці спрабуюць спалучыць дадзеныя словы. Удакладняецца іх значэнне.

вусны

тайна

туліць

губы

таямніца

прыхільца

захлынецца

асвяціцца

азарыцца

задыхнецца

– Знайдзіце ў падручніку тлумачэнне слова *плёс*. Прачытайце.

Аналіз верша

– Прачытайце верш Д. Бічэль-Загнетавай “Белая Русь” самастойна.

– Мы з вамі ўжо ведаем, пра што пыталася дзяўчынка. А зараз знайдзіце і прачытайце, што адказала ёй маці.

– Як сказаць адным словам “Белая Русь”?

– Як вы разумееце выраз “Белая Русь – Радзіма”?

– А што значаць наступныя выразы: *крыкні – яна адгукнецца звонам гарачых кос; кропля з ліста сарвецца, ускалыхнецца плёс; даль захлынецца громам – Белая Русь запяе; і азарыцца Нёман – чыстае вока яе?*

– Паразважайце, якая наша Радзіма? Як трэба да яе адносіцца?

– Выразна прачытаем верш (хорам).

– Звярніце ўвагу на дошку. На ёй запісаны словы. Уважліва прачытайце іх.

У, старонцы, не, чужой, так, сонца, свеціць.

– З дадзеных слоў складзіце прыказку. Растлумачце яе сэнс.

– Успомніце, якія прыказкі пра Радзіму вы яшчэ ведаеце?

Такім чынам, праз вывучэнне вершаў малодшых школьнікі ўваходзяць у сферу чалавечых адносін, далучаюцца да маральных каштоўнасцей, вучацца адчуваць характэрнае роднага краю, разумець, што родная мова – гэта наша спадчына, якую трэба берагчы і захоўваць.

Літаратура

1. Краева, А. А. Особенности чтения и анализа лирических стихотворений в начальной школе / А. А. Краева // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 марта 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 63–66.

2. Варапаева, В. С. Літаратурнае чытанне: падручнік для 3 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання / В. С. Варапаева, Т. С. Куцанава. – Мінск : НІА, 2013. – 111 с.

3. Вершы пра Беларусь : [Электронны рэсурс] / Рэжым доступу : <http://sinyavokaya.ru/vyartanne-0/>. – Дата доступу : 17.03.2017.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ

Исупова Н. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Исследования С. Я. Рубинштейна, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. Г. Рузской, А. Г. Арушановой, Д. Э. Розенталя и др. показывают, что развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. По мнению ученых, обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи детей.

Для нашего исследования большое значение имеют работы М. М. Бахтина. Ученый называет диалог классической формой речевого общения и отмечает, что в зависимости от условий и ситуации он может принимать разный характер, что в раннем детстве эта форма речи неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого [1, 125]. По этому поводу В. Штерн писал, что присутствие взрослого стимулирует употребление речи детей. По мнению М. И. Лисиной, характер общения определяет содержание и уровень речевого развития детей [2, 183].

Обратимся к исследованиям Т. В. Базжиной, которая отмечает, что в диалоге со взрослым и внешним миром у ребенка происходит осознание самого себя и познание окружающего мира. Далее автор анализирует тексты, возникшие в ситуации «ребенок – игрушки» и называет их «аутодиалоги». По мнению автора, в них ребенок отрабатывает то, что усвоено ребенком в диалоге со взрослым (это могут быть тексты сказок, диалоги со взрослыми и т.д.). Кроме того, чуть позже ребенок переходит к «диалогу» (озвученной игре). Ребенок в тексте соединяет несколько стереотипных ситуаций, например: диалог в ситуации «Кормление» и «Укладывание спать». Шумакова Н. Б. в книге «Возраст вопросов» отмечает, что первый «возраст вопросов» начинается с момента возникновения речи и длится до 2,5–3 лет. Исследование Н. Б. Шумаковой подтверждает огромное значение взрослого в развитии их диалогической речи. Игры и упражнения по развитию диалогической речи дошкольников разработаны Л. Г. Шадринной, А. А. Смага, О. С. Ушаковой и др. В нашем исследовании мы обратились к работам А. Г. Арушановой, которая предлагает сценарии активизирующего общения для детей 3–5 лет для развития диалогической речи. Мы считаем, что игры активизирующего общения актуальны и для детей раннего возраста. Игры, активизирующие общение, – это диалог воспитателя с детьми в совместной деятельности, не имеющей жесткой программы, строящейся на импровизации, совместном творчестве педагога и детского коллектива. Формирующий эксперимент был организован в несколько этапов, нами были подобраны комплексы занятий и упражнений на основе игр активизирующего общения. На первом этапе мы использовали игры, разработанные О. Э. Литвиновой. Игры проводились в разных видах деятельности: «Игра с варежкой» [3, 79]; «Кормушка для птиц» [3, 67]; «Ремонт книг» [3, 109]; «Что сегодня делал Мишка». На прогулке проводили «Игру с санками» «Идет снежок» [4, 6]. В совместной образовательной деятельности дети располагались за столами, на ковре, на стульчиках, свободно перемещались по группе, что, на наш взгляд, привлекало внимание к игре и способствовало эмоциональному настрою детей.

На втором этапе была использована технология А. Г. Арушановой [5, 14]. Были подобраны сценарии активизирующего общения, которые проводились в форме игр-путешествий, например: «В гости к зайцу», «Кто потерял варежку». Чтобы привлечь внимание детей к игре, в гости к детям приходил зайчик, читали детям потешку, например, «Маша варежку надела...». Большое внимание уделяли герою игры, а также выстраиванию диалога с ним (скажи как я, повтори за мной, «здравствуй, зайчик, зайка, зайныка...» и т.д.) [5, 17].

Таким образом, наша работа еще не закончена, но мы надеемся получить положительные результаты.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
3. Литвинова, О. Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Владение речью как средством общения. Конспекты занятий. – СПб. : ООО «Изд-во «Детство-Пресс», 2016. – Ч. 3. – 218 с.
4. Литвинова, О. Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. – ООО Издательство «Детство-Пресс», СПб. – Ч.1, 2016. – 128 с.
5. Арушанова, А. Г. Истоки диалога : кн. для воспитателей детского сада. – М. : Мозаика-Синтез, 2003. – 216 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Калацей В. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Г. Дедковская, ст. преподаватель

Началом формирования экологического мышления личности по праву можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие, эмоциональные впечатления, которые надолго остаются в памяти человека.

Выготский Л.С. писал, что «дошкольники – это прирожденные исследователи. И подтверждение этому – их любознательность, желание самостоятельно находить решение в проблемной ситуации, постоянное стремление к эксперименту. Детское экспериментирование – сложный многогранный процесс, включающий в себя и живое наблюдение, и опыты, проводимые ребенком. В ходе его ребенок дошкольного возраста постепенно овладевает моделью исследовательской деятельности – от постановки проблемы к выдвижению гипотезы и проверке ее опытным путем» [1]. Знания, которые дети получают не из книг, не от родителей или педагогов, а самостоятельно, являются более осознанными и прочными. За использование метода экспериментирования выступали такие ученые как: Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др.

На сегодняшний день методика организации детского экспериментирования разработана неполно. Это обусловлено недостаточной проработанностью вопроса с точки зрения теории, нехваткой методической литературы для педагогов и родителей. Следовательно, процесс внедрения детского экспериментирования в практику работы учреждений дошкольного образования замедляется. И если педагоги учреждений дошкольного образования и используют элементы экспериментальной деятельности при ознакомлении с природой, то происходит это в основном на прогулках в теплое время года без какого-либо оборудования, а только посредством наблюдений [2]. На этапе формирующего эксперимента мы провели диагностику уровня представлений об объектах неживой природы у детей старшего дошкольного возраста. Нами были получены следующие результаты: у детей старшего дошкольного возраста практически отсутствуют знания о свойствах воздуха, песка, глины и других объектах неживой природы, а если они есть, то поверхностные. Также мы выявили, что дети не очень знакомы с методом экспериментирования и не проявляют интерес к нему, предпочитая другие виды деятельности. Отсутствует ряд навыков, необходимых для экспериментирования (умение ставить цель, выбирать необходимый материал, планировать свои действия с ним и направленность на результат), познавательный интерес выражен недостаточно.

На этапе констатирующего эксперимента мы составили и апробировали комплекс мероприятий с использованием экспериментальной деятельности с объектами неживой природы для детей старшего дошкольного возраста. Нами был разработан комплекс мероприятий с использованием экспериментов с неживой природой для детей старшего дошкольного возраста. В основу комплекса вошли занятия по экспериментированию, беседы и рассказы, дидактические игры, опытно-экспериментальная деятельность в групповой комнате и на прогулке, наблюдения.

Также одним из важных условий успешного экспериментирования детей является совместная деятельность педагогов учреждения дошкольного образования и родителей. В основе её лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность.

Таким образом, в результате проведенной нами работы, направленной на ознакомление детей старшего дошкольного возраста с неживой природой посредством экспериментирования, мы смогли убедиться в том, что детское экспериментирование является эффективной и интересной формой исследовательской деятельности, в которой ребенок дошкольного возраста может проявить себя как субъект данного процесса, показать свои знания и получить новые, активно взаимодействовать с другими участниками данного процесса – как с детьми, так и со взрослыми. Появился интерес к экспериментальной деятельности не только у детей старшего дошкольного возраста, но и у родителей. Данный интерес основывался на изучении литературы и стремлении узнать о детском экспериментировании.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Иванова, А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / А. И. Иванова. – М. : Сфера, 2004. – 56 с.

ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ

Калоша О. В. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

Воспитание подрастающего поколения было и остаётся самым трудным процессом в педагогической практике. Сложность его заключается в том, что существует множество негативных факторов, снижающих эффективность воспитательных усилий: двойственность сознания и морали,

отсутствие нравственных идеалов, распространение иждивенческой психологии и потребительского отношения к жизни, снижение культуры поведения в быту и обществе [1].

Один из способов решения данной проблемы видится в обращении к традиционным истокам, народной казачьей культуре. В настоящее время кадетское движение – это одно из актуальных направлений воспитательной деятельности в современной школе. Оно направлено, прежде всего, на воссоздание в молодежной среде и создание в школьной среде духа патриотизма, ценности дружбы, чести. Возрождение кадетского движения, интерес к казачьим традициям – это доказательство того, что обществом ценится и уважается история страны, восстанавливается связь с прошлым. В Оренбургском районе распространена казачья культура и самобытность казачьих традиций. В 2014 году 7 хуторских казачьих обществ объединились в одно юртовое, районное, в которое входит более 300 человек. На территории сельских поселений Оренбургского района происходит приобщение молодого поколения к казачьей культуре. В образовательных организациях Оренбургского района создано 33 кадетских класса, где воспитываются более тысячи ребят. Во многих учебных учреждениях кадетское воспитание начинается уже в начальной школе. И это правильно, ведь воспитанники, которые надели форму, понимают, что они должны быть примером для своих сверстников.

В воспитательном процессе решаются задачи воспитания уважения к чести и достоинству человека, создания условий для определения нравственного идеала; развития чувства патриотизма в процессе изучения истории и традиций российской армии, героического прошлого России; повышения интереса к военному делу, к совершенствованию знаний, умений и навыков; формирования потребности в физическом самосовершенствовании и здоровом образе жизни; развития культуры межличностных отношений воспитанников, формирование интереса к внутреннему миру человека; формирования эстетических вкусов, чувств [2, 158].

Решению вышеперечисленных задач способствуют новые дисциплины, введенные в дополнение к основному образованию, например, «История казачества», где обучающиеся знакомятся с бытом, культурой, прикладным искусством своих предков, также с историей становления казачества как в нашем крае, так и на других территориях. Военно-спортивная подготовка является также неотъемлемой частью кадетского воспитания. Сюда входит изучение военного дела (строевая и стрелковая подготовка), военно-спортивные соревнования, экскурсии в воинские части, летняя военно-полевая практика и т.д. Нельзя не сказать о развитии хореографических умений обучающихся, в программу кадетского воспитания также включают занятия с хореографом. Юные кадеты разучивают различные танцевальные композиции (русские народные пляски, спортивные танцы и т.д.). Занятия с вокалистом не исключают из внеурочной деятельности, т.к. разучивание казачьих песен приобщает ребят к культурному наследию и фольклору наших предков. Воспитанниками кадетских классов могут быть ребята одного возраста и учащиеся разного возраста, объединенные в социальные группы: дети-сироты, оставшиеся без попечения родителей, погибших военнослужащих, из неполных и многодетных семей, годных по состоянию здоровья, психологическим качествам к обучению в закрытых интернатах и т.д. Привитие с раннего возраста чувства ответственности за свои поступки, беспрекословного подчинения законам и требованиям при развитии и возвышении чувства собственного достоинства – все это формирует склад ума и характера юного кадета, который становится дисциплинированным и организованным.

Таким образом, кадетское воспитание становится неотъемлемой частью современного образования. Для кого-то кадетский класс становится первым шагом к воинской службе. Но самое главное, каждый обучающийся учится быть достойным человеком, приносить пользу своей стране, помнить славные страницы нашей истории, уважать честь, товарищество, любовь к Родине, на чём всегда держалось казачество.

Литература

1. Фархшатова, И. А. Методы нравственно-эстетического воспитания младших школьников // Теория и практика научных исследований : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (30 апреля 2016 г., г. София, Болгария) / Научное (непериодическое) электронное издание / Под общ. ред. А. И. Вострецова. – Научно-издательский центр «Мир науки», 2016. – С. 276–279.
2. Данилюк, А. М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. М. Данилюк [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 26 с.

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДА ПО САМООБСЛУЖИВАНИЮ

Касаткина Е. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Раннее детство – особый период в жизни человека. По насыщенности овладения навыками и умениями, по темпам развития ранний возраст не имеет себе подобного в последующие периоды.

Одним из системообразующих качеств личности является самостоятельность. Развитие этого качества приводит к развитию личности дошкольника в целом.

Самостоятельность воспитывается с раннего возраста. Первые проявления самостоятельности в раннем дошкольном возрасте рассматривают такие педагоги и психологи, как Н. М. Аксарина, С. Н. Теплюк, А. А. Люблинская, Б. Г. Ананьев, Р. С. Буре, Е. Н. Герасимова, С. М. Кривина, М. И. Лисина и др.

По мнению С. Н. Теплюк, истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте на стыке первого и второго годов жизни ребенка. Уже на втором году жизни человек оказывается включенным не только в познание и общение, но и в простейшую форму труда – самообслуживание [1, 11].

Самообслуживание – основной вид труда детей младшего дошкольного возраста. Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий приучает детей к систематическому труду. Труд по самообслуживанию дает ребенку возможность проявлять самостоятельность, удовлетворенность потребности в деятельности. Люблинская А. А. утверждает, что самостоятельность не возникает вдруг, она развивается с самого раннего детства на основе укрепляющихся простейших навыков и привычек.

Проблема формирования у детей самостоятельности была и остается в нынешней педагогике одной из самых актуальных. Волевые качества личности являются стержневой стороной характера человека, и их воспитанию должно быть уделено серьезное внимание. Очень важным волевым качеством, необходимым для будущей деятельности ребенка, является самостоятельность.

Цель исследования – определить условия воспитания самостоятельности детей третьего года жизни в процессе труда по самообслуживанию.

Мы предположили, что при соблюдении условий в процессе труда по самообслуживанию у детей третьего года жизни возможно эффективно развивать самостоятельность. Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы было проведено экспериментальное исследование по проблеме воспитания самостоятельности детей третьего года жизни в процессе труда по самообслуживанию, которое включало в себя три этапа: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент и контрольный эксперимент.

В результате проведенной нами работы по выявлению исходного уровня сформированности навыков самостоятельности детей третьего года жизни в процессе труда по самообслуживанию выявилась необходимость проведения работы, направленной на повышение уровня развития самостоятельности.

Подготовительный этап формирующего эксперимента представлял собой создание развивающей материальной среды в группе. Также была организована работа с родителями. На *основном* этапе формирующего эксперимента велась работа с детьми. Обучая детей навыкам самообслуживания, применяли такие методы, как показ действия с пояснением или без него, отработка последовательности действий, не забывали о таком эффективном приеме, как поощрение. На *заключительном* этапе формирующего эксперимента при обучении раздеванию, одеванию после сна и на прогулку закрепляли представления о последовательности действий, уточняли ориентировочные действия. С целью выявления эффективности проделанной работы на формирующем этапе по проблеме воспитания самостоятельности детей третьего года жизни в процессе труда по самообслуживанию, нами был проведен контрольный эксперимент.

Результаты контрольного эксперимента показали, что если систематически и целенаправленно использовать труд по самообслуживанию в воспитательно-образовательном процессе, то процесс воспитания самостоятельности детей третьего года жизни будет наиболее эффективным.

Таким образом, наша гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась. Своевременное освоение процессов самообслуживания даёт возможность ребенку самоутвердиться, почувствовать себя самостоятельным, умелым. Считаем, что обучая детей трёх лет навыкам самообслуживания, важно сохранить их стремление к самостоятельности, которое является великим достижением ребенка этого возраста, важнейшим фактором формирования его трудолюбия.

Литература

1. Теплюк, С. Истоки самостоятельности // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 67.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Квасова Т. С. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Т. А. Бреусова, канд. пед. наук

Современное общество предъявляет свои требования к целям и задачам школьного образования. Идеальная педагогическая цель, которая в прошлом определялась как формирование основ всесторонне и гармонично развитой личности, в настоящее время переориентирована на воспитание личности активной, творческой, способной применять знания и умения в нестандартных ситуациях и быстро решать различные задачи.

Следовательно, начиная с начальной школы, необходимо создавать условия для развития творческой активности обучающихся.

Под творческой активностью младших школьников мы понимаем специфическое качество личности, которое выражает интенсивность её деятельности по созданию новых или совершенствованию существующих продуктов, а также готовность к осуществлению такого вида деятельности [1, 15]. Результативность развития творческой активности детей младшего школьного возраста в основном будет зависеть от правильно организованного учебного процесса и от выбора таких методов и приемов, которые будут стимулировать проявление творческих способностей обучающихся. Выбор методов и приемов обучения будет меняться в зависимости от вида творческой деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для развития творческой активности младших школьников более эффективными оказываются те методы и приемы, которые максимально активизируют обучающихся, дают школьникам возможность проявить себя, высказать свое мнение, задействовать весь интеллектуальный и творческий потенциал. Исследователи отмечают эффективность следующих методов.

Метод «мозгового штурма» – это метод коллективного решения проблемы. На уроке этот метод позволяет не только обсудить все возможные (а может быть и невозможные) варианты решения проблемы, но и наладить общение в коллективе, решить некоторые проблемы коммуникации в классе и показать ребятам ценность мнения каждого из них. На уроках изобразительного искусства этот метод может дать самые интересные, яркие результаты. Неменский Б. М. предлагает использовать на уроках изобразительного искусства следующие специфические методы обучения.

Метод «открытий». Творческая деятельность предполагает возникновение новой идеи – открытия. Б. М. Неменский отмечает, что на уроке изобразительного искусства очень важно удивить ребенка, построить урок так, чтобы каждый ученик совершил свое собственное маленькое открытие [2, 10]. Это может быть новый взгляд на привычные вещи или новый изобразительный прием, художественная техника. Это открытие мотивирует школьников и активизирует их творческую деятельность. *Метод индивидуальной и коллективной поисковой деятельности.* Самые интересные и значительные работы на уроках изобразительного искусства получаются, когда на уроке организована коллективная творческая деятельность. В этом случае каждый ребенок может внести посильный вклад в большую работу, научиться общаться в группе, договариваться и находить интересные решения. Результат коллективной творческой деятельности всегда превосходит по значимости любую индивидуальную работу и может активизировать творческие способности обучающихся.

Метод свободы в системе ограничений. Б. М. Неменский предлагает, с одной стороны, формулировать темы для уроков изобразительного искусства таким образом, чтобы активизировать творческие способности учащихся в широкой палитре возможностей, а с другой, приучать четко придерживаться ограничения [2, 12]. То есть, тема и задание для урока должны устанавливать определенные рамки, оставляя при этом возможность выбора из большого количества вариантов сюжетов, чтобы каждый обучающийся смог реализовать свою творческую идею.

Если педагог будет применять обозначенные выше методы и приемы комплексно и систематически, он сможет создать условия для развития творческой активности младших школьников.

Литература

1. Алешаева, Н. П. Развитие творческой активности младших школьников на уроках изобразительного искусства / Н. П. Алешаева, Н. В. Тупалева // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 14–17.
2. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников. 1–4 классы / Под ред. Б. М. Неменского. – М. : Просвещение, 2014. – 190 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Квасовка А. Ю. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

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

Формирование лидерских качеств у дошкольников является актуальной проблемой современного обучения и воспитания, так как от того, насколько легко ребенок будет налаживать контакт с окружающими людьми, насколько верно будут сформированы умения эффективного межличностного взаимодействия, зависит успех его дальнейшей учебной деятельности, а затем и профессиональной.

Несмотря на то, что о лидерстве размышляли еще Сократ и Платон, понятие лидерства появилось в литературе приблизительно в XIV веке, но изучение самого понятия началось лишь в XX веке в связи с развитием общественных наук. Но до настоящего времени не только не существует однозначного определения понятия «лидерство», но различаются и представления о природе и сущности этого феномена [1, 16]. Проблема лидерства в дошкольном возрасте относится к категории малоизученных, хотя еще Е. А. Аркин настаивал на том, что проблема лидерства должна быть признана одной из основных при изучении детского коллектива [2]. Заслужный А. С., изучая взаимоотношения детей, отрицал, что некоторые дети «от природы» не способны к лидерству, лидером может быть практически каждый ребенок [3]. Опираясь на выделенные К. Истратовой качества и умения, которые обычно присущи лидеру (самостоятельность, высокая самооценка, инициативность, умение общаться, креативность, высокий уровень притязаний), мы разработали комплексную методику диагностики лидерских качеств у дошкольников [4]. Анализируя все полученные данные, мы пришли к выводу, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень сформированности лидерских качеств (таблица). Дети, которые имеют высокий уровень сформированности всех этих качеств, согласно результатам социометрии, являются «звездами» и «популярными» в детском коллективе.

Таблица – Лидерские качества старших дошкольников

Качества	Уровни развития, присущие детям, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Самостоятельность	16,7	83,3	0,0
Инициативность	20,8	79,2	0,0
Коммуникативные способности	16,7	83,3	0,0
Креативность	25,0	75,0	0,0
Самооценка	91,7	0,0	8,3
Притязания	8,3	91,7	0,0

Все перечисленные качества важны для будущего взрослого человека. Все они закладываются с самого раннего детства. И, несмотря на то, что некоторые ученые склоняются к наследственной природе лидерских качеств, даже самую замечательную наследственность можно испортить неверным воспитанием и негативным семейным опытом. В связи с этим мы считаем, что лидерские качества можно сформировать в процессе обучения и воспитания.

Повседневная работа с детьми, знание их способностей и интересов, умение доставить радость от новых творческих открытий – основная роль педагога в формировании лидерских качеств старшего дошкольника.

Для формирования и совершенствования лидерских качеств мы предлагаем использовать развивающую программу «Школа лидерства». Данная развивающая программа является социально-психологической и включает два основных компонента: развитие социальных навыков и совершенствование эмоционально-волевой сферы личности. В рамках данной программы с дошкольниками организуются занятия следующей тематики: «Мой портрет», «Мое имя», «Мой темперамент», «Мой характер», «Вчера, сегодня, завтра», «Волшебная страна чувств», «Карта чувств», «Пещера Страх», «Я и чувства», «Правила дружбы», «Одна игрушка на двоих», «Потерпевшие кораблекрушение», «Как стать уверенным в себе?», «Страна. Что я могу», «Я знаю, я умею, я могу», «Лестница успеха», «Подарок».

Ожидаемые результаты реализации данной программы заключаются в следующем: сформированность лидерских качеств; позитивное отношение к себе; умение взаимодействовать в коллективе; планировать совместную деятельность, учитывая интересы и мнение сверстников.

Таким образом, формирование лидеров в обществе не стихийный процесс. Его нужно целенаправленно организовывать в процессе обучения и воспитания детей, начиная с дошкольного возраста.

Литература

1. Аркин, Е. А. Детский сад в свете социальной гигиены и биологии / Е. А. Аркин. – М. : Детгиз, 1928. – 74 с.
2. Евтихов, О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 238 с.
3. Заслужный, А. С. Детский коллектив и методы его изучения / А. С. Заслужный. – М. : Госиздат, 1931. – 145 с.
4. Истратова, К. Ваш ребенок лидер. Как правильно воспитать вашего ребенка / К. Истратова. – М.: Мир и образование, 2014. – 47 с.

РАБОТА С НАРОДНОЙ СКАЗКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Климова К. Ю. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – О. В. Слонь, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время актуальной проблемой среди детей младшего школьного возраста является проблема отсутствия интереса к чтению. Современные дети вырастают и воспитываются на сериалах, компьютерных играх, в социальных сетях, а не на книгах. Задача формирования потребности в чтении книг, обогащения словарного запаса учащихся, развития образного и логического мышления, творческих способностей принадлежит учителю начальных классов. Одним из компонентов для реализации этой задачи служит работа со сказками на уроках литературного чтения и во внеурочное время.

Сказка дает детям необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем несравнимое настроение, вызывает добрые и нешуточные чувства. «Сказка, – писал В. А. Сухомлинский, – развивает внутренние силы ребенка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать» [1, 87].

Работа над народными сказками в начальной школе должна проводиться регулярно. Она должна расширять кругозор детей и способствовать их литературному развитию. Подразумевается работа не только с русскими сказками, но и со сказками других народов. Учитель должен познакомить с ними младших школьников.

На уроках литературного чтения, где проводится работа по изучению сказки, целесообразно использовать следующие методы и приемы работы со сказкой.

Объяснительно-иллюстративный метод используется при первичном знакомстве со сказкой. Восприятие сказки может быть организовано разными способами: выразительное чтение учителем, аудиозапись, показ иллюстраций к сказке и другое.

Проблемные методы желательно использовать при анализе образа героя, его поступков. Основным приемом работы этого метода является выдвижение гипотез. Так, например, у младших школьников можно спросить: «Мог ли Иван-царевич не встретиться с волком?» (Сказка «Иван-царевич и серый волк»). Благодаря этому методу, у детей формируется умение в оценке героев сказки. Учитель помогает им выделить положительных персонажей и отрицательных. Здесь используется прием «диалог с текстом», когда дети вычитывают из текста мысли героев, их поступки. Чтобы составить характеристику героя, помогают приемы чтения с остановкой и чтение с пометами (на полях). Частично поисковые методы в силу возрастных особенностей детей используются уже в 3–4 классах. Задания могут быть различными. Например, подготовить список сказок, где главным героем является Иван-царевич, или найти сказки других народов с похожим сюжетом русской народной сказки («Теремок», «Рукавичка»). Сказки расширяют кругозор, пробуждают интерес к жизни и творчеству народа, воспитывают чувство доверия ко всем, кто занят честным трудом [2, 169].

Самая большая ценность сказки – это безусловное торжество добра и справедливости в финале. Идеальны в сказке главным образом положительные герои сказок. Они молоды, красивы, умны, добры и из любых испытаний выходят победителями. Кроме того, их образы просты для восприятия, потому что воплощают, как правило, одно качество. Поэтому при их изучении в начальной школе обычно не возникает трудностей. В русских сказках Иванушка-дурачок находчив и удачлив, Василиса мудра, а Иван-царевич силен и отважен. Построение образов в сказке строится по принципу противопоставления. Герои отчетливо делятся на положительных и отрицательных, причем первые всегда побеждают последних. Обозначениями света в русских народных сказках стали женские и мужские образы как первостепенный закон Вселенной – закон гармонии женского и мужского начала. Елена Прекрасная,

Василиса Премудрая, Марья-Царевна, Марья Моревна, Царь-девица, Марья-Искусница, Василиса Прекрасная – символы любви, тепла, красоты, высокой духовности, мудрости, Земли-Матери. Иван-крестьянский сын, Иван-царевич – символы мужских начал и ценностей: сын Земли, защитник чести и совести, силы праведной. В мир сказок ребенка вводят взрослые. Они могут способствовать тому, чтобы сказка действительно становилась волшебницей, которая может преобразить ребенка и его жизнь. Известным отечественным детским психологом Л. Ф. Обуховой проанализировано восприятие сказки в младшем школьном возрасте как особая деятельность ребенка [3, 218].

Изучение русских народных сказок оказывает влияние на повышение мотивации младших школьников к чтению, а также сказка прививает любовь к родной земле и народу.

Литература

1. Сухомлинский, А. И. Избр. пед. соч.: в 3-х т. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 183 с.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2013. – 460 с.
3. Пропп, В. Я. Русская сказка. Собрание трудов В. Я. Проппа. – М. : Лабиринт, 2000. – 415 с.

О ПРОБЛЕМАХ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Кононова А. П. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент

В современном мире приобщение детей разных возрастов к богатству мировой и русской литературы, работа по развитию их читательских интересов, была и остается одной из главных задач школы.

К сегодняшнему дню накоплен богатейший научно-методический материал по проблеме литературного развития школьников: проведено множество фундаментальных исследований, касающихся вопросов формирования читательских интересов, разработаны теоретические основы формирования читательской самостоятельности младших школьников, создано огромное количество программ и учебников по чтению.

Проблема воздействия средств массовой коммуникации в целом, и кинематографа в частности на формирующуюся личность ребенка сегодня стоит особенно остро, ведь от него зависит становление общекультурного уровня и читательских интересов всего подрастающего поколения. Ученые отмечают, что уже сегодня ребенок-дошкольник, который ещё не приобрел читательского опыта, находится под значительным воздействием телевидения, видео, компьютера, то есть, приобретает огромный аудиовизуальный опыт.

Для эффективного литературного развития ведущими целями обучения должны стать: введение ребенка в мир художественной словесности, а также формирование соответствующих возрасту полноценных читательских позиций школьников.

Для достижения данных целей необходимо реализовать такие образовательные задачи, как: формировать навык чтения: правильного, беглого, выразительного, осознанного; постоянно обогащать активный и пассивный словарь и развивать связную речь обучающихся; корректировать произношение, развивать мышление, воображение, эмоции; формировать читательские умения и интерес к чтению [1].

Учителю следует формировать у детей смысловую сторону навыка чтения, которая также характеризуется его сознательностью. Сознательность чтения младших школьников обусловлена такими факторами, как понимание содержания читаемого текста, использованные автором художественные средства. Немаловажную роль здесь играет правильное собственное отношение ученика к изображаемому автором событию или явлению. Сознательное восприятие текста возможно после проведения анализа его содержания, а также художественных средств, использованных автором.

К сожалению, современные школьники предпочитают изобразительный ряд словесному. Школьники, уже начиная с начальной ступени образования, постепенно приходят к выводу о том, что литература – явление, оторванное от жизни, когда кино отражает жизнь в полном объеме и во всех красках. Для решения проблемы немаловажно, чтобы организация деятельности читателя и зрителя на уроках литературного чтения была взаимосвязана. Такая деятельность дает возможность младшим школьникам обращаться к изобразительному искусству, театральному искусству и к искусству кино.

Учителю следует тщательно готовиться к урокам по литературному чтению. В начале работы над любым художественным произведением необходимо помочь детям вспомнить, какие фильмы или спектакли по этому произведению, по близкой тематике они уже смотрели.

Обращение на уроках литературы к киноискусству не является новым видом работы. Однако в настоящее время, в силу активного развития кинематографа и информационных технологий, видеокультура вытесняет литературу из окружения детских интересов. Но вполне реально можно превратить кинематограф в полезный вид работы на уроках литературы: сопоставлять не иллюстрации, а целые эпизоды, не статичные образы героев, а оживленные актерами. Кроме того, кино, как и литература, искусство синтетическое: в нем работают и композиторы, и художники. Можно научить детей смотреть фильмы, особенно экранизации, оценивать их с эстетической точки зрения, сравнивать трактовки режиссеров с авторским замыслом; видеть возможности кинодеталей, осмысливать роль цвета, света, планов, музыки [2].

Таким образом, можно прийти к выводу, что применение терминов кинематографа во время работы над художественным произведением является мотивом к собственному прочтению литературного первоисточника, способствует осмыслению детьми прочитанного текста. Поэтому немаловажно не только теоретическое, но и практическое решение вопроса об изучении литературной классики на основе активного взаимодействия литературы и кино в рамках предмета литературное чтение.

Литература

1. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие младших школьников : учеб. пособие / Т. В. Рыжкова. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 300 с.

2. Воюшина, М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников / М. П. Воюшина. – СПб. : Сударыня, 2007. – 318 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Корепанова Н. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке, начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом.

Ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм [1].

На наш взгляд, любой специалист должен владеть суммой знаний, профессиональными ценностями, которые делают его профессионалом. Педагог не исключение. Недостаток профессионализма, личных ценностей делают его профессионально слабым или вообще непригодным для дела воспитания.

Сластенин В. А. рассматривает «педагогические ценности как особенности профессиональной деятельности, которые позволяют педагогу удовлетворить свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, выполняя функцию норм, регламентирующих педагогическую деятельность [2]. Ученый выделяет терминальные и инструментальные педагогические ценности (как групповые, так и личностные), нормативы, поскольку они выполняют функцию образцов, с которыми педагоги соотносят свою деятельность, но не носят характера однозначных предписаний.

Терминальные ценности (ценности – цели), это профессиональная самореализация (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь), а также – ценности личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь). Среди инструментальных ценностей (ценности средства) автор рассматривает ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность).

По мнению ученых (Братусь Б. С. [3], Поташник М. М. [4], П. И. Пидкасистый [5] и др.), система и иерархия ценностей меняются у человека в течение жизни, однако фундамент такой системы ценностных ориентаций у любого человека закладывается в молодые годы. Поташник В. дает определение ценностно-ориентационной зрелости: это ориентированность на достижения в текущей деятельности, ориентированность на развитие, ориентированность на саморазвитие.

Цель нашего исследования состоит в определении возможности методической работы в формировании ценностно-ориентационной зрелости коллектива дошкольной организации.

На сегодняшний день в дошкольном образовании происходят коренные изменения и система методической работы должна способствовать росту профессиональной компетентности педагогов и ориентировать их не только на достижения, но и на развитие и саморазвитие.

Литература

1. Антончик, Н. М. Некоторые философские аспекты проблемы ценностных ориентаций : Проект Ахей. – Режим доступа : www.mmj.ru. – Дата доступа : 01.03.2017.
2. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5.
3. Братусь, Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 81–89.
4. Поташник, М. М. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2013. – 448 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корнеев А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

В современном мире растет объективная социальная значимость профессии педагога. Однако, справедливости ради, необходимо сказать, что одновременно отмечается и недооценка педагогического труда со стороны общества. Актуальность исследования, связанного с влиянием личностных качеств педагога учреждения дошкольного образования на успешность выполнения профессиональных функций, обусловлена ориентацией педагогической науки и практики на профессионализм деятельности и мастерство воспитателя. Цель исследования – раскрыть и обосновать роль профессиограммы педагога учреждения дошкольного образования как условия формирования педагогического мастерства. Профессиограмма – это научно-обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему выполнять требования работы получать необходимый для общества продукт и создают условия для развития личности работника [1, 16]. Целью экспериментальной части нашего исследования являлось изучение личностных качеств современных педагогов. Для этого нами была разработана анкета «Имидж современного педагога» на основе теоретических данных ученых-педагогов, таких, как Д. Н. Ушаков, В. А. Сухомлинский, В. А. Слостенин. В анкетировании принял участие 21 воспитатель ГУО «Ясли-сад № 17 г. Мозырь» и ГУО «Ясли-сад № 33 г. Мозырь». Возраст опрашиваемых колеблется от 20 до 50 лет, 12 воспитателей со средне-специальным образованием, 8 – с высшим, с незаконченным высшим – 1; стаж работы респондентов в должности воспитателей – от 4 до 25 лет. В результате качественного и количественного анализа анкеты «Имидж современного педагога» были получены следующие результаты:

Наиболее значимыми личностными качествами, обеспечивающими успех в работе, воспитатели назвали терпение (21,5 %), душевную чуткость (15,3 %), требовательность к себе (12,3 %), такт (12,3 %), чувство юмора (12,3 %).

Источником вдохновения для работы, мотивом, побуждающим опрашиваемых педагогов к деятельности, являются любовь к детям (35,5 %), совесть (20 %), благодарность детей (17,8 %), благодарность родителей (13,3 %). В качестве основного пути совершенствования своего профессионального мастерства 25,3% опрашиваемых определили чтение психолого-педагогической литературы, 17,9 % – курсы повышения квалификации, 14,9 % – семинары, 14,9 % – практикумы, 14,9 % – педсоветы, где есть возможность поделиться собственным опытом, поучиться у коллег, понаблюдать за работой других педагогов. Что касается недостатков, отмеченных респондентами в себе, на первое место были выдвинуты неуравновешенность (29,1 %), несобранность (16,6 %), медлительность (16,6 %). При ответах на вторую часть 4-го вопроса, где необходимо было указать наиболее существенные недостатки в коллегах, значимыми являются лживость (20 %), бестактность (16,6 %), неумение прощать (10 %), отсутствие чувства юмора (10 %), медлительность (10 %).

При анализе ответов на 5 вопрос (Каковы мотивы выбора Вашей профессии?) основным мотивом выбора профессии воспитателя названы любовь к детям (51 %), общительность (17,1 %), увлеченность педагогической работой (17,1 %).

Результаты ответов на вопрос «Если бы Вы вновь стояли перед выбором профессии, стали бы Вы педагогом?» оказались следующими. Не разочаровались в выборе своей профессии 42,8 % респондентов. Этот процент мог быть и большим при условии более высокой оплаты труда. Здесь

могли быть и 4,7 % опрошенных, ответивших «возможно», и те 9,5 %, которые не определились с ответом.

Таким образом, на основании этих показателей можно представить портрет современного педагога учреждения дошкольного образования. Это педагог, который постоянно совершенствует свое профессиональное мастерство, критически относится к себе, осознает свои недостатки и желает их исправить. В большинстве своём это люди, не разочаровавшиеся в выбранной профессии, которые относились бы к работе с большим энтузиазмом при условии более высокой оплаты труда. Молодым специалистам, студентам – будущим педагогам – опытные воспитатели учреждения дошкольного образования желают терпения, любви к детям, педагогического такта, требовательности к себе.

Литература

1. Сластенин, В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Сластенин // Магистр. – 2001. – № 45. – С. 16–25.

СПЕЦКУРС «РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ДИАДЕ «РЕБЕНОК-ВЗРОСЛЫЙ»» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корсак М. В. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

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

Человек, как существо социальное, постоянно взаимодействует с другими людьми. Ему необходимы самые разнообразные контакты: внутрисемейные, общественные и другие. Любое общение требует от человека умения соблюдать общепринятые правила поведения. Современные дети с трудом усваивают те или иные нравственные нормы. В последние годы многие исследователи, О. А. Белобрыкина, Г. С. Голошумова, Т. Д. Молодцова и др., констатируют интенсивное увеличение числа детей с нарушениями поведения, общения, психосоматическими расстройствами, вызванными трудностями адаптации к социокультурной среде современного мира [1].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня сформированности представлений о социальных нормах взаимодействия со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования свидетельствуют о том, что преобладающим является средний уровень сформированности представлений старших дошкольников о социальных нормах взаимодействия со взрослыми 64,3 %. Показатели высокого и низкого уровня составляют 16,7 % и 19,0 % соответственно.

Однако зачастую к таким результатам приводит не столько неготовность детей в умении выстраивать отношения со взрослыми, сколько недостаточный уровень культуры и профессиональной компетентности педагогов и родителей.

Одно из главнейших условий успеха учебного и воспитательного процессов – овладение педагогами новыми для них формами работы [2]. Ведь педагог может передать детям только то, что знает и понимает сам.

Все это вызывает, в свою очередь, необходимость разработки специальных курсов дополнительного образования, направленных на обеспечение качественной профессионально-педагогической подготовки, позволяющей слушателям обогатить свои знания по данной теме. Спецкурс «Работа с дошкольниками по межличностному взаимодействию в диаде «ребенок-взрослый»» рассчитан на 3 недели (12 часов) с интенсивностью по 2 занятия (4 часа) в неделю. Примерное содержание курса представлено в таблице.

Таблица – Примерное содержание курса «Работа с дошкольниками по межличностному взаимодействию в диаде «ребенок-взрослый»»

Тема занятия	Краткое содержание
<u>Лекция 1</u> Социальные нормы взаимодействия со взрослыми у дошкольников	Нормы межличностного взаимодействия дошкольника со взрослыми, доступные для постижения детьми в дошкольном возрасте; требования учебной программы ДО
<u>Лекция 2</u> Специфика организации различных видов деятельности и общения дошкольников	Педагогический потенциал различных видов деятельности в формировании представлений старших дошкольников о социальных нормах взаимодействия со взрослыми

Продолжение таблицы

<u>Практическое занятие 1</u> Методы и приемы обучения дошкольников	Методы и приемы работы со старшими дошкольниками
<u>Практическое занятие 2</u> Специально-организованная деятельность с детьми	Анализ и конструирование методических разработок занятий, игр, упражнений и воспитательных мероприятий
<u>Практическое занятие 3</u> Образовательная среда и диагностика дошкольников	Создание образовательной среды; методы выявления уровня сформированности представлений о социальных нормах у дошкольников
<u>Практическое занятие 4</u> Работа с семьей воспитанника	Эффективные формы работы с семьей

Мы считаем, что данный курс поможет педагогам овладеть базовым материалом по теме: овладеть новыми методами и приемами работы с детьми, направленными на формирование представлений о социальных нормах взаимодействия со взрослыми; эффективными формами взаимодействия с семьей и т.д. Это будет способствовать более качественному образованию по данному направлению и повышению уровня знаний и умений.

Литература

1. Ткаченко, В. В. Актуальность проблемы формирования ценностного отношения дошкольников к окружающему миру / В. В. Ткаченко, П. А. Гаспанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 51–55.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Костюченко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

Фразеология русского языка содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал. При употреблении фразеологизмов в речи младших школьников усиливается выразительность фразы, так как в большинстве из них присутствуют обобщенно-метафорический смысл, оценочность, эмоциональность. Знание и использование фразеологизмов придает речи яркость, образность, остроту. Основными отличительными признаками фразеологизмов являются:

1. Структура фразеологизмов (от двух и более слов). Например: «*сесть в лужу*», «*бить баклуши*», «*как снег на голову*», «*как с гуся вода*».

2. Фразеологизм нельзя разделить, однако можно выразить словами-синонимами. Например, выражение «*делать из мухи слона*» имеет значение «*преувеличивать что-либо*».

3. Фразеологизмы характеризуются постоянством состава. Нельзя изменять компоненты по числам и родам (нельзя сказать «*упрямый как овца*» вместо классического сочетания «*упрямый как баран*» или вместо «*куры не клюют*» – «*петухи не клюют*»).

4. В крылатых фразах закреплён определенный порядок слов. Неправильно говорить «*как собака с кошкой*» вместо выражения «*как кошка с собакой*». Это касается всех фразеологизмов.

Фразеологические обороты одного языка, как правило, не переводятся дословно на другой. Если в русском языке есть фраза «*плевать в потолок*», англичане скажут «*сидеть и вертеть большим пальцем*», при этом смысл будет один и тот же – «*бездельничать*».

Русский язык богат фразеологическими оборотами, которые выполняют определённую функцию в речи. Они не только обозначают, называют предметы, но и одновременно являются специальным языковым средством передачи многообразных эмоциональных и оценочных отношений говорящего к тому, что происходит в его внутреннем мире или вне его. К сожалению, не все младшие школьники правильно понимают тот или иной фразеологизм, не могут раскрыть значение, подобрать синонимичный ряд и т. д. Мы предлагаем упражнения для наиболее успешного усвоения фразеологических единиц в процессе обучения младших школьников.

1. Одним из таких упражнений является «Найди ошибку». Учащимся начальных классов предлагается исправить предложения, в которых фразеологизмы употреблены неправильно: *принцесса на бобах (горошине), как пёс (кот) наплакал, лисья (медвежья) услуга, сесть в сапог (калошу), купить мышшь (кота) в мешке, туп луны (земли), делать из мухи бобра (слона)* и др.

2. Упражнение «Именные фразеологизмы». Обучающимся предлагается вставить пропущенные имена, используя при этом слова для справок: ... *неверующий, ...пята, а ... слушает, да ест, ... грамота, ... узел.*

Слова для справок: *Васька, Фома, Филькина, Гордиев, Ахиллесова.*

3. Упражнение «Числительные в фразеологизмах». Учащиеся должны объяснить значение фразеологизмов и составить предложение с одним из них: *Стричь под одну гребенку. От горшка два вершка. Как две капли воды. Семи пядей во лбу. За семь верст киселя хлебать. За семью замками. Два сапога – пара. Наговорить с три короба. Пуд соли съесть. Как аршин проглотил. Семеро одного не ждут. Пятое колесо в телеге. Есть в два горла. Одна нога здесь, другая там. Работать до седьмого пота.*

4. Упражнение «Животные». Младшие школьники должны заменить предложения подходящими по смыслу фразеологическими оборотами: *Услуга, приносящая вред вместо пользы (Медвежья услуга). Рассматривать что-то с глупым видом (Смотреть как баран на новые ворота). Плохие, враждебные отношения (Как кошка с собакой). Без законных оснований, неофициально (На птичьих правах).*

Таким образом, без знания фразеологизмов невозможно полноценное общение, формирование основ культуры речи младших школьников. Систематическая работа с фразеологическими оборотами не только делает их связную речь содержательной, насыщенной, точной, но и способствует развитию речи, познавательной активности, творческого мышления.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кохно Т. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

Представления о неживой природе по предмету «Человек и мир» формируются у учащихся начальных классов на протяжении всего периода обучения в школе. Это происходит у них различными способами, для чего используется множество приёмов, средств и методов обучения. Поскольку для младших школьников характерно неустойчивое внимание и быстрая утомляемость, учитель должен использовать разнообразные методы и приемы учебной работы, чаще переключать учащихся с одного вида деятельности на другой, использовать игровые элементы.

В осуществлении принципа наглядности при формировании у младших школьников знаний о явлениях неживой природы большая роль отводится учебным картинкам, таблицам, аудиовизуальным средствам обучения. Использование наглядности и технических средств обучения способствует прочному усвоению понятий о неживой природе у младших школьников. Применение беседы в формировании понятий как метода заключается в том, что изучаемая информация дается по частям и внимание учащихся периодически переключается. Рассказ о неживой природе (воздух, вода, полезные ископаемые) применяется в тех случаях, когда нужно сообщить новую информацию, которая опирается на жизненный опыт учащихся, на ранее изученное, на наблюдения. При изучении природных явлений в основном применяются следующие наглядные методы: демонстрация опытов и статических или динамических изображений природных явлений. Ученик, работая с наглядностью, самостоятельно ее анализирует, рассуждает и приходит к некоторым собственным выводам о неживой природе [1].

Внеклассная воспитательная работа – организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка. Существуют следующие формы внеклассной работы: экскурсия, чтение детской научно-популярной природоведческой литературы, проведение экологических праздников, беседы по охране природы, оформление краеведческих уголков.

С применением различных методов обучения на уроках по предмету «Человек и мир» учащиеся должны вспомнить, какие объекты можно отнести к живой либо неживой природе, чем отличаются предметы природы от явлений, какие характеристики погоды им уже известны.

Интерес к новой теме возникает в тех случаях, когда объясняются причины явлений, о которых учащиеся слышали (землетрясения, извержения вулканов), наблюдали (погода, осадки и т.д.), но не были знакомы с причинами их возникновения [2].

Литература

1. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1983. – 384 с.
2. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

РОЛЬ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО К СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кудласевич Н. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Использование метода моделирования в обучении детей дошкольного возраста помогает им легче усвоить понятия, приводит детей к пониманию существенных связей и зависимостей вещей, совершенствует наглядно-образное мышление и формирует предпосылки развития логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление позволяет ребенку создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится формирование понятий, т.е. является прочным фундаментом логического мышления.

Действие моделирования – это не «дополнительная тема» в обучении, а средство перевода мышления детей на более высокий уровень, позволяющее в значительной мере избежать формализма знаний. Обучая ребенка способам построения модели некоторого явления, а затем и работы с ней, педагог осуществляет формирование в сознании ребенка соответствующих абстракций, подводит его к операции обобщения.

Развитие логического мышления у ребенка играет большую роль в дальнейшем обучении его в школе. Для того, чтобы вызвать у детей активную мыслительную деятельность, необходимо знать возможности каждого ребенка. Надо сформулировать так вопросы, чтобы они требовали от ребенка умственной активности и вместе с тем привели их к пониманию и решению поставленной задачи. Поэтому для развития логического мышления детей, для тренировки мыслительной деятельности используются такие приемы, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация.

Модель – это предметное, графическое или действенное изображение чего-либо. Процесс создания модели называется моделирующей деятельностью. Главной характеристикой модели является то, что она отражает, содержит в себе существенные особенности природы, в удобной форме воспроизводит самые значимые стороны и признаки моделируемого объекта. Например, в качестве такой модели может использоваться календарь наблюдений. В учреждениях дошкольного образования при изучении живой природы с детьми дошкольного возраста используются следующие типы календарей: календарь наблюдений за ростом и развитием живых существ, календарь наблюдений за птицами, календарь наблюдения за сезонными изменениями в природе.

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности представлений детей о живой природе с использованием моделей. Экспериментальная работа проводилась в старшей группе № 1 ГУО «Ясли – сад № 23 г. Мозыря». Выборка составила 13 детей. В ходе эксперимента мы убедились, что высокий уровень представления о живой природе (животные, растения, человек), отраженный в моделях, имеют 23 %. Средний – 30,7 % респондентов, низкий уровень – 46,1 % респондентов, что создает дополнительные трудности в образовательном процессе.

Таким образом, моделирование играет большую роль в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, способствует развитию логического мышления, что позволяет детям дошкольного возраста оперировать имеющимися у них знаниями, способствуя их уточнению, закреплению и обобщению, также позволяет обогащать конкретные представления детей об окружающей среде.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Куксаченко Л. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

В дошкольном возрасте овладение правильной речью и её активное использование является одним из основных условий нормального психофизического развития ребёнка, формирования полноценной личности, подготовки к школе.

Речь ребёнка 5–7 лет особенно значима в игровой деятельности. Она служит для контакта со сверстниками и организации самой деятельности. Поэтому общение является важнейшим средством развития речи.

Совместные практические действия – это главный способ развития речевого общения детей, дети рассуждают вслух о качествах и свойствах предметов, об услышанном, прочитанном, нарисованном, учатся давать отчёт о выполненной работе, планировать, намечать этапы предстоящей деятельности, договариваться о совместных действиях.

Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребёнка. Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, по мнению психологов и педагогов, является игра (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.). Именно через игровую деятельность повышается речевая активность детей старшего дошкольного возраста. Под речевой активностью понимают устойчивое свойство личности ребёнка, которое проявляется в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком [1, 56].

В настоящее время проблема использования игры в целях повышения речевой активности детей старшего дошкольного возраста является достаточно актуальной.

В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра, в частности сюжетно-ролевая. Её характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах психологов (Л. В. Выготский, А. В. Запорожец, Д. В. Эльконин) и педагогов (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджирицкая, А. П. Усова). Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребёнок берёт на себя роль взрослого и выполняет её в созданной им самим игровой обстановке. Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из её характерных черт.

Наряду с общим влиянием игры на ход психического развития ребёнка, она оказывает специфическое воздействие на становление речи. Детей старшего дошкольного возраста следует постоянно побуждать к общению друг с другом, комментированию своих действий, что способствует закреплению навыков использования инициативной речи, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка и т.д. В творческой сюжетно-ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм речи. В ней совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Сюжетно-ролевая игра способствует становлению и развитию регулирующей и планирующей функций речи.

Целью нашего исследования является выявление особенностей повышения речевой активности детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности. Исходя из цели исследования, нами были определены: объект исследования – речевая активность детей дошкольного возраста; предмет исследования – повышение речевой активности у детей 5–7 лет посредством сюжетно-ролевой игры; задачи исследования – изучение теоретических основ повышения речевой активности посредством игровой деятельности, значение сюжетно-ролевой игры в процессе повышения речевой активности.

В результате проделанной работы были изучены теоретические основы формирования речевой активности детей старшего дошкольного возраста; дана характеристика и классификация игр, как ведущего вида деятельности у дошкольников; рассмотрены пути формирования речевой активности детей старшего дошкольного возраста, а также выявлены особенности игровой деятельности как средства повышения речевой активности в учреждениях дошкольного образования.

Литература

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 416 с.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СДВГ

Кулик В. С. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машиерова, Орша)

Научный руководитель – Л. Н. Мануйленко, преподаватель

На современном этапе синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является весьма распространенным нарушением детского возраста и представляет собой сложную проблему. Имея в своей основе биологические механизмы, она проявляется в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка и реализуется в школьной и социальной адаптации формирующейся личности. Этим детям приходится больше прилагать усилий в обучении, чтобы овладеть знаниями, умениями и навыками.

Цель исследования: анализ проблемы СДВГ в начальных классах и разработка развивающих игр в работе учителя начальных классов с детьми с СДВГ. Основным методом исследования явилось наблюдение за младшими школьниками, анкетирование родителей и педагогов, которое позволило решить поставленные задачи. В анкетном опросе приняли участие 47 человек. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Орши» в 3 «А», 3 «Б» классах.

СДВГ проявляется несвойственными для нормальных возрастных показателей избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Мы провели анкетирование (авторы анкеты И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова) родителей и педагогов по выявлению признаков у детей синдрома дефицита внимания и гиперактивности [1, 36]. Результаты анкетирования показали, что у 8 девочек и у 13 мальчиков наблюдается синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме и наше исследование показали, что можно выделить три основных направления работы с детьми СДВГ: развитие психических функций: внимания, двигательного контроля, контроля поведения; отработка конкретных навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми; взаимодействие с семьей ребенка [2].

В работе учителя с детьми с СДВГ в начальных классах мы выделили следующие направления: 1) Повышение учебной мотивации: применение системы поощрения, использование нетрадиционных форм работы, повышение самооценки учащихся; 2) организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся. Реализации этих направлений способствует включение в урок развивающих игр. Так, нами были выделены несколько групп развивающих игр для детей с СДВГ, которые могут чередоваться в структуре единого игрового сюжета специально организованных занятий, а также включаться в содержание свободного времяпрепровождения в школе и дома:

1. Игры на развитие внимания, дифференцированные по задействованным ориентировочным анализаторам (зрительный, слуховой, вестибулярный, кожный, обонятельный, вкусовой, тактильный) и по отдельным компонентам внимания (фиксация, концентрация, удержание, переключение, распределение); (устойчивости, переключения, распределения, объема).

2. Игры на преодоление расторможенности и тренировку усидчивости (не требующие напряжения активного внимания и допускающие проявления импульсивности).

3. Игры на тренировку выдержки и контроль импульсивности (позволяющие при этом быть невнимательным и подвижным).

Фактически, каждому ребенку предлагался свой набор игр, наиболее адекватный его нарушениям. Игры составлены таким образом, что при невыполнении игровой задачи ребенком, её можно облегчить, изменить, сделать более доступной для выполнения на данном этапе. То же происходит при хорошем выполнении игры ребенком: игру можно усложнять, добавлять новые правила, условия игры. Таким образом, с одной стороны – игра становится для детей знакомой и понятной, а с другой – не приедается со временем.

Проведенное исследование показало, что использование развивающих игр не устраняет нарушения, но дает возможность справляться с его проявлениями, помогают смягчить множество последствий, таких, как отставание в учебе, чувство неполноценности. Исходя из выше сказанного, работа с детьми с СДВГ должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей. Для организации занятий с гиперактивными детьми целесообразно привлечь школьного психолога, владеющего специальными коррекционно-развивающимися программами.

Литература

1. Брызгунова, И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунова, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 45 с.
2. Власова, Г. А. О детях с отклонениями в развитии / Г. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 2000. – 120 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Курманова М. А. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – О. В. Исаева, канд. пед. наук, доцент

В последнее время проблема толерантности особенно широко стала освещаться в средствах массовой информации как на государственном, так и международном уровнях. Это связано с всё более участившимися случаями проявления нетерпимости в отношении людей иных культур, конфессий, социального уровня и т.д. При этом нередко возникают серьезные конфликты, заканчивающиеся жестокими и кровавыми столкновениями. По мнению многих исследователей, подобная тенденция связана с уменьшением толерантности людей по отношению к другим, нетерпимостью в отношениях, неумением тактично и правильно излагать свою позицию, уважая точки зрения и других людей.

Воспитание толерантности – качества, характеризующего отношение к другому человеку как к равнозначимой личности, в начальной школе имеет ряд своих определенных черт. Так, редко приходится говорить об этнической нетерпимости, потому что учащиеся начальной школы ещё слабо разделяют разные национальные группы.

Процесс воспитания толерантности в школе будет более успешным, если педагог заботится о выполнении следующих условий:

- опирается на имеющиеся положительные возрастные потребности, особенности и интересы;
- обеспечивает высокую эмоциональность деятельности, создает условия для возникновения у школьников адекватных чувств (сопереживание, сострадание);
- создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху;
- учитывает положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно), выполняющего функцию эмоционального заряжения.

Возможности для воспитания у учеников культуры толерантности имеет как учебная, так и внеклассная деятельность. Во внеурочной работе воспитание толерантности может осуществляться при помощи следующих средств: чтение и обсуждение книг; демонстрация фильмов и их последующее обсуждение; знакомство с произведениями прикладного искусства разных народов; беседы, классные часы; проведение викторин, инсценировка художественных произведений.

Важное воспитательное значение имеют коллективные творческие работы, когда каждый ребенок вносит свой личный вклад в общее дело. Такая деятельность способствует развитию у детей доброжелательного отношения к другим, стремлению к коммуникации с разными людьми, а также эмоциональному принятию людей, непохожих по внешности, культурной принадлежности, продуктивному взаимодействию при решении совместных задач, толерантности в детском коллективе.

С целью воспитания толерантности можно провести классный час под названием «Планета толерантности», сопровождаемый соответствующей презентацией. Классный час способствует более качественному усвоению проблемы, воспитывает чувство уважения друг к другу, к культуре, обычаям и традициям разных народов. Использование музыкального сопровождения и иллюстраций способствует наилучшему восприятию учеников. Для качественного усвоения данной темы можно использовать информацию по истории происхождения понятия, а также притчи, сказки. На классном часу дети могут быть активно задействованы в различных видах деятельности: игры, позволяющие сплотить коллектив; анкетирование, выявляющее уровень толерантности у учащихся; создание эмблемы и флага толерантности. Многообразие вариантов и стиль проведения данного классного часа позволяет сделать его полезным и запоминающимся.

Проблема воспитания толерантности у подрастающего поколения остается одной из ключевых. Именно поэтому успех в воспитании толерантности заключается в единстве воспитательного процесса, личности педагога, жизненного опыта, и самое главное – отсутствие расхождения слов с делом.

Литература

1. Бесонов, А. Б. Формирование толерантности у младшего школьника / А. Б. Бесонов // Классный руководитель. – 2014. – № 4. – С. 96–102.
2. Степанов, П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9. – С. 91–92.

ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК АСНОВА ГРАМАТНАГА ПІСЬМА ВУЧНЯЎ 3-ГА КЛАСА

Лабаноўская Я. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

З тэкстам як адзінкай маўлення малодшых школьнікі знаёмяцца ў 3 класе. Вучні даведваюцца аб тым, што такое тэкст, якое яго адрозненне ад асобных сказаў.

Задача настаўніка – навучыць вучняў разумець тэкст, вызначаць яго асноўную думку, даваць загалолак, адрозніваць тыпы тэксту – апавяданне і апісанне, знаходзіць у ім апорныя сказы, складаць план тэксту, вылучаць асноўныя сюжэтныя часткі, а затым і сюжэтныя лініі.

Тэматычна тэксты павінны ўключаць розныя пытанні: а) чалавек як асоба; б) чалавек у адносінах да другога чалавека; в) чалавек і прырода; г) чалавек і грамадства.

Праца з тэкстам павінна праводзіцца сістэматычна, на кожным уроку беларускай мовы. Яна ўключае наступныя заданні: прыдумаць два загаловкі да тэксту, каб адзін адпавядаў тэме, а другі – ідэі; прачытаць тэкст і змяніць яго заключную частку; прыдумаць працяг тэксту; прачытаць і выбраць адну з дзвюх прапанаваных канцовак тэксту; размясціць абзацы так, каб атрымаўся тэкст; даказаць, што першы тэкст – апісанне, а другі – апавяданне; скласці тэксты розных тыпаў на прапанаваную тэму; скласці план тэксту; прачытаць тэкст і скласці пытанні да яго; падрыхтавацца да падрабязнага (сціслага) пераказу тэксту; прачытаць тэкст і падумаць, з якой мэтай ён напісаны; падзяліць тэксты на сказы і лагічныя часткі; увесці ў тэкст новыя сказы [1, 38].

Тэкст на ўроках беларускай мовы выкарыстоўваецца як матэрыял, крыніца для выяўлення і аналізу пэўных моўных адзінак, іх ролі. Асноўнай умовай выкарыстання тэксту на ўроках беларускай мовы з'яўляецца адпаведнасць тэксту навучальна-выхаваўчым мэтам. Акрамя таго, тэкст павінен быць узорам арганізацыі маўлення на пэўную тэму, сродкам выхавання і крыніцай практычнага матэрыялу.

Праца з тэкстам развівае ў малодшых школьнікаў моўнае чуццё, дапамагае зразумець твор, яго лексічныя, фанетычныя асаблівасці, граматычную структуру тэксту. Праз тэксты вучні далучаюцца да ведаў, да разнастайных звестак, назапашаных людзьмі за гады і стагоддзі практычнай і тэарэтычнай дзейнасці, што асабліва важна для падрыхтоўкі і ўдзелу вучняў у сацыяльным жыцці, для сумеснай сацыяльнай дзейнасці з іншымі людзьмі.

Пры працы з тэкстам рэкамендуюцца наступныя метады:

1) слоўныя: слова настаўніка, чытанне, гутарка, праца з падручнікам і даведчанай літаратурай;

2) наглядныя: ілюстрацыя, дэманстрацыя, назіранне, аналіз, экскурсія;

3) практычныя: практыкаванне, самастойная праца, лінгвістычны эксперымент.

Напрыклад, пры выкананні практыкавання 21 [2, 12] можна прапанаваць наступную працу. У практыкаванні намаляваны малюнкi, пры дапамозе якіх вучні самастойна складуць сказы, а затым тэкст. У кожнага вучня ён будзе свой. Настаўніку неабходна прапанаваць наступныя пытанні і заданні: а) На якую тэму малюнкi? б) Што адлюстравана на кожным з іх? в) Дайце хлопчыкам і дзяўчынцы імёны, а сабачку – клічку. г) Паводле кожнага малюнка складзіце сказы, каб атрымаўся тэкст пра юных грыбнікоў.

Выкарыстанне комплекснай працы з тэкстам на ўроках беларускай мовы спрыяе фарміраванню моўнай кампетэнцыі вучняў, развівае ў іх культуру вуснага і пісьмовага маўлення, спрыяе фарміраванню арфаграфічных, пунктуацыйных, граматычных і маўленчых уменняў, выходзіць любоў да роднай мовы.

Літаратура

1. Вучэбныя праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання: I–IV класы / Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мінск : НМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі”, 2012. – 248 с.

2. Красней, В. П. Беларускай мова : падручнік для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / В. П. Красней. – 2 е выд., перапрац. – Мінск : Нац. інт адукацыі, 2012. – Ч. 1. – 128 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*Лапина С. Е., Кузнецова Е. С. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)
Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент*

Интонационная оформленность диалогической речи имеет большое социальное значение и делает общение более эффективным, легким и простым, а также способствует наиболее результативной передаче своих мыслей и чувств. Немалозначима и эстетическая ценность интонационной стороны звучащей речи, которая является веским показателем речевой культуры любого человека, его общего культурного уровня и умения грамотно строить свою речь.

В настоящее время начальная ступень образования часто сталкивается с тем, что дети, на этапе окончания начальной школы, в полном объеме не имеют представлений о сущности интонации и её роли в процессе образования. Знания детей младшего школьного возраста о взаимосвязи интонации и пунктуации, интонации и синтаксиса очень ограничены и зачастую формируются на бессознательном уровне.

В педагогической литературе рассматриваются различные аспекты обучения детей диалогу: целенаправленное развитие диалогической речи, значение диалога для развития мышления и синтеза, характеристика диалогической речи детей младшего школьного возраста, этапы работы над диалогом, принципы эффективного формирования диалогической речи школьников, содержание обучения разным видам диалога и др. Диалог считается непосредственной формой реализации коммуникативной функции языка и наиболее привычен детям, которые активно применяют разговорную речь в повседневной жизни [1]. А. С. Львова считает, что во время обучения диалогу учителю следует: обучать детей этикету, формировать умение осознанно слушать собеседника, развивать интонационные умения, обучать грамотному аргументированию [2].

Интонационная выразительность диалогической речи считается результатом взаимодействия многих факторов, наиболее важными из которых являются: коммуникативная установка участника диалога, отражение им ситуации общения, универсальные физиологические основы производства речи. В случае неполной сформированности интонационной выразительности диалогической речи, у младших школьников могут возникать трудности организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого взаимодействия с окружающими, ограничение коммуникативного потенциала, нарушения в социально-перцептивной, интеракционной и коммуникативной системах общения, которые впоследствии приводят к нарушениям в сфере межличностных отношений.

Педагогическим условием развития интонационной выразительности диалогической речи детей младшего школьного возраста является готовность ученика к роли собеседника, которая целенаправленно формируется учителем: эмоциональное восприятие детьми образов; совместные усилия детей, которые направлены на достижение этой цели, объединяют их в дружный, сплоченный коллектив, помогают воспитанию ответственности, приучают считаться с мнением всех участников группы; развитие целенаправленности, способности комбинирования связано с развитием речи, со всевозрастающей способностью облекать в слова свои замыслы.

Кубасова О. В. дает следующие рекомендации по развитию интонационной правильности: 1) нужно уделять много внимания развитию речевого слуха; 2) необходимо создавать различные речевые ситуации; 3) для интонационных наблюдений целесообразно использовать и речь детей, и образцовые тексты; 4) совершенствование выразительности речи и чтения необходимо вести на основе тех умений, которые были получены в ходе специальных упражнений по укреплению интонационных стереотипов; 5) важно дать понятия обо всех компонентах интонации (мелодике, паузе, логическом ударении, темпе, тембре).

Таким образом, чтобы правильно развивать интонационную культуру диалогической речи детей младшего школьного возраста нужно создавать такие педагогические условия, при помощи которых ребенок мог в культурной форме проявить все свои взгляды, чувства, эмоции и желания. Причем, не только все это проявлять в общении со сверстниками, но и в публичной сфере, не стесняясь посторонних людей. Если правильно подобрать и профессионально организовать педагогические условия, то они будут способствовать продуктивному развитию интонационной культуры речи у детей, а также повышению уровня культуры речи младших школьников в целом.

Литература

1. Брендикина, С. В. Особенности детской речи [Текст] / С. В. Брендикина // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 20–23.
2. Львова, А. С. Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. С. Львова. – М., 2015. – 135 с.

РУССКИЙ ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ ФОЛЬКЛОР В ЖАНРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Лебедева О. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. Н. Закирова, канд. филол. наук, профессор

Фольклор – художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы; создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия. Термин же «детский фольклор» различными исследователями понимается по-разному. Так, например, В.П. Аникин, подобно В. Померанцеву и В. Василенко, к детскому фольклору относит «творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшее со временем детским, и детское творчество в собственном смысле слова» [1]. Эти и другие исследователи к детскому фольклору относят, прежде всего, колыбельные песни, частушки и потешки.

Всё многообразие образцов детского игрового фольклора можно классифицировать следующим образом: поэзия пестования (материнская поэзия): колыбельные, частушки, прибаутки, потешки; детский игровой фольклор: считалки, жеребьёвки, игровые песенки, приговорки; потешный фольклор (фольклор словесных игр): сечки, молчанки, голосянки, поддевки, скороговорки, загадки; детский календарный (бытовой) фольклор: заклички, приговорки, дразнилки, страшилки [2]. Охарактеризуем некоторые конкретные жанры детского игрового фольклора.

Жеребьёвки – это короткие рифмованные стишки, благодаря которым дети делятся на две или больше команд, вступая в какую-либо игру: *Белого зайчонка иль рыжего бельчонка? Поскорее выбирай, ты декабрь или май?*

Считалки объёмом больше жеребьёвок. Они помогают не только разделить на команды, но и выполняют следующие функции: пересчитывают участников игры, распределяют роли в игре, определяют очерёдность в игровых действиях: *Раз, два, три, четыре, пять, Машу я иду искать! Ты не спряталась? Я не виновата... Первый, третий, пятый и седьмой поскорей идут за мной!..*

Во многих играх используются *песенки*. Обычно игра либо начинается песней, либо заканчивается ею. Песни исполняются, в основном, хором. По жанру они разделяются на песни сказочного содержания, песни-молчалки, песни-голосянки. *Молчанки и голосянки* связаны с одноименными святочными играми. На святки в голосянку играли и взрослые, и дети: кто-нибудь выходил на середину избы и запевал. Участники игры должны были тянуть этот звук как можно дольше. Первый замолчавший и считался проигравшим.

Молчанка же – антипод голосянки. Играя в нее, нужно постараться как можно дольше молчать. Кто первым заговорит, тот и проиграл.

Игровые *приговорки и припевки* – маленькие произведения для организации игры. В них были отголоски древних обрядовых игр. Игровое действие унаследовало свои формы, правило и порядок от древних языческих игрищ в честь Костромы, Коляды и Верила.

Конечно, нельзя не назвать и собственно *игру*. Например, по условиям игры «Гуси-лебеди» нужно выбрать хозяина, волка и гусей-лебедей. Волк стоит «на горе», гора – специально отмеченная площадка. Волк должен поймать гусей-лебедей в пределах этой площадки. С одной стороны – хозяйский двор, с другой стороны – «гора» волка, посередине – площадка. Хозяин начинает игру: «Гуси-лебеди, жду вас домой!» Гуси отвечают: «Мы не можем домой! Серый Волк под горой, не пускает нас домой...».

Таким образом, детский игровой фольклор широко используется профессиональными писателями в литературе для детей. Так смыкаются границы устного и литературного творчества на основе богатого воспитательного потенциала детского игрового фольклора.

Литература

1. Аникин, В. П. Русский фольклор : учеб. пособие для вузов / В. П. Аникин. – М. : Высшая школа, 1987. – 286 с.
2. Закирова, Н. Н. Детский игровой фольклор / Н. Н. Закирова, О. В. Лебедева / Весна-2016 : XX студенческая межвузовская конференция : доклады и сообщения. – Киров : Изд-во ООО «Веси», 2016. – С. 39–42.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РОДНЫМ КРАЕМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗАМ ИЗ КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА

Лекомцева Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Большую роль в обучении детей рассказам из коллективного опыта играет развитие связной речи на различных занятиях в детском саду. Овладение словарным составом родного языка – необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи. Проблемой обучения детей связной речи занимались Е. И. Тихеева, Л. А. Пеньевская, О. И. Соловьева, А. М. Бородич, Э. П. Короткова, О. С. Ушакова и др. Бородич А. М. под связной речью понимает смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [1, 57]. Как отмечает О. С. Ушакова, связная речь – это речь, которая требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств [2, 57]. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя». Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [3, 165]. Ушакова О. С. считает владение связной монологической речью высшим достижением речевого воспитания дошкольников. Монолог, по мнению О. С. Ушаковой, вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической [2, 96].

Целью нашего исследования является развитие связной монологической речи в обучении детей старшего дошкольного возраста монологическому повествованию.

В настоящее время в методике обучения детей связной монологической речи сложилась определенная позиция (О. С. Ушакова): детей следует учить не виду рассказа, а монологу описанию и монологу повествованию. Традиционно ученые (А. М. Бородич, Э. П. Короткова и др.) выделяют рассказы исходя из развития психических процессов: по восприятию, по памяти, и творческие рассказы. Методика обучения рассказыванию из опыта разработана Е. И. Тихеевой, Л. А. Пеньевской и Э. П. Коротковой и дополнена А. М. Бородич, Л. В. Ворошнина и др. Рассказывание из опыта отличается тем, что дети хорошо знают то, о чем говорят. Умение рассказывать из опыта приобретает детьми в процессе непосредственного общения с окружающими. Ворошнина Л. В. придавала огромное значение подготовительной работе при обучении рассказыванию. На данном этапе Л. В. Ворошнина ставила такую цель, как формирование определенных представлений и знаний о построении рассказа [4, 34]. По нашему мнению, большой опыт дети могут получать при знакомстве со своим родным городом и рассказать о том, что они наблюдали, свидетелями чего были. Анализ программ: «Я – человек», С. А. Козловой [5], Л. В. Коломийченко «Концепция и программа социального развития детей» [6] и др. позволил нам определить содержание работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с родным городом.

Наша работа по обучению детей рассказам из коллективного опыта продолжается, мы надеемся получить положительные результаты.

Литература

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2004. – 255 с.
2. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 468 с.
4. Ворошнина, Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста / Л. В. Ворошнина. – Пермь, ПГПИ, 1991. – 45 с.
5. Козлова, С. А. Я – человек. Программа социального развития ребенка. Школьная пресса, 2004. – 45 с.
6. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Лесько Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Зброцкая, канд. пед. наук, доцент

Экологическое воспитание детей – целенаправленный, систематический педагогический процесс, целью которого является экологически воспитанная личность [1, 826]. Большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей дошкольного возраста, потому что именно в этом возрасте закладываются основные принципы экологической культуры. Формирование экологического образования и творчества детей дошкольного возраста в ходе дидактических игр имеет своей целью развитие у детей взглядов о месте человека и о специфике отношений в данном обществе на доступном им уровне [2, 15]. Проблемы экологического воспитания и развития у дошкольников целесообразного поведения в природе занимались А. И. Иванова, Н. В. Коломина, З. Н. Плохий и др. В своих работах ученые раскрывают цель, задачи, принципы и условия экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Психолого-педагогическое обоснование проблем экологического воспитания детей дошкольного возраста отражено в работах В. П. Горошенко, С. Н. Николаевой, Н. Ф. Ярыщевой и др. Дошкольный возраст открывает большие возможности для развития творческих способностей. С течением времени эти возможности практически полностью утрачиваются, именно поэтому их необходимо развивать в дошкольном детстве. Для того чтобы выявить уровень развития творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе дидактических игр, нами был проведен эксперимент в старшей группе № 2 ГУО «Ясли-сад № 23 г. Мозырь». Выборка составила 10 детей. Исследовательская работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе исследование проводилось на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, анализа детских рисунков, проведения диагностики, обработки и анализа результатов. На формирующем этапе мы проводили работу, целью которой было формирование творческих способностей с помощью дидактических игр. На контрольном этапе проводилась та же работа, что и на констатирующем. Целью данного этапа являлось уточнение эффективности проведенной нами работы. Во время исследования нами был использован метод диагностики «На что похоже?». Диагностика предназначена для детей 5-го года жизни. В диагностике участвовали дети контрольной и экспериментальной групп. Детям предлагались картинки, на которых изображены очертания предметов, часть предмета. Им необходимо было увидеть в изображении реальные предметы. Проанализировав результаты, мы сделали следующие выводы: 35 % детей имеют низкий уровень развития творческих способностей: лишь в некоторых изображениях они видят предметы, повторяют ответы других детей, сами не могут придумать названия. 65 % детей имеют средний уровень развития способностей: эти дети придумывают предметы к большей части картинок. Высокий уровень не отмечен ни у одного из испытуемых детей.

На контрольном этапе была проведена та же диагностическая работа, что и на констатирующем: методика «На что похоже». Полученные результаты повторной диагностики: низкий уровень имеют 25 % детей старшего дошкольного возраста; средний – 55 %; высокий – 20 %.

Результаты констатирующего и контрольного этапов показывают на положительное влияние использования дидактических игр в педагогическом процессе по экологическому воспитанию для развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Литература

1. Максимова, М. В. Роль игры в экологическом воспитании дошкольников / М. В. Максимова // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 826–830.
2. Николаева, С. Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников. Пособие для специалистов по дошкольному воспитанию / С. Н. Николаева. – М. : Новая школа, 2012. – 32 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лешкевич С. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Как грамотно и успешно построить работу по организации личностного и профессионального роста педагога дошкольного образования посредством технологического подхода? Современные тенденции в развитии дошкольного образования объединены одним важным и значимым критерием –

его качество, которое зависит от уровня профессиональной компетентности педагога. Основные требования к качеству дошкольного образования, организации образовательного процесса, методической работе, личностному и профессиональному росту педагога вскрывают ряд противоречий и проблем в существующей практике. Приоритетной задачей учреждений системы образования в 2016–2017 учебном году является совершенствование качества образовательного процесса, а именно: внедрение в педагогическую практику учреждений дошкольного образования современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и электронных образовательных ресурсов.

Для повышения личностного и профессионального роста педагога требуется непрерывное дополнительное образование: повышение квалификации не реже 1 раза в 3 года; целенаправленное самообразование с активным участием в организационно-методических мероприятиях; посещение методических объединений; поиск новых современных подходов к организации образовательного процесса.

Следовательно, перед системой методического сопровождения педагогов дошкольного образования определяются основные направления деятельности, среди которых можно выделить следующие:

- модернизация системы методической работы в учреждении дошкольного образования посредством внедрения технологического подхода;
- совершенствование механизма управления качеством повышения личностного и профессионального роста педагога через реализацию принципа управления по результату;
- обеспечение эффективного функционирования и развития учреждения дошкольного образования на основе содержания современной нормативной правовой базы;
- формирование положительного имиджа и управленческой культуры учреждения дошкольного образования;
- совершенствование профессиональной компетентности педагога в процессе внедрения и освоения (использования) современных информационных технологий в образовательной деятельности [1, 36–37].

Проанализировав деятельность ГУО «Столинский ясли-сад № 2», можно сделать вывод о том, что педагогический коллектив проявляет непосредственный интерес к инновациям. В саду работает 12 штатных педагогов: музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, воспитатели дошкольного образования. Наблюдается стабилизация педагогического коллектива – отсутствуют вакансии педагогов, за последние 3 года сохранилась тенденция «омоложения» педагогического состава. Вместе с тем, были выявлены следующие проблемы: несовершенство имеющейся системы мониторинга личностного и профессионального роста педагогов; низкий уровень компетентности молодых педагогов в вопросах нормативно-правового обеспечения дошкольного образования; нежелание включаться в инновационный, технологический процесс; снижение активности педагогов-статистов при достаточно высоком уровне компетентности – проявление профессионального застоя.

Применение современных технологий в образовательном процессе важно для совершенствования образовательной системы. Использование современных технических средств может изменить педагогический процесс, внося в него новизну и разнообразие. Педагоги в своей работе должны использовать компьютер со всем его огромным потенциалом. Следует отметить, что в дошкольном учреждении в период учебного года в категории «Административная работа» имеют сертификат пользователя ИКТ заведующий и заместитель заведующего по основной деятельности, а в категории «Воспитательная работа» – 3 педагога из 12 (руководитель физического воспитания, воспитатели дошкольного образования).

Таким образом, проблема личностного и профессионального роста педагога учреждения дошкольного образования находится на стадии развития, и мы считаем, что технологический подход будет способствовать повышению уровня личностного и профессионального роста.

Литература

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2016–2017 учебному году: учреждения дошкольного образования // Пралеска. – 2016. – № 7. – С. 25–56.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ СОЧИНЕНИИ ЗАГАДОК

Лыскова А. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Педагогическая значимость и ценность загадки была подмечена ещё выдающимися педагогами прошлого. О загадке, как «полезном упражнении для ума», писал К. Д. Ушинский [1]. Леонтьев А. Н. считал мышление высшей ступенью познания. Следовательно, художественно-образное мышление нужно понимать как широкую сферу познания, особое видение мира и мироощущение, в котором раскрывается диалектика взаимоотношений человека и среды [2]. Мы выделяем три этапа развития художественно-образного мышления у младших подростков. Первый этап подражания, служит основой для выработки умений и навыков. Второй этап репродуктивного развития художественно-образного мышления, необходим для преемственности прежних форм художественной культуры и выработки у учащихся определенного типа художественно-образного мышления, ограниченного рамками определенной художественной культуры. В рамках нашей современной культуры – это, прежде всего, академический метод обучения в форме реалистического отражения действительности. Третий этап творческого развития художественно-образного мышления, необходим для дальнейшего развития культуры в целом и развития оригинальности и неповторимости мышления в частности. Проблема исследования: как сочинение загадок влияет на развитие художественно-образного мышления младших школьников? Одним из способов постигнуть тайны загадки и научиться их отгадывать является умение их составлять.

Для обучения детей составлению загадок по методике А. А. Нестеренко [3] необходимо освоить модели в следующей последовательности:

Модель 1

Какой?	Что бывает таким же?

Выбирается объект. Далее даются образные характеристики по заданным признакам (левая часть). Затем даются сравнения и образные характеристики, выбранным сравнениям (правая часть). Две части соединяются между собой при помощи связок: как; будто; но не; но без; словно.

Модель 2

Что делает?	Что (кто) делает так же?

Модель 3

На что похоже?	Чем отличается?

Приведём примеры загадок, которые получились у учащихся:

Плывет, а не рыба,
Гудит, но не поезд. (Пароход)

Колочий, но не елка,
Пыхтит, а не паровоз. (Ёжик)

Круглые, но не тарелка,
Ходят, но не человек. (Часы)

Таким образом, исследовательская работа позволила нам изучить происхождение загадок, их виды и ценность этого жанра устного народного творчества в развитии художественно-образного мышления учащихся.

Литература

1. Развитие креативного мышления младшего школьника в процессе работы над загадками. – [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/10/20/razvitiie-kreativnogo-myshleniya-mladshego-shkolnika-v-protssesse>. – Дата доступа : 16.02.2017.
2. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов. – [Электронный ресурс]: Режим доступа : http://lib.herzen.spb.ru/text/borisov_125_176_189.pdf . – Дата доступа : 16.02.2017.
3. Нестеренко, А. А. Страна загадок / А. А. Нестеренко. – Ростов-на-Дону : РГУ, 1995. – С. 170.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Макарова Ю. В. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент

Современный мир – мир информации и коммуникаций. Человеку для успешного существования в обществе необходимо иметь развитые навыки общения и правильно поставленную речь. В то же время мы сталкиваемся с тем, что происходит недостаточное языковое воспитание детей, статистически определено, что языковая компетенция находится на низком уровне. В связи с этим, одной из главных проблем в преподавании русского языка в начальной школе становится формирование речевой компетенции младших школьников. С дошкольного возраста детей необходимо учить самостоятельно мыслить, искать правильные пути преодоления трудностей, обогащать их словарный запас, учить быть коммуникабельными и самостоятельными в своем развитии. В начальной школе основной задачей становится формирование устной и письменной культуры речи, ознакомление с правилами и способами использования языка в различных речевых ситуациях.

Речь детей часто бедна из-за того, что у них нет потребности говорить более выразительно и красиво. Речь – это, прежде всего, общение, т.е. понимание людьми друг друга, диалог. Но современная методика в основном развивает монологическую речь, а умение слушать и слышать собеседника не формируется. Таким образом, главная цель педагогической деятельности – формирование языковой и речевой компетенций учащихся на основе коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения, позволяющих на практическом уровне овладеть русским языком.

Вопросами методики развития речи на уроках русского языка занимаются многие учёные, такие, как Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Н.А. Пашковская, Е. П. Голобородько, Г. А. Михайловская. Горшков А. И. выделяет следующие задачи для педагога в формировании речевой компетенции младших школьников: научить детей работе с текстом (выделение основной мысли, поиск нужной информации, её анализ, умение обобщать и делать выводы); развивать умение вести дискуссию, слушать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; повышать творческий потенциал [2, 54].

Ксензова Г. Ю. дает несколько вариантов педагогических технологий, способствующих развитию речи у детей: технология проблемного обучения (всестороннее и гармоничное развитие детей); технология уровней дифференциации (на основе результатов позволяет предупредить неуспеваемость); технология проведения учебных дискуссий (развитие навыков публичного выступления); технология личностной ориентации (обучение в сотрудничестве развивает взаимответственность); проектная технология (повышает и углубляет интерес детей, развивает творческие способности учащихся). Важно работать с текстом больших художников слова: так будет постепенно формироваться, создаваться «твердый зрительный образ» слова, предложения, твердая лингвистическая подготовка.

Дети младшего школьного возраста – это дошкольники, совсем недавно переступившие порог в новый этап жизни. В их деятельности важная роль отводится игре. Это и становится двигателем новых методических приёмов для развития речевой компетентности учащихся. Например, можно использовать в своей практике следующие игры: «Ассоциации» – учитель говорит слово, ребенок говорит то, что ассоциируется у него с этим словом, следующий ребенок дальше (яблоко – дерево – Ньютон); «Кто больше» – задание в том, чтобы подобрать как можно больше определений к существительному (яблоко – круглое, зеленое, сладкое, спелое и т.д.), чтобы добавить соревновательный момент, можно поощрить того, кто предложит более всего слов. «Лингвистическая сказка» – представляет легкий рассказ о правилах русской речи; учитель может использовать такую сказку как подведение к новой теме, а может предложить ребятам составить такую в качестве закрепления материала («Страна Правописания. Город перенос», «Две сестренки. О гласных буквах» и т.д.); «Кто лучший редактор?» – ученикам предлагается текст, с допущенными ошибками (например, слово одеть вместо надеть, рыбий вместо рыбный, геологическое вместо генеалогическое и др.), требуется исправить ошибки в тексте согласно нормам русского языка. Игра «Вам пришло СМС» – даётся несколько предложений на сленговом языке, ученикам необходимо заменить его согласно правилам («Привед. Как оно? Пошли в чат?») можно перефразировать «Привет. Как твои дела? Мы можем пообщаться?»).

На основе проведенных исследований можно сделать вывод, что на данном этапе развития образовательной системы существует много различных технологий, а также методов и приемов для формирования речевой компетенции младших школьников. Формируя речевую грамотность детей, мы формируем грамотное общество в целом.

Литература

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 2012. – 616 с.
2. Горшков, А. И. Русская словесность : учеб. пособие для учащихся. – М. : Просвещение, 2013. – 492 с.
3. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Макимова Е. О. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Основным условием психического развития ребёнка является его собственная активная деятельность. А. Н. Леонтьев ввёл в психологию развития понятие «ведущей деятельности». Именно в активной мотивированной деятельности самого ребёнка происходит формирование его личности. Причём это формирование происходит прежде под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, т.е. есть обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка (общение, игра, учение, труд).

Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на определённых стадиях его развития. При переходе на новый уровень развития предыдущая деятельность не исчезает, но теряет её определяющую роль в развитии. Так, игра – это ведущая деятельность дошкольника, но играют и школьники, и взрослые люди. Признаком перехода от одной возрастной стадии к другой является именно изменение типа ведущей деятельности, ведущего отношения ребёнка к действительности.

Игра – деятельность, которая ведёт к формированию новых качеств психики и личности ребёнка. Очень важно понимать особенность дошкольного возраста – центр психической работы ребёнка лежит не в его интеллекте, а в эмоциях, но это не ослабляет работы мышления, а придает ей другой характер. Вся познавательная деятельность ребёнка направлена теми целями, которые выдвигаются эмоциональной сферой и сферой активности. Такое сочетание оптимально представлено в игре.

Однако существует и другое мнение. Одним из важнейших видов деятельности дошкольника, как полагает Н.Н. Поддьяков, является экспериментирование, которое определяется как «поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения». Именно в исследовательском поведении ребёнок приобретает новые, ранее неизвестные знания. Он доказывает, что в игре ребёнок использует, развивает, детализирует уже имевшиеся у него неигровые представления, без которых игра не могла бы возникнуть. Для того, чтобы играть, нужно вначале понять, что это за объект или субъект и как с ним можно играть, необходим этап исследования, опробования, экспериментирования. Более того, существует исследовательское поведение в самих играх, особенно в таких, как поиск спрятанных предметов, людей. Н. Н. Поддьяков считает, что игра не является ведущей деятельностью и с точки зрения возникновения ряда важнейших психических новообразований. К ним относятся: понимание различий живого и неживого и фундаментальных закономерностей развития живого; понимание основных типов социальных взаимодействий; знаково-символической функции; воображения, творчества, а также смысла самой игры как деятельности, осуществляющейся по определённым правилам.

С его точки зрения, исследовательское поведение и игровое характеризуются, по крайней мере, равноценным вкладом в познавательное, социальное и личностное развитие ребёнка.

Таким образом, не стоит забывать, что личностнообразующим началом на каждом возрастном этапе становится комплекс взаимозависимых деятельностей, а не доминирование одного типа деятельности, преимущественно ответственного за успешное достижение целей развития. У каждого индивида в результате психологического анализа может быть выделен присущий ему ведущий тип деятельности, позволяющий отличать его от многих других.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Машикович А. С. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – Е. В. Емельянова, преподаватель

На современном этапе развития образования использование информационно-коммуникационных технологий является неотъемлемой частью процесса обучения. Сегодня в традиционную диаду «учащийся – учитель» вводится новая структурная составляющая – компьютер.

Успешная реализация внедрения компьютерных технологий требует от современного педагога концептуального осмысления собственной образовательной деятельности и, прежде всего, овладения системой технологических знаний. Современный учитель должен сочетать такие интегральные качества, как интеллектуальная активность, эрудиция, дидактическое самосознание, готовность к инновациям. По мнению В.И. Боголюбова, одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является наличие знаний и умений по разделу «Новые информационные технологии. Компьютерные технологии. Экспертные системы» [1, 51–52]. У учащихся 1–4 классов доминирует наглядно-образное мышление, поэтому очень важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия учебного материала не только зрительный и слуховой анализаторы, но и эмоции, воображение. Целью работы является изучение повышения мотивации учебной деятельности учащихся начальных классов на уроках с использованием информационно-коммуникационных технологий. Для достижения данной цели использовались такие методы, как теоретический анализ литературы, наблюдение, опрос, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, изучение опыта работы учителей начальной школы. В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса ГУО «Гимназия № 2 г. Орши» (в период учебной педагогической практики). По результатам исследования, с учётом специфики учебно-познавательной активности младших школьников и сравнительно-сопоставительного анализа уроков, проведённых в традиционной форме, и уроков с применением информационно-коммуникационных технологий, установлено, что использование электронных средств обучения на уроках в начальной школе на 80% повышает уровень учебной мотивации учащихся; позволяет учителю разнообразить работу на уроке (83%), применять научную организацию труда учащихся, а также, в силу возрастных особенностей, использовать такой важный элемент, как игра. Художественное слово, незабываемые образы, яркие краски – всё это даёт безграничные возможности для фантазии, следовательно, для развития творческого воображения, и вместе с тем, позволяет учащимся начальных классов в форме игры легко усваивать учебный материал (77%).

Следует отметить, информационно-коммуникационные технологии не заменяют традиционные формы обучения, а значительно повышают их эффективность. Уроки с использованием компьютерных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся.

Организация учебного процесса, коррелирующего с применением ИКТ, создаёт условия для индивидуализации обучения: презентационное сопровождение уроков; учитель имеет возможность зафиксировать информацию, вернуться к учебным материалам предыдущих уроков; использовать метод самопроверки, осуществлять контроль знаний.

По результатам наблюдений, на этапе актуализации опорных знаний, использование электронных средств обучения предоставляет возможность учащимся проявить себя (92%), также учащиеся получают дополнительный опыт общения (73%).

В ходе опроса, по мнению учащихся, 93% респондентов указали, что компьютерные технологии позволяют наглядно представить и увидеть теоретическую информацию, что способствует быстрому усвоению полученных знаний.

Следует отметить значение ИКТ в воспитательной работе с учащимися, через подготовку и оформление различных сообщений, проведение внеклассных мероприятий, классных часов.

Таким образом, использование ИКТ на уроках в начальной школе является важным инструментарием обучения, средством овладения знаниями, формирующимися в процессе обучения младших школьников любому учебному предмету; находит применение в дальнейшем во всех предметных областях.

Литература

1. Боголюбов, В. И. Инновационные технологии в педагогике / В. И. Боголюбов // Школьные технологии. – № 2. – 2005. – С. 51–52.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Мойсевич А. А. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

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

Формирование социально-психологической готовности ребёнка к обучению – одна из важнейших проблем педагогики и психологии. От её решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения дошкольников, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов. Одним из важнейших компонентов готовности к школе является достаточный уровень сформированности произвольности в общении со взрослыми, сверстниками и отношения к самому себе (А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Т. В. Пуртова, Г. Б. Яскевич и др.). Большую роль в общении детей с окружающими играет самооценка ребенка. Формирование адекватной самооценки, умения видеть свои ошибки, правильно оценивать свои действия – основа формирования самоконтроля и самооценки в учебной деятельности. Многие ведущие психологи (Я. Л. Коломинский, Г. Г. Кравцов, М. И. Лисина и др.) полагают, что период дошкольного детства особенно сензитивен для развития позитивного и реалистичного образа «Я» человека, активности, уверенности в себе. Это начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Именно в это время важно сформировать общую положительную, адекватную самооценку дошкольника, обеспечив условия для нормального развития и принятия себя.

Нами было проведено исследование для выявления уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста. Мы выявили, что некоторые дети имеют заниженную самооценку (14%). Для дошкольника же благоприятны завышенные самооценки с различных позиций по всем уровням (самый умный, самый красивый и т.д.). Заниженная самооценка характеризует наличие внутриличностных и межличностных конфликтов у ребенка. Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу о необходимости проведения работы по формированию адекватной самооценки старших дошкольников. Для повышения уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста педагогам можно предложить проведение небольших игр, упражнений и этюдов, направленных на формирование позитивного отношения ребенка к самому себе, другим людям, формирование чувства близости с другими людьми, уменьшение тревожности, снятие психоэмоционального напряжения, развитие способности понимать свое эмоциональное состояние.

Мы подобрали несколько игр и игровых упражнений, основной целью которых является повышение самооценки детей: «Что мне нравится в тебе?», «Что я умею делать хорошего?», «Я – король!», «Пожелания», «Мой подарок для тебя!», «Мой хороший поступок», «Ромашка успеха», «Смелый заяц», «Доброе слово», «Волшебное зеркало», «Я – разный», «Мне в тебе нравится...», «Копилка хороших поступков».

Представленные игры не только повышают самооценку детей, но и способствуют сплочению группы, обстановка в группе становится более комфортной и доброжелательной. К тому же успешной будет разработка системы поощрений и наград за успехи («альбом успехов», медали). Положительно влияет на самооценку детей посещение различных секций, студий, кружков. Игра имеет большое значение для подготовки ребенка к школе, так как она является ведущей деятельностью дошкольников. Влияние игровой деятельности на формирование готовности старшего дошкольника к школе не вызывает сомнения. Игра влияет на развитие всех познавательных процессов: мышления, внимания, памяти и воображения. Игра организует чувства ребенка и влияет на его поступки. Игра помогает ребенку усвоить общественный опыт. Кроме того, в игре ребенок активно общается со сверстниками, что значительно расширяет его умения общения. Применение игры во всех сферах жизни ребенка дошкольного возраста позволит существенно повысить уровень его подготовленности к обучению и будет способствовать созданию полноценной мотивационной основы для последующего формирования учебной деятельности [1].

Несомненно, только игровых заданий недостаточно для достижения поставленной цели. Необходима систематическая и комплексная работа, которая включает в себя еще и взаимодействие с психологом и родителями воспитанников.

Литература

1. Запорожец, А. В. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – М. : Эксмо-Пресс, 1998. – 216 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Моргунова О. В. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – О. В. Слонь, канд. филол. наук, доцент

В данной статье обосновывается актуальность проблемы формирования умения сопоставлять литературные тексты у младших школьников. На основании изученной литературы выявляется сущность сопоставительного анализа и приемы.

Литература – проводник ребенка в волшебный мир слова, образности мысли, выразительности языка. Перед учителем ставится задача не только научить детей читать, но и вызвать желание читать, открывать новое, познавать мир через художественную литературу. Одним из основных этапов работы над художественным произведением является анализ. Цель анализа художественного произведения – осознание его идеи, т. е. отношения автора к тому, что он изображает, оценки изображаемого. Следовательно, анализу подлежит текст произведения, изображение жизненного материала, а не сама жизнь [1, 2]. Современная методика чтения художественного произведения предполагает обязательный анализ текста в классе под руководством учителя. Такой принцип работы; во-первых, имеет исторические корни; во-вторых, обуславливается особенностями художественной литературы как вида искусства; в-третьих, диктуется психологией восприятия художественного произведения младшими школьниками [2, 142]. В литературоведении основным инструментом анализа текста является сопоставительный анализ. Основания для сопоставления могут быть разными. Это могут быть произведения разных авторов на одну тему, произведения разных жанров, видов и не только. Установление взаимосвязи между ними является одним из наиболее важных методов литературоведческих исследований. Такой анализ литературных произведений позволяет установить обобщения идейного, проблемно-тематического, жанрового или стилистического характера и, в то же время, более глубоко постигнуть суть отдельного литературного произведения.

Технология сопоставительного анализа художественных произведений относительно проста и имеет свой общеизвестный алгоритм. Это выявление образов, мотивов, художественных приемов, общих для анализируемых текстов, и определение того, что эти тексты различает. И, наконец, объяснение выявленных различий, помогающее интерпретации текстов. Сопоставительный анализ художественных текстов привлекает внимание учащихся не случайно. Во-первых, склонность к сопоставлению заложена в детском сознании – дети способны размышлять, сопоставляя одно с другим. Во-вторых, одним из условий повышения интереса к учебному труду, к процессу познания, по мнению психологов, является приём сопоставления внешне сходного, но различного по сути. Сопоставительное изучение художественных произведений обусловлено тем, что сам процесс литературного развития представляет собой непрерывную цепь контактов между множеством произведений, каждое из которых, будучи самостоятельным, несет в себе и нечто сближающее его с остальными.

Идея сопоставления литературных произведений не является новой, однако, для учеников начальной школы этот анализ представлен не так давно. Развитие умений – это научиться сопоставлять произведения, проводится за счет сопоставительного языкового анализа, тематически близких текстов.

Классификация, которую предложил С. А. Зинин, поможет нам показать эффективность сопоставительного анализа.

1. Внутритекстовые сопоставления: а) сравнение образов героев; б) сопоставление элементов композиции (эпизоды, сцены, части, описания, детали и т.п.); в) соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения (или его части); г) стилистические сопоставления.

2. Межтекстовые сопоставления: а) сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемным и другим признакам; б) черновой и окончательный варианты произведения или его составных элементов; в) художественный образ и биографические источники его прототипа; г) сопоставление разножанровых вариантов одного авторского сюжета; д) сравнение произведения и его пародийного переложения.

3. Интерпретационные сопоставления: а) различные критические интерпретации произведения; б) сравнение читательских оценок произведения; в) историко-функциональные аспекты его прочтения, трактовки; г) сопоставление биографий писателей применительно к проблеме авторских позиций; д) сравнение живописных, графических, музыкальных и т.п. интерпретаций литературного произведения [3, 301].

Таким образом, описывая особенности сопоставительного анализа, можно прийти к выводу, что данный вид анализа один из наиболее эффективных его видов в начальной школе, позволяющий именно в сравнении проследить и сделать наглядными особенности каждого текста.

Литература

1. Воюшина, М. П. Анализ художественного произведения на уроках чтения во втором классе четырехлетней начальной школы / М. П. Воюшина. – Л. : ЛГЛИ им. А. И. Герцена, 1989. – С. 2.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – С. 142.
3. Зинин, С. А. Внутрпредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. – М. : Русское слово, 2014. – С. 301.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ М. МОНТЕССОРИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Морозова Ю. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время педагогические коллективы учреждения дошкольного образования интенсивно внедряют в работу инновационные технологии.

Одной из таких технологий является технология саморазвития М. Монтессори. Данная система основана на идеях свободного воспитания. Принимая во внимание теорию “спонтанного развития ребенка”, М. Монтессори пришла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога. Задачу педагога она видела в создании условий, которые соответствуют потребностям ребенка, его запросам, а также способствуют самовоспитанию.

Методика М. Монтессори направлена на раскрытие уникального потенциала, который есть в каждом ребенке. Основной принцип данной методики: подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию, ведь маленькие дети обучаются, прежде всего, через собственные действия, призму собственных чувств, прожитых в действии. Основой обучения детей дошкольного возраста М. Монтессори считала сенсорное воспитание и осуществляла его с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом [1, 188]. Самое главное в этой системе: в ней нет ни принуждения, ни соревнования – ребенок учится легко, в собственном темпе, благодаря чему он развивается полноценно и гармонично.

В этой связи, с теоретической и практической точек зрения, все более актуализируется проблема математического образования детей дошкольного возраста. Формирование математических представлений вызывает у детей старшего дошкольного возраста большие трудности из-за несовершенства познавательной деятельности, объективной сложности математического материала, а также недостаточного учета этих факторов в существующей методике обучения.

На наш взгляд, формирование математических представлений будет более эффективным, если включить в процесс обучения элементы педагогической системы М. Монтессори. Объект исследования – процесс применения элементов технологии М. Монтессори на занятиях у детей дошкольного возраста. Предмет исследования – механизмы формирования элементарных математических представлений посредством включения элементов технологии М. Монтессори. Цель нашего исследования заключается в том, чтобы обосновать эффективность применения технологии М. Монтессори в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На протяжении учебного года (2016–2017), мы совместно с воспитателем Е. П. Ивановой проводили педагогический эксперимент на базе ГУО “Ясли-сад № 27 г. Мозыря” с детьми старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в несколько этапов: 1 этап – поисковый (изучение теоретических вопросов по проблеме исследования); 2 этап – констатирующий (изучение состояния проблем в учреждении дошкольного образования, базу которого мы выбрали); 3 этап – экспериментальный (проверка наших предположений). Исследование включало наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста в ходе занятий и в свободное время; опрос родителей и педагогов. В результате было обследовано 20 детей дошкольного возраста, 22 родителя, 2 педагога в ГУО “Ясли-сад № 27 г. Мозыря”. Опрос педагогов (родителей) показал положительное влияние данной технологии на развитие восприятия и мышления дошкольников, их познавательную деятельность в целом. Также определен ряд проблем: необходимо больше уделять внимания ребенку”, “ребенок не успевает за программой” и т.д.

Литература

1. Пастюк, О. В. Дошкольная педагогика в схемах и таблицах / О. В. Пастюк. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 196 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-КВЕСТОВ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Надкерничная А. С. (ВГПУ, Винница)

Научный руководитель – В. И. Имбер, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе развития начального образования одним из приоритетных направлений является активизация познавательной деятельности младших школьников. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе приводит к появлению новых методов, средств, организационных форм обучения. Внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, в частности, сетевых технологий, web-квестов, способствует повышению индивидуализации обучения, развитию самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности учащихся начальной школы, повышению их учебно-познавательной активности. Развитию информационных технологий, их активному использованию в учебном процессе посвящены исследования В. Быкова, М. Жалдака, И. Захаровой, Н. Морзе, О. Спирина и других. Использование квест-технологий в учебной деятельности рассматривают такие ученые, как Я. Быховский, Р. Гуревич, М. Кадемия, О. Мишагина, Е. Полат, Ю. Романцева и другие. Учеными исследованы возможности использования web-квестов с целью активизации учебно-познавательной деятельности и формирования мотивации учащихся к самостоятельной работе. Цель доклада – раскрыть сущность и показать возможности использования web-квестов для активизации познавательной деятельности младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Web-квест в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются информационные ресурсы Интернет. Я. Быховский определяет web-квест как образовательный сайт, предназначенный для организации поисковой работы учащихся с определенной темы по гиперссылкам на разные страницы [1, 30]. Ученые Р. Гуревич и М. Кадемия рассматривают web-квест как информационно-учебную технологию, основная цель которой – самостоятельный поиск информации, необходимой для выполнения поставленной задачи [2, 10]. Впервые термин «web-квест» был предложен в 1995 г. Берне Доджем, профессором Университета Сан-Диего (США). Автор разработал инновационные приложения, целью которого является интеграция в учебный процесс для разных предметов и уровней обучения. По мнению Е. Полата, web-квест должен иметь следующую структуру: вступление (формулировка темы, описание главных ролей участников, сценарий квеста, план работы или обзор устного квеста); центральная задача (задача, вопросы, на которые учащиеся должны найти ответ в пределах самостоятельного исследования, какой итоговый результат должен быть достигнут); список информационных ресурсов, которые можно использовать во время исследований, в том числе ресурсы сети Интернет; описание основных этапов работы; заключение [3, 14].

С целью активизации познавательной деятельности младших школьников можно предложить web-квест «Я – Неповторимый», который объединяет в себе предметы «Я в мире» и «Основы здоровья» для учащихся 4 класса. Данный web-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры. Участники web-квеста выбирают для себя роль и осуществляют поиск информации, используя интернет-ресурсы для исследования вопросов выбранной роли.

Итак, web-квесты являются важной составляющей учебного процесса начальной школы. Их использование способствует повышению уровня познавательной активности младших школьников, выработке новых систем взглядов, обеспечивает реализацию принципов интеграции, индивидуализации и дифференциации образования.

Литература

1. Ильченко, А. Использование web-квестов / А. Ильченко // Открытый урок: разработки, технологии, опыт. – 2012. – № 9. – С. 30–31.
2. Веб-квест: история и современность / Р. С. Гуревич [и др.]. – Винница : Планер, 2015. – 380 с.
3. Казакова, Г. Практика внедрения-веб-квестов / Г. Казакова // Открытый урок: разработки, технологии, опыт. – 2015. – № 3. – С. 14–15.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ТВОРЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нигматулина Э. Д. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – О. В. Исаева, канд. пед. наук, доцент

В современных образовательных стандартах отмечается необходимость воспитания личности, которая будет соответствовать всем критериям постоянно изменяющегося информационного общества, именно поэтому ребенок уже в начальной школе должен активно познавать окружающий мир. Одним из способов познания действительности является осознанное чтение. Оно влияет на развитие интеллекта, воображения, образного мышления, кругозора, пополняет словарный запас, тренирует память. Очень важно научить ребенка не просто бежать по страничкам «литературного чтения», но и понимать смысл того, что он только что прочитал, научить его чувствовать литературное произведение. В педагогических исследованиях были разработаны такие методы, как эвристический (главной целью которого является возможность ребенка самостоятельно добывать знания), исследовательский (раскрытие новых аспектов знаний, ранее не освещавшихся на уроках), и конечно, метод творческого чтения (самым главным достоинством данного метода является углубление в художественное восприятие литературного произведения младшим школьником, появление ассоциаций, связанных напрямую с текстом, развитие воображения, понимание).

Метод творческого чтения направлен на активизацию творческих способностей учащихся и учителя. Он позволяет ребенку более подробно разобраться в художественном произведении, сконструировать образы.

Активные методы обучения чтению начали применяться в школах в начале XX века. Уроки становятся более яркими и запоминающимися при использовании лепки, рисования, аппликации, да и само художественное восприятие произведения намного эффективнее при применении подобных средств в учебном процессе. Достаточно известный методист И. И. Трояновский говорил: «По прочтении статьи, не задавая никаких вопросов, вызвать ученика или того же, который читал, а еще лучше другого, к доске и заставить нарисовать. Ученик быстро набрасывает рисунок, говоря, что он рисует; другие ученики по вызову учителя помогают ему... Такое воплощение прочитанного в виде рисунка даст ученику возможность на своей же картинке, как бы наяву, как бы в действительности, увидеть все содержание прочитанного». Рисование действительно является достаточно эффективным приемом для понимания прочитанного, прочного запоминания произведения, а сами иллюстрации являются хорошей опорой для пересказа, да и в целом использование этой техники может оживить и сделать интереснее самый обычный урок. Доктор филологических наук Абакумов С. И. в своей книге «Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа» говорит о важном, чуть ли не первостепенном, значении активности учащегося во время учебного процесса, он критикует старые методы обучения за их неспособность творчески заинтересовать ребенка. Он считает, что важно не объяснить школьнику значимость и смысл произведения, а лишь натолкнуть его на более глубокое осмысление [1]. Сама работа должна проходить в два этапа. На первом читается текст: либо учителем, либо самим ребенком (когда он сам свободно владеет навыком чтения), а на втором – передача своих эмоций от прочитанного возможным для младшего школьника способом: на бумаге, в поделке, вышивании, скульптуре, выжигании и т. д.

Для более глубокого понимания текста, осознания значимости произведения, постижения основной мысли метод творческого чтения просто необходим. Примером реализации данного метода в начальной школе может быть работа над русской народной сказкой «Гуси-Лебеди». После первичного ознакомления с содержанием произведения, начинается работа с текстом. Младшие школьники обдумывают смысл сказки, задают вопросы, строят ассоциации, определяют для себя симпатии/антипатии к героям. После тщательной обработки полученной информации, можно приступить ко второму этапу: творческой работе младших школьников. Теперь дети могут передать эмоции от прочитанного при помощи своих работ, например, в рисунках на тему «Мой дом – моя крепость». Учащиеся рассуждают: что для каждого из них есть семья? Какое значение она для них имеет? После обобщения полученных ответов на вспомогательные вопросы, ученики могут выразить свои чувства и эмоции, полученные после прочтения художественного текста, создавая свое творение. Результатом будет являться конечный рисунок.

Итак, можно сделать вывод, что метод творческого чтения весьма эффективен. Использовать его в начальной школе необходимо, так как он помогает ученику анализировать, воспринимать и

понимать художественные произведения, а значит, качество чтения при использовании данного метода увеличивается.

Литература

1. Трояновский, И. И. Педагогические этюды : хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе / сост. П. О. Афанасьев. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1941. – С. 166–167.

ЖАНР СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ольхович Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Заброцкая, канд. пед. наук, доцент

Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления.

Актуальность исследования состоит в том, что в настоящее время проблема развития речи является центральной задачей речевого развития детей. В методике развития речи старших дошкольников имеется немало исследований, посвященных использованию сказки в развитии речи детей: Е. Н. Водовозовой, Н. В. Гавриш, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой, В. Н. Макаровой, Е. А. Ставцевой, М. Н. Мирошкиной и др. Все они свидетельствуют о возможности эффективного использования русской народной сказки для развития образной речи детей.

В ходе экспериментальной работы в ГУО «Ясли-сад № 27 г. Мозыря» нами были выявлены противоречия: 1) между тем, что в теории существует достаточно много исследований по проблеме развития образной речи, и тем, что данные исследования не в полной мере используются в данном дошкольном учреждении; 2) между тем, что русская народная сказка является эффективным средством развития образной речи, и тем, что ее недостаточно используют с этой целью с дошкольниками.

В связи с этим возникает проблема возможностей использования русской народной сказки как средства развития образной речи детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашего исследования явилось выявление возможностей русской народной сказки как средства развития образности речи детей старшего дошкольного возраста.

Педагогический эксперимент проходил в три этапа. На первом этапе – анализировалась предметно-развивающая среда группы, на втором – проводилось наблюдение за речью детей в течение дня; на третьем – осуществлена диагностика уровней развития образной речи детей. Анализ показал, что в группе старших дошкольников имеются необходимые условия для использования русской народной сказки в развитии образной речи детей. Однако в самостоятельной речи дети практически не используют метафоры. Значительно чаще они употребляют эпитеты, используя их для характеристики игрушек и предметов окружающей обстановки. С целью определения уровня сформированности образной речи у детей 5–6 лет нами использовалась методика, предложенная Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой. Детям было предложено четыре задания: первое – сравнить и подобрать эпитеты, второе – подобрать синонимы, третье – подобрать антонимы, четвертое – проверить речевые умения. За правильное выполнение задания ребенку назначалось 3 балла. Если ребенок допускал ошибки – 2 балла, если не справлялся с заданием или справлялся плохо – 1 балл. Нами были обследованы две группы детей старшего дошкольного возраста.

Результаты выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах выглядят следующим образом.

Таблица – Уровни сформированности образной речи старших дошкольников

№	Оля	Никита	Рома	Маша	Катя	Настя	Олег	Ваня	Лиза
1. Умение сравнивать и подбирать эпитеты	1/2	0/2	1/2	1/1	1/1	0/1	0/1	1/2	0/1
2. Умение подбирать синонимы	0/1	1/2	1/2	0/1	0/1	1/1	0/1	1/2	1/1
3. Умение подбирать антонимы	0/1	0/1	1/2	0/1	1/2	0/1	1/2	1/2	0/1
4. Речевые умения	1/2	1/2	0/2	1/1	0/1	0/1	1/2	1/2	0/1
5. Общее кол-во баллов	2/6	2/7	3/8	2/4	2/5	1/4	2/6	4/8	1/4

Примечание: до эксперимента по числителью, после эксперимента – по знаменателю.

Таким образом, анализ сформированности образной речи старших дошкольников показал, что из 9-ти обследованных детей на среднем уровне находятся 5 (55 %), на низком уровне – 4 (45 %) ребенка.

Литература

1. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1972. – 280 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. Учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Перевозчикова Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Проблемами воспитания культурно-гигиенических навыков детей занимались Е. А. Аркин, Е. А. Белостоцкая, Н. Ф. Виноградова, Н. К. Крупская, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, Н. М. Щелованов, В. И. Логинова.

В соответствии с СанПиН 2.4.1.3049-13 в группе учитываются требования к размещению оборудования в помещениях, представлены требования к приему детей, режиму дня и организации воспитательно-образовательного процесса [1, 15]. Щелованова Н. И. рассматривает понятие режим – как правильное распределение во времени и правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей ребенка во сне, кормлении, а также в деятельности». Афонькина Ю. А. и Урунтаева Г. А. отмечают, что наиболее благоприятный период для начального формирования культурно-гигиенических навыков приходится на раннее детство и совпадает с основной линией психического развития – становлением предметной деятельности [2, 6].

К культурно-гигиеническим навыкам относятся навыки по соблюдению чистоты тела, культуры еды, поддержания порядка в окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом и со взрослыми [3, 41]. Содержание культурно-гигиенических навыков осваивается детьми, прежде всего в самостоятельной деятельности, в процессе обучения, в дидактических играх и игровых ситуациях. Мы считаем, что для воспитания культурно-гигиенических навыков возможно использование малых форм фольклора: пестушки, потешки, прибаутки. Фольклорные произведения отвечают требованиям художественности, доступности, соответствуют возрастным и психологическим особенностям детей, удобны для первоначального знакомства с литературными понятиями, позволяют, на наш взгляд, воспитывать у детей культурно-гигиенические навыки.

Таким образом, анализ исследования показал, что малые формы фольклора достаточно разнообразны, но для того, чтобы они были действенны, воспитатель должен владеть методикой.

Литература

1. СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.
2. Урунтаева, Г. А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, 1997. – 125 с.
3. Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Логиновой и П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Большая книга правил поведения для воспитанных детей / Г. П. Шалаева [и др.]. – М. : Филол. об-во «СЛОВО» : ЭКСМО, 2007. – 495 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ «ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕБЕНОК И ПРИРОДА»

Петровская В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Одной из приоритетных задач деятельности учреждений системы дошкольного образования в 2016–2017 учебном году является совершенствование качества образовательного процесса [1, 258].

Применение инновационных технологий, на наш взгляд, это одно из составляющих условий повышения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Среди таких инновационных технологий, которые направлены на формирование активной мыслительной деятельности детей дошкольного возраста, можно отметить технологию «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) Г. С. Альтшуллера. Данная технология адаптирована к работе с детьми дошкольного возраста Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх, Н. Н. Хоменко, А. В. Корзун, И. Н. Мурашковская, С. Н. Ладоскина, А. А. Нестеренко и др.

Цель нашего исследования: провести анализ материально-технического и научно-методического обеспечения для использования технологии «Теория решения изобретательских задач» в образовательном процессе по образовательной области «Ребенок и природа» в учреждении дошкольного образования в г. Мозыре. Для реализации цели нашего исследования мы использовали следующие методы: анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы; анкетирование; математические методы.

На первом этапе (январь 2017 г.) мы изучили инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2016/2017 учебному году для учреждений дошкольного образования и постановление от 25 января 2013 г. № 8 Министерства здравоохранения Республики Беларусь об утверждении Санитарных норм и правил «Требования для учреждений дошкольного образования» и ряд других источников.

На втором этапе (февраль 2017 г.) мы разработали перечень вопросов и провели анкетирование среди педагогов ГУО «Ясли-сад № 27 г. Мозыря». И на третьем этапе (март 2017 г.) мы провели обработку полученных результатов.

Участие в анкетировании приняли 20 педагогов учреждения дошкольного образования. Для исследования разработана анкета, включающая вопросы, характеризующие материально-техническую и научно-методическую базу учреждения дошкольного, стаж работы и квалификацию специалиста, применяется ли технология ТРИЗ при ознакомлении детей дошкольного возраста с образовательной областью «Ребенок и природа». Из 20 респондентов (2) 10% не знакомы с элементами технологии ТРИЗ, (18) 90% знакомы с элементами технологии ТРИЗ. Также следует отметить, что респонденты, которые не знакомы с данной технологией, имеют стаж работы не более двух лет. (6) 30% опрошенных респондентов используют готовые ТРИЗ-методики по отдельным разделам программы, (8) 40% реализуют базисную программу через ТРИЗ-инструменты, (2) 10% проводят занятия с элементами технологии ТРИЗ один раз в неделю, (4) 20% не используют данную технологию в своей работе. (16) 80% считают эффективным применение элементов технологии ТРИЗ в реализации образовательной области «Ребенок и природа», (4) 20% данную технологию считают не эффективной в реализации образовательной области «Ребенок и природа». По результатам опроса нам удалось выяснить, что наиболее распространенными методами технологии ТРИЗ в учреждении дошкольного образования по образовательной области «Ребенок и природа» является «мозговой штурм» и системный анализ. Респонденты перечислили основные трудности при использовании элементов технологии ТРИЗ на занятиях по образовательной области «Ребенок и природа» в учреждении дошкольного образования: 1) недостаточная информированность; 2) недостаток методической литературы; 3) отсутствие готовности к внедрению технологии ТРИЗ.

Таким образом, в ходе данного исследования удалось установить, что большая часть опрошенных респондентов, т.е. (16) 80% считают эффективным применение элементов технологии ТРИЗ в реализации образовательной области «Ребенок и природа» и применяют данную технологию в своей деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДА В ПРИРОДЕ

Подчерзецва Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Шкляева, канд. пед. наук, доцент

Во все времена вопрос взаимоотношений человека и природы был актуален, поскольку человеческое общество со времен его зарождения неразрывно связано с природой.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания: К.Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [1, 17]. Виноградова Н.Ф. подчеркивает, что для детей необходим начальный этап эмоционального общения непосредственно с окружающими их природными объектами [2, 495]. Как показывают исследования Л. С. Выготского,

А.Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, для того, чтобы ребенок не только понял значение усваиваемых норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, должен быть наработан собственный практический опыт ребенка. Отметим, что труд в природе доставляет детям много радости и содействует их всестороннему развитию. В процессе труда у детей воспитывается любовь и бережное отношение к природе, развивается интерес к трудовой деятельности.

Как свидетельствуют психолого-педагогические исследования, в дошкольном возрасте можно сформировать у детей систему представлений о мире природы, «обеспечив» их набором необходимых навыков и умений взаимодействия с окружающим миром. Однако, как показывает практика, сформировать необходимые навыки непросто. Именно поэтому нами была выбрана тема выпускной квалификационной работы «Формирование эмоционально-положительного отношения детей дошкольного возраста в процессе труда в природе». Нами была сформулирована гипотеза исследования: если систематически и последовательно проводить работу по организации трудовой деятельности детей в природе, то процесс формирования эмоционально-положительного отношения детей к природе будет наиболее эффективным. Для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы была проведена экспериментальная работа. Она проходила в три этапа. На констатирующем этапе нами была разработана система заданий по выявлению уровней сформированности эмоционально-положительного отношения детей дошкольного возраста в процессе труда в природе: беседа с воспитателями, беседа с детьми, анкетирование родителей, анализ педагогического процесса ДОУ, анализ перспективного плана. Мы провели диагностику по выявлению уровня сформированности эмоционально-положительного отношения детей дошкольного возраста в процессе труда в природе. Результат, который был получен, показал, что у детей исходный уровень сформированности ниже среднего. Работа по формирующему эксперименту проводилась в три этапа. На первом этапе нами проводилась работа с детьми в следующих формах: прогулки с использованием таких методов и приемов, как беседа, наблюдение, игры, загадки, занятия, коллективный труд. На втором этапе был включен длительный график дежурств в уголке природы. На третьем этапе нами были проведены обобщающие беседы с детьми. Отметим, что проведенная нами системная работа была эффективной и дала положительные результаты. На контрольном этапе эксперимента была использована та же диагностика, что и на констатирующем этапе. К высокому уровню сформированности эмоционально-положительного отношения к природе у детей экспериментальной группы мы отнесли 50 % детей, к среднему уровню – 40% детей, к уровню ниже среднего – 10 % детей. По результатам анализа проведенной нами диагностики детей в контрольной группе уровень остался на прежнем уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что труд детей в природе влияет на формирование эмоционально-положительного отношения детей дошкольного возраста. Также нами были определены положения, от которых зависит успех формирования эмоционально-положительного отношения к природе: организация нравственного ценного детского труда в природе; расширение и углубление знаний об окружающей природе; развитие эмоциональной чуткости детей к явлениям природы.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 120 с.
2. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т. А. Серебрякова. – М. : Академия, 2008. – 17 с.
3. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – М. : Лествица, 2003. – 495 с.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОУ И НАЧАЛЬНЫМ ШКОЛЬНЫМ ЗВЕНОМ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ФЕНОЛОГИЧЕСКИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ

Попова М. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – З. Н. Петрова, ст. преподаватель

Необыкновенно разнообразна и прекрасна природа нашей Родины. В течение года мы можем наблюдать смену сезонов и разные фенологические фазы в развитии представителей растительного и животного мира. Наблюдения за природными явлениями и живыми объектами способствуют более тесному общению ребенка с природой, что положительно влияет на его физическое и эмоциональное здоровье.

Фенологические наблюдения привлекательны для педагогов как ДОУ, так и начальной школы, поскольку этот вид деятельности не требует сложного оборудования и больших финансовых затрат,

не представляет угрозу для здоровья, не предъявляет высоких требований к уровню научной подготовленности детей. Он может осуществляться в любое удобное время, не нарушая хода педагогического процесса и сетки занятий.

Эффективность организации фенологических наблюдений при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста зависит от ряда условий, среди которых: четкое определение цели наблюдения; наличие сознательного интереса, связанного с пониманием познавательной задачи; плановое ведение наблюдения, где логическое членение материала сочетается с жизненным проявлением объекта [1, 14–15]. Из опыта педагогов известно, что чем младше ребенок, тем важнее для него четкое словесное сопровождение процесса наблюдения: это помогает выделять воспринимаемый предмет, формировать обобщение. Особый интерес у детей любого возраста вызывает возможность совершения практических действий с объектами наблюдений. В дошкольном возрасте доступны следующие знания об изменениях в природе: каждый сезон имеет свою определенную продолжительность дня и ночи, различный характер погоды, температуру воздуха, типичные осадки; состояние растительного мира и образ жизни животных в данный сезон определяются особенностями явлений неживой природы. Большую часть из этого ребенок узнает на сезонных экскурсиях, материал которых закрепляется в разных вариантах – в виде игры, наблюдений и индивидуальной работы с ребенком [2, 14].

Занятия в виде экскурсий, как форма ознакомления детей с природой, проводятся как в детском саду, так и в начальной школе, но в каждом случае имеют свою специфику. Эффективность экскурсии в дошкольном учреждении усиливается тем, что педагог имеет возможность неоднократно возвращаться к изученному материалу в течение дня. Объекты наблюдения могут обсуждаться как в групповой, так и в индивидуальной работе, на прогулках и тематических занятиях. В начальной школе, за счет сформированности навыков чтения и письма, можно предложить детям самостоятельную исследовательскую работу по инструктивным карточкам. Такой подход усиливает интерес к изучаемому предмету. Несмотря на отличия, в подходе к фенологическим наблюдениям в ДОУ и начальной школе есть много общего. К этому можно отнести выявление причинно-следственных связей между неживой и живой природой и проведение элементарных опытов с природными объектами. Дети изучают свойства воды (льда, снега), воздуха, проводят проращивание зерен, наблюдают за вегетацией срезанных побегов деревьев. Если в ДОУ все эти опыты носят наглядно-демонстрационный характер, то в начальной школе они приобретают индивидуально-практический формат. Если педагогическое руководство по формированию интереса к фенологическим наблюдениям осуществляется правильно, то к периоду перехода из детского сада в школу у детей сохраняется интерес и наблюдательность к природе. Они подмечают малейшие изменения у живых объектов и ищут этому объяснения [2, 6].

Таким образом, продолжая программу детского сада по ознакомлению детей с фенологическими изменениями в природе, школа способствует дальнейшему изучению природы, помогает закрепить полученные знания о разнообразии флоры и фауны и дает школьникам возможность применения полученных знаний на практике.

Литература

1. Гайнуллова, Ф. С. Непрерывное экологическое образование: теоретико-методические аспекты: прогн.-метод. пос. – М. : МПН, 2004. – Ч. 2. – 35 с.
2. Саморукова, П. Г. Методика ознакомления с природой в детском саду / под ред. П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1992. – С. 14.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Попова О. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. В. Новикова, доцент

Для восприятия окружающей действительности ребенку необходимо полноценное сенсорное развитие, которое осуществляется только в процессе сенсорного воспитания. У детей формируются эталонные представления о цвете, форме, величине предметов, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве, то есть развиваются все виды восприятия, закладываются основы для развития умственной деятельности.

Венгер Л. А. разработал теорию развития восприятия ребенка, которая послужила основой для проведения цикла исследований сенсорных способностей и разработки целостной системы сенсорного воспитания детей.

Исследования развития детей раннего возраста показали, что развитие сенсорных функций ребенка в этом возрасте определяется непосредственно предметной деятельностью [1]. Действуя с предметами, ребенок познает величину, форму, цвет предметов, их динамические свойства, пространственные отношения (близко, далеко), разделение целого на части (разбирает и собирает матрешку, пирамидку). Таким образом, ребенок знакомится с основными свойствами предметов и происходит его сенсорное развитие. Наиболее эффективным средством сенсорного развития, по нашему мнению, являются дидактические игры. Предметная деятельность является ведущей деятельностью детей раннего возраста. В действиях с предметами формируются способы восприятия. В процессе непосредственно предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным и освоения общественных способов употребления вещей возникает наглядно-действенное мышление, интеллектуальная деятельность в простейших формах. Педагогические условия развития, обучения и воспитания детей раннего возраста должны учитывать поэтапность формирования предметных действий, необходимость сотрудничества и взаимодействия взрослого с ребенком.

Целью нашего исследования явилось выявление возможностей дидактических игр как средства сенсорного развития детей третьего года жизни. Экспериментальное исследование по данной теме проводилось в форме педагогического эксперимента с детьми первой младшей группы. На первом этапе была проведена диагностика по выявлению уровня сенсорного развития детей. Для этого мы использовали методику Е. В. Трифоновой [2]. Обработка данных показала, что к высокому уровню сенсорного развития мы можем отнести 33% детей, 50% к – среднему и 17% к низкому уровню.

На формирующем этапе мы составили перспективный план, в который включили игры-занятия, направленные непосредственно на сенсорное развитие детей раннего возраста. Дидактические игры в предложенном плане представляют собой определенную систему, при его создании учитывались принципы постепенного усложнения задач и деятельностный подход. На первом занятии мы учили детей различать и соотносить формы предметов различной величины (большой, маленький). Для этого мы использовали дидактическую игру «Поймай шар, кубик». Далее перед нами стояли задачи учить детей различать и называть предметы разной величины, группировать одинаковые предметы и определять их количество словом «много». Для достижения этих задач мы провели игру «Угадай, сколько?». Позже мы учили детей группировать однородные предметы, резко отличающиеся по цвету (красный – синий, желтый – черный, зеленый – белый). Для реализации этой задачи мы раскладывали различные по цвету предметы на две группы. Затем учили детей группировать однородные предметы, близкие по цвету (красный – оранжевый, синий – фиолетовый), с помощью игры «Цветные бантики».

На следующем занятии мы упражняли детей в различении и назывании основного цвета предмета (красного, зеленого, желтого и синего), в узнавании цвета по образцу посредством игры «Огоньки разные: синие, зеленые, красные». Затем мы учили детей различать и называть зеленый цвет, упражняли в выборе одного цвета из четырех. Для достижения этих задач мы использовали игру «Подбери шарики по цвету». Далее перед нами стояла задача учить детей чередовать предметы по форме. Эту задачу мы реализовали с помощью игры «Бусы для елочки». Следующей задачей было учить детей чередовать предметы по величине и форме. Для этого мы провели игру «Нанизывание больших и маленьких бус». Для повторения и закрепления мы провели НОД «Построим дом для матрешки», где дети самостоятельно по замыслу строили уже знакомые постройки на основе ранее усвоенных действий, закрепили полученные знания о форме, величине, цвете предметов.

На настоящий момент наше исследование находится на стадии контрольного этапа эксперимента, но уже видна положительная динамика в сенсорном развитии детей и мы рассчитываем, что наша гипотеза о том, что непосредственно предметная деятельность может быть эффективным средством сенсорного развития детей третьего года жизни, подтвердится.

Литература

1. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателей детского сада. / Л. А. Венгер [и др.]; Под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Трифонова, Е. В. Мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения программы / Сост. Е. В. Трифонова. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ремпель Ю. Т. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Г. В. Карягина, канд. пед. наук, доцент

Проблема гражданско-патриотического воспитания является одной из актуальных на современном этапе и находится под непосредственным вниманием государства. В 2001–2015 годах были реализованы три государственные программы гражданско-патриотического воспитания, итогом чего явилось появление 4780 организаций в области патриотического воспитания, более 22000 патриотических объединений, клубов и центров, в том числе и детских [1, 3–5]. Мусиной В. Е. дано определение патриотического воспитания «Патриотическое воспитание младших школьников – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у учащихся высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [2, 33]. В федеральных государственных стандартах нового поколения максимально развиты идеи национальной доктрины. Для каждой ступени образования в стандарте представлен «портрет выпускника». Согласно ФГОС, выпускник начальной школы должен: любить свой народ, свой край и свою Родину; уважать и принимать ценности семьи и общества, знать русский и родной язык, уважать свой народ, его культуру и духовные традиции; осознавать и принимать ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознавать и принимать традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества [3, 3].

На каждом возрастном этапе формирование гражданско-патриотических чувств имеет свои особенности. Для учащихся начальной школы патриотизм определяется, как стремление принимать участие в делах на благо окружающей среды, природы, людей. Также в этот возрастной период у учащихся начинают развиваться чувства и черты характера, связывающие его со своим народом, Родиной. Податливость, склонность к подражанию, внушаемость и доверчивость, большой авторитет учителя и родителей создают благоприятные предпосылки для решения данной проблемы. Ребенок в этом возрасте очень эмоционален. Чувства, господствующие над другими сторонами жизни ребенка, определяют его поступки, выступают в качестве мотивов поведения. Следовательно, на основе устойчивости эмоциональных переживаний начинают формироваться гражданско-патриотические чувства [3, 30]. Результатом гражданско-патриотического воспитания младших школьников являются патриотические знания, патриотические чувства и гражданско-патриотическое поведение. Патриотические знания предполагают знание символики, истории, культуры большой и малой Родины. Для выявления применялись беседа и анкетирование. В результате диагностики были выявлены следующие уровни сформированности: знание символики РФ: высокий уровень – 18 %, средний уровень – 44 %, низкий уровень – 38 %; отношение к малой Родине: высокий уровень – 16 %, средний уровень – 25 %, низкий уровень – 59 %; патриотическое поведение: высокий уровень – 20 %, средний уровень – 32 %, низкий уровень – 48 %. При анализе результатов исследования было определено, что больше половины учащихся не имеет конкретного представления о понятиях «патриотизм», «Родина», «герб», «флаг». Младшие школьники не понимают, в чем проявляется любовь к большой и малой Родине, многие ребята отмечают, что у них нет чувства гордости за свою страну. Также большинство школьников отказывается принимать участие в общественно полезном труде.

Учащиеся сами признают недостаточность информации гражданско-патриотического содержания. Для этого необходимо знакомить младших школьников с такими людьми, жизнь которых может стать примером для подражания, определения собственных критериев гражданственности и патриотизма. Важную роль в этом процессе играет внеурочная деятельность, которая включает в себя массовые (праздники, классные часы, экскурсии, круглые столы, походы в музеи, викторины, конкурсы, игры) и кружковые формы. В своей работе мы использовали следующие методы диагностики: беседа, метод наблюдения, анкетирование.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что уровень гражданско-патриотического воспитания младших школьников недостаточно высок и требует к себе определенных действий.

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», Москва. – Постановление от 30.01.2015. – № 1493.
2. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание школьников : учеб.-метод. пособие / В. Е. Мусина. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рудько А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

Гражданственность – качество, свойство поведения человека, гражданина, проявляющееся в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства, сознательно пользоваться своими правами, свободами и выполнять свои обязанности, также «гражданственность» трактуется как нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государством, семьёй, церковью, профессиональной или иной общностью, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств на его права и интересы. Гражданственность проявляется в чувстве гордости за родную страну, уважении и сохранении её обычаев, традиций, накопленных народом и передающихся из поколения в поколение.

Исторически сложилось так, что вся мудрость народа, весь его многовековой опыт, в том числе и воспитательный, были сконцентрированы в устном народном творчестве [1]. Именно знакомство с фольклором прививает детям любовь к своей стране, ответственность за природу, уважение к традициям, то есть формирует основы гражданственности. Впечатления, получаемые ребёнком от того, что он видит вокруг себя, вызывающие отклик в его душе, играют огромную роль в становлении личности гражданина своей страны.

На наш взгляд, воспитание гражданина и патриота, который знает и любит свою страну, свою «малую родину», не может быть успешно решено без познания духовного богатства своего народа, освоения народной культуры. Целесообразным и эффективным, в этом плане, является использование фольклора. Являясь источником, духовно обогащающим среду, в которой растёт и развивается ребёнок, фольклор закладывает предпосылки формирования качеств гражданственности. Именно фольклорные произведения оказывают благотворное влияние на общение с детьми дошкольного возраста, на развитие их речи, помогают им ориентироваться в окружающем мире.

Среди путей формирования основ гражданственности детей дошкольного возраста нами используются следующие:

1) минутки «нравственно-гражданской позиции» на занятиях по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, по образовательным областям «Ребёнок и природа», «Ребёнок и общество», «Искусство» (введение рубрик «Я ганаруся, што живу ў Беларусі», «Мой родны кут», беседы на темы «Якія цацкі былі ў нашых прадзедаў», «Расліны і жывёлы Чырвонай кнігі», рисование на тему «Посуд наших продкаў», «Садавіна ў нашым садзе», «Арнамент» и т.д.);

2) внедрение в образовательный процесс учреждения дошкольного образования разных форм воспитательной работы с использованием элементов гражданственности и патриотизма: народные игры («Лянок», «Грушка», «У вёску»), конкурсы («Упрыгожванне адзення беларускім узорам», «Сімвал маёй краіны»), викторины («Якія стравы гатуюць на сырны тыдзень», «Што дзе расце»), театрализованные представления (драматизацыі беларускіх народных казак «Пых», «Лёгкі хлеб»), праздники («Каляды», «Сырны тыдзень, або Масленка», «Гуканне вясны»), трудовая деятельность («Збор прыроднага матэрыялу», «Выраб цацак»), встречи с народными умельцами. Знания о родной культуре дети, как правило, получают в учреждении дошкольного образования. Работа по становлению чувства гражданственности у ребёнка должна начинаться с анализа методов воспитания в семье, способов привития ребёнку любви к Родине, используемых при этом средств. С этой целью в экспериментальной части нашего исследования было проведено анкетирование с родителями, в котором были предложены вопросы о значении устного народного творчества при становлении чувства гражданственности в воспитании ребёнка.

Следующим шагом в выявлении уровня сформированности основ гражданственности стала беседа с детьми дошкольного возраста о знании народных сказок, пословиц, поговорок, о понимании

слов «гражданин» и «патриот», о любви к Родине, о знаменитых людях своей страны, о белорусском языке. Также им предлагалось решить ситуации морального и патриотического характера.

В ходе констатирующего этапа эксперимента был выявлен исходный уровень сформированности основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста, который показал следующие результаты: знание родного белорусского языка у детей дошкольного возраста находится на низком уровне, однако, дети неплохо знают национальные праздники, понимают смысл пословиц, некоторые из них верно трактуют смысл слова «патриот».

Мы позволили предположить, что формирование основ гражданственности будет эффективным, если использовать устное народное творчество, способствующее формированию интереса и любви к своей стране, традициям белорусского народа, родной природе в различных видах деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Болбас, В. С. Этычная педагогіка беларусаў / В. С. Болбас. – Минск : Бел. навука, 2004. – С. 175.

ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИКРОТОПОНИМАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Салтыкова С. С. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Б. И. Каракулов, канд. филол. наук, доцент

Невозможно себе представить нашу жизнь без употребления в ней географических названий. Каждое место, – низменность, возвышенность или равнина, – имеют свое географическое название. В каждом названии скрывается разнообразная информация. Изначально считалось наиболее важным изучение топонимов больших территорий, но в наше время уже каждый понимает, что полноценное изучение топонимии большой, обширной территории невозможно без знания особенностей образования названий на маленьких территориях, площадях.

Актуальность работы заключается в том, что изучение географических названий важно как в познавательном, так и в практическом отношении. Знание их имеет немалое воспитательное значение: хорошее знание малой родины говорит о любви к ней. Глубокое изучение географических названий отдельных регионов нашей страны – один из путей осознанного восприятия родной природы, культуры, традиций народа, поэтому является необходимым звеном в воспитательной работе школьного учителя. Любовь к родным местам, трепетное, бережное к ним отношение, желание все о них знать вызывает у детей преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу, патриотизм. Воспитывать любовь к Родине через изучение топонимов родного села и его окрестностей предлагаем практически с поступления ребенка в школу.

Топонимика – часть лингвистики, изучающая историю создания, преобразования и функционирования географических названий.

Наряду с общим термином топонимика употребляется также ряд детализирующих терминов: ойконимия (названия поселений), гидронимия (названия водных объектов), оронимия (названия форм рельефа), микротопонимия (название мелких физико-географических объектов, функционирующих в пределах микротерритории) и т.д. [1, 53]. Микротопонимы – названия мелких географических объектов (речки, болота, рощи, луга, поля, дороги, улицы и т. п.), считают многие ученые.

В требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы общего образования ФГОС указано: формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов. Результативность формирования познавательного интереса детей школьного возраста в большей степени зависит от правильно организованного учебного процесса, от всех форм и методов, через которые он воплощается. Сегодня для приобщения детей к культуре народа Удмуртии мы рассматриваем такие формы и методы, как интегрированный урок, урок-игра, кружок, факультатив, экскурсия, фольклорный праздник, конкурс, проект, исследование-реферат.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения предусматривает свою реализацию с включением регионального компонента, чем мы и воспользовались, отводя часы на изучение родного края посредством топонимии окрестностей села Парзи. Изучение топонимии мы с ребятами начали с экскурсии по селу Парзи, во время которой мы задавались вопросами: «Почему наше село называется «Парзи»? «Откуда произошло это название?», «Кем были первые жители? Чем

они занимались?» Эти вопросы послужили толчком для небольшого домашнего исследования, которое ребята провели совместно со своими родителями.

Ребята дома с родителями постарались ответить на вопросы, после чего во время классного часа мы провели конференцию, во время которой каждый ученик выступил с подготовленным докладом. Все вместе мы обсудили прослушанный материал и собрали все в один документ, записав и оформив его на красочный лист ватмана. Чтобы проверить достоверность проделанной нами работы, мы с учениками отправились в краеведческий музей, где нас познакомили с историей происхождения села Парзи, о первых жителях и о том, чем же они занимались. Совместно с учениками провели сравнительный анализ того, что они узнали сами совместно с родителями, и того, что нам рассказал сотрудник музея. Добавили новые факты на наш оформленный лист.

Выделенные нами формы и методы работы расширяют знания и умения, полученные в ходе занятий, развивают индивидуальные склонности при изучении микропонимов, а самое главное, формируют интерес школьников к изучению своего родного села, деревни, своей родины в целом.

Литература

1. Атаманов, М. Г. Удмуртская ономастика / М. Г. Атаманов. – Ижевск : Удмуртия, 1988. – 168 с.

ИКТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Самсонова Т. Н. (АФ ННГУ, Арзамас)

Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент

В XXI веке происходит модернизация образования, которую невозможно представить без применения информационно-коммуникативных технологий.

Внедрение ИКТ на уроках русского языка и литературы в начальной школе позволят реализовать идею развивающего обучения, сделать урок более ярким и увлекательным.

В презентациях к урокам русского языка и литературы возможно использование различных таблиц, схем, опорных конспектов. Также можно предложить учащимся дополнить или создать некоторые из них. Можно демонстрировать различные языковые явления с применением цвета, графики, анимаций. В презентации можно построить схемы, таблицы. Это значительно экономит время. Все это воспитывает интерес к уроку. В качестве домашнего задания можно дать найти учебный материал в Интернете, составить презентацию. Но если давать задание с использованием Интернета, в начальной школе, да и вообще в школе, необходимо указывать школьникам конкретный сайт, на котором нужно брать информацию. Велика роль Интернета в обучении. Виды работ, которые можно выполнять при помощи средств Интернета: создание литературной презентации, сбор картинок и фотографий по теме, подбор стихотворений, написание докладов, подбор музыкального сопровождения к урокам литературы. На уроках литературы можно использовать фрагменты из электронных учебников, видеоролики, музыкальные произведения.

Использование электронных учебников – это один из самых важных приемов использования ИКТ на уроках русского языка и литературы в начальной школе. Электронный учебник играет роль электронного учителя. А самое главное, позволяет осуществлять контроль над уровнем сформированности орфографических и пунктуационных навыков у конкретного ученика. С применением электронного учебника на уроках ученик работает самостоятельно и активно, развивается коммуникативная культура учащихся, формируется культура поведения учителя.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что применение средств ИКТ в системе образования направлено на совершенствование существующих технологий обучения и управления. ИКТ приносят в известные методы обучения усиление исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией, являются эффективным мотивом для повышения познавательного интереса учащихся, способствуют росту качества знаний, усиливают интерес к предмету и в целом способствует активизации познавательной деятельности. Информационные технологии необходимо использовать в комплексе с имеющимися другими методическими пособиями. Компьютерная поддержка должна быть продуктивной, уместной и интересной.

Современный педагог просто обязан научиться работать с новыми средствами обучения для того чтобы обеспечить одно из главных прав ученика – право на качественное образование. А девизом каждого учителя должны стать слова Э. Золя: «Единственное счастье в жизни – это постоянное стремление вперед...».

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Санатова А. А. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – И. А. Фархшатова, канд. пед. наук, доцент

Формирование коммуникативных компетенций младшего школьника является актуальной проблемой современного общества. И связано это, прежде всего, с технологическими инновациями нашего времени. Современный ребенок получает информацию об окружающем мире не столько от родителей, сколько от технических средств. Всё это говорит лишь об одном печальном факте: виртуальная жизнь ребенка заменяет ему всё, и, конечно же, в первую очередь «живое» общение. А это приводит к появлению негативных предпосылок в развитии коммуникабельности ребенка, что в дальнейшем обязательно приведет к проблемам как в учебной, так и в какой-либо другой деятельности.

Современное образование направлено на развитие и формирование общекультурных, личностных и познавательных компетенций учащихся. Выработка и обеспечение учащихся системой необходимых, разносторонних знаний, умений и навыков входит в состав важных задач учебной деятельности. Кроме этого, обучение носит также практический характер, когда формируются важные, нравственные качества личности, что призвано подготовить учащихся к будущей жизни в обществе. В настоящее время совершен переход всех российских школ на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), связанный с кардинальными изменениями в понимании целей образования и путях их реализации. В основе современных стандартов школьного образования лежит представление об образовании, как об институте социализации личности [1, 6]. В отличие от традиционного урока, который отвечал требованиям системы образования конца XX – начала XXI века, современный урок – это, прежде всего, урок, направленный на формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД), в рамках актуализации которых происходит последовательное приобщение личности к новому опыту. В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Коммуникативные универсальные учебные действия во многом содействуют развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) – способность использования правил общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях, самостоятельная организация речевой деятельности в устной и письменной форме [1].

Формирование коммуникативных УУД у младшего школьника является одной из важнейших задач современного образования. Умение общаться и взаимодействовать с окружающими людьми – залог успеха каждого человека. Сегодня общество не мыслит себя без общения ни в каких сферах человеческой деятельности. И это касается не только профессиональной деятельности человека, но и учебной, творческой и других видов деятельности. Важно заметить и то, что проблемой развития коммуникации и общения детей испокон веков занимались многие науки: социальная психология, этнография, педагогика, этика, лингвистика, в том числе и философия. И у каждой из этих наук собственные цели и задачи исследования. От того, насколько успешно педагог справится с задачей развития у детей коммуникативных умений и навыков, будет зависеть их дальнейшая жизнь.

Для того, чтобы взаимодействовать с миром и окружающими людьми, ребенку нужно владеть речью, уметь общаться друг с другом. И главное – это умение развивается в деятельности, в том числе и учебной, в процессе общения детей друг с другом. Главное, чему должен научиться каждый выпускник начальной школы, – это научиться слушать и слышать собеседника, при этом уметь обосновывать свою позицию, на уроках важно, чтобы ученик активно участвовал в беседах, обсуждениях, в том числе при проверке домашнего задания. Формирование коммуникативных умений возможно также и во внеурочное время, то есть на классных часах, на кружках по интересам и т.д. Применение различных упражнений и игр, определенных методов, направленных на формирование коммуникативных умений, помогут педагогу справиться с данной задачей. Работа в группах в игровой форме с заданиями во многом способствует коммуникативным навыкам и умениям. При этом нужно помнить, что образцом партнерской коммуникации для учащихся является сам педагог. То, насколько его общение с детьми будет правильно выстроено доверительно, корректно и уважительно, настолько качественнее будет учебно-воспитательный процесс и успешнее коммуникабельность каждого из учеников. Важно помнить, что развитие коммуникативных УУД невозможно без развития личностных, общепознавательных и регулятивных УУД, то есть важна взаимообусловленность и взаимозависимость всех видов УУД.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 151 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Санкович Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Формирование основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста включает основное понятие – «здоровье». В Белорусской педагогической энциклопедии под здоровьем понимается состояние организма человека, которое характеризуется нормой физического и психического самочувствия (отсутствие болезни) и психологическим комфортом. [1, 432]. Понятие о здоровье трансформировалось в более широкое представление о человеке как существе более социальном, нежели биологическом. Оно обогатилось таким понятием, как «благополучие». В современном мире совершенно недостаточно не иметь заболеваний, надо быть еще и благополучным в разных отношениях.

Проблема формирования основ здорового образа жизни очень актуальна на современном этапе функционирования и развития системы дошкольного образования, так как дошкольный возраст является сензитивным в формировании фундамента физического и психического здоровья. И.И. Берхман считает что, отношение ребенка к своему здоровью является фундаментом, на котором можно будет выстроить здание потребности в здоровом образе жизни. Оно зарождается и развивается в процессе осознания ребенком себя как человека и личности. Отношение ребенка к здоровью напрямую зависит от сформированности в его сознании этого понятия [2, 50].

Приоритетной задачей учреждения дошкольного образования должна стать «школа здорового образа жизни» воспитанников, где любая деятельность (двигательная активность, творческая, досуговая, прием пищи и др.) будет носить оздоровительно-педагогическую направленность и способствовать воспитанию у детей привычек, а также и потребности к формированию основ здорового образа жизни, формирование навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья.

Формирование культуры здоровья детей дошкольного возраста основано на обеспечении их грамотности в вопросах здоровья, обучении безопасности их жизнедеятельности; формировании мотивации на ведение здорового образа жизни; воспитании ответственности за свое здоровье и здоровье своих близких. Работа по укреплению и сохранению здоровья, здорового образа жизни не может носить эпизодический характер. Воспитателем должна быть рассчитана целостная система работы, досконально отобраны педагогические технологии и методические приемы. Мероприятия, которые планирует воспитатель, должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья, потребности и желания. Но работа по формированию основ здорового образа жизни не должна ограничиваться стенами дошкольного учреждения. Важно, чтобы в повседневной жизни воспитанники соблюдали правила личной гигиены, чистоту одежды, режим дня, правильное питание, больше гуляли на свежем воздухе, посещали спортивные секции и др. Только при таких условиях работа воспитателя по формированию основ здорового образа жизни принесет результаты.

Основными компонентами здорового образа жизни детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования является: эколого-гигиенические факторы, психологический комфорт, распорядок дня, оптимальная двигательная активность, закаливание. Организация физической культуры в дошкольных учреждениях обеспечиваются соблюдением гигиенических условий в соответствии с «Санитарными правилами и нормами устройства, содержания и организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательных учреждений». Утренняя гимнастика – обязательный компонент физкультурно-оздоровительной работы в режиме дня. Она обеспечивает тренировку всех мышц, способствует становлению осанки, закаляет организм ребенка, повышает настроение. Организация закаливания подразумевает проведение комплексных оздоровительных мероприятий, направленных на укрепление детского организма, на развитие и формирование защитных сил организма, способных противостоять влиянию негативных природных и антропогенных факторов окружающей среды.

Подвижные игры, спортивные развлечения, дни здоровья, физкультурные праздники также являются активными формами физического развития детей в дошкольном учреждении. Их проведение способствует формированию двигательной активности и свободной спортивной деятельности, стимулирует физическую и социальную адаптацию к реальным условиям жизни (деятельности, поведению, общению), создают условия для сотрудничества с семьей.

Литература

1. Белорусская педагогическая энциклопедия / Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 735 с.
2. Берхман, И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Берхман. – М. : Наука, 1987. – 123 с.
3. Марков, В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней / В. В. Марков. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМИ ЗАИМСТВОВАННЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сбитнева Е. С. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас)

Научный руководитель – Е. А. Жесткова, канд. филол. наук, доцент

В современном мире процесс изучения лексических заимствований в учебном предмете «русский язык» стал одной из важнейших методических тем, так как на сегодняшний день происходит активное расширение языковых контактов, а вследствие этого – взаимодействие разных лингвокультур. Крысин Л. П. отмечает, что результатом лексического заимствования становится заимствованное слово, которое в большей или меньшей степени осваивается заимствующим языком [1]. Под заимствованием иноязычной лексики мы понимаем процесс перемещения элементов одного языка в другой в результате многообразных языковых контактов, а результатом лексического заимствования становится заимствованное слово, которое в большей или меньшей степени осваивается заимствующим языком.

Иноязычные слова на этапе активного освоения подвергаются многообразному видоизменению: фонематическому (*ланч – ленч*), акцентному (*мáркетинг – маркéтинг*), орфоэпическому (*[к'э]йс – [кэ]йс*), орфографическому (*оффшор – офшор – офф-шор – оф-шор*) и графическому (*Интернет – интернет – Internet*).

Современная методика изучения иноязычных заимствованных слов в начальной школе недостаточно разработана, так как в образовании часто встречаются неограниченные методические рекомендации по данной проблеме, а также в огромном количестве лексико-семантических («*йогурт – разноцветная сметана*», «*чипсы – сушеная картошка*»), грамматических (в основном связаны с несклоняемостью иноязычных слов, имеющих только форму множественного числа («*мюсли*»); словообразовательных («*компьютеровать*», «*мобильнутый*») и орфографических ошибок («*бандминтон*», «*пицца*», «*ксерэкс*»), допускаемых детьми при употреблении иноязычных заимствованных слов в своей речи [2].

Основная причина допускаемых школьниками ошибок – отсутствие системного усвоения иноязычных заимствованных слов.

Усвоение детьми иноязычных заимствованных слов должно учитывать закономерности их речевого развития, а также происходить в хорошо продуманной системе методической работы с иноязычными заимствованными словами.

Учитывая возможности языкового образования в начальной школе, можно отметить наиболее важные для изучения младшими школьниками тематические группы:

- 1) компьютерная лексика (*компьютер, андроид...*);
- 2) лексика из сферы массовой культуры (*блокбастер, триллер...*);
- 3) спортивная терминология (*футбол, чемпион, гол, тренер...*);
- 4) бытовая лексика (*коктейль, кока-кола, чипсы, йогурт, пицца...*);
- 5) медицинская и биологическая лексика (*иммунитет, бактерии...*);
- 6) лексика СМИ (*диджей, журналист, газета...*);
- 7) лексика одежды и моды (*модель, супермодель, джинсы...*).

Таким образом, отметим, что существует ряд рекомендаций по изучению заимствованной лексики в начальной школе. Однако они достаточно ограничены, так как плохо гармонируют с общей системой лексических упражнений, которые применяются в начальной школе на уроках русского

языка. Нельзя рассматривать изучение этого пласта лексики отдельно, учителю необходимо включать её в систему лексической работы.

При работе с упражнениями по изучению заимствованной лексики применяются различные методы работы, среди которых метод языкового анализа; сравнительно-исторический метод; метод конструирования; метод рассказа учителя; наглядный метод; метод игры; эвристический, или поисковый, метод; коммуникативный метод.

В содержание примерного лексического минимума для начальной школы по освоению иноязычных заимствований необходимо ввести слова, широко употребляемые населением всех возрастов и социальных групп в повседневной речи. Примерами таких слов могут быть: *бадминтон, бигмак, гандбол, дезодорант, джинсы, дискотека, дисплей, Интернет, кетчуп, клип, ноутбук, о'кей, пазл, пицца, плеер, попкорн, скейтборд, супермаркет, файл, факс, фломастер, хит, хот-дог, чипсы, шоу, шоп* (всего 50 слов) [3].

Для усвоения иноязычной заимствованной лексики обучающимися начальной школы можно использовать следующий комплекс заданий и упражнений: упражнения на определение лексического значения слова; упражнения, направленные на выявление фонетических особенностей иноязычных слов; упражнения, направленные на выявление грамматических особенностей иноязычных слов.

Литература

1. Крысин, Л. П. Новые иноязычные заимствования в нормативных словарях / Л. П. Крысин / Русский язык в школе. – 2006. – № 1. – С. 66–72.
2. Володарская, Э. Ф. Заимствование как универсальное лингвистическое явление / Э. Ф. Володарская // Вопросы филологии. – 2010. – № 1(7). – С. 11.
3. Макеева, С. Г. Иноязычные заимствованные слова в детской речи / С. Г. Макеева, А. В. Воронина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 166–170.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ К ТЕАТРАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Свинина Т. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. В. Новикова, доцент

Ознакомление детей с искусством – очень важный аспект в развитии ребенка. Б. М. Теплов доказал значение искусства для воспитания человека: «Искусство очень широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека – не только воображение и чувства, что представляет само собой разумеющимся, но и мысли, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, воспитании нравственного чувства и формирования мировоззрения» [1]. Григорьева Г. Г. считает, что театрализованная игра – один из самых демократичных, доступных для детей видов деятельности, она позволяет решать актуальные проблемы педагогики и психологии [2]. Вместе с тем, по мнению О. Акуловой, ныне в дошкольных учреждениях развивающий потенциал театрализованной игры используется недостаточно, что можно объяснить наличием противоречия между необходимостью определенной системы работы по использованию театрализованной игры в дошкольном учреждении для воспитания интереса к театральному искусству и неоправданно низким вниманием к театрализованной игре воспитателями. Акулова О. полагает, что, согласно первой тенденции театрализованные игры применяются, главным образом, в качестве некоего «зрелища» на праздниках. Автор называет и вторую тенденцию в организации театрализованной игры – невмешательство взрослого и однотипность наборов для театрализованных игр [3]. В практике работы исследуемого ДООУ театрализованным играм уделяется недостаточное внимание, так как нет системы обучения театрализованным играм, и проводятся они эпизодически (на праздниках, развлечениях), а с театральным искусством детей практически не знакомят. Основной целью нашей работы является изучение возможности влияния театрализованной деятельности на развитие у детей старшего дошкольного возраста интереса к театральному искусству. Экспериментальная работа проводилась в ДООУ №56 «Baby» города Глазова с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в количестве 20 человек.

На констатирующем этапе исследования мы выявили уровень представлений и отношения детей к театральному искусству на основе двух диагностик. Мерзляковой С. Н. и Деркунской В. А. [4]. Нами была проведена беседа с детьми об их представлениях и отношении к театральному искусству. Анализ беседы показал, что лишь 15 % детей имеют высокий уровень сформированности

представлений и отношения к театральному искусству. Остальные дети имеют средний уровень – 35 % и низкий – 50 %.

В связи с этим мы разработали систему работы по организации театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста, которую и применили на стадии формирующего эксперимента.

Работу по организации театрализованной деятельности мы проводили поэтапно. На первом этапе мы рассказали детям о театре, о тех, кто там работает, о видах, жанрах театра, на этом же этапе организовали рассматривание картин, фотографий о театральном искусстве, а также просмотрели несколько документальных фильмов и мультфильмов.

На втором этапе мы с детьми были на постановке муниципального театра «Парафраз» и посмотрели детский спектакль «Царевна Дюся». После спектакля побеседовали с детьми об увиденном, о впечатлениях детей от спектакля. Приглашали режиссера театра, который рассказал о других спектаклях для детей, которые есть в репертуаре театра.

На третьем этапе на основе полученных знаний, умений, приобретенного опыта и помощи воспитателя организовали театрализованную деятельность детей в группе. Это были игры-драматизации по знакомым сказкам. Вместе с детьми и родителями мы изготовили декорации и атрибуты к сказкам «Красная шапочка» и «Колобок».

На заключительном этапе мы планируем организовать постановку спектакля по сказке «Теремок», где в роли актеров будут сами дети. Постараемся привлечь к изготовлению масок и костюмов и детей, и их родителей. В качестве зрителей на спектакль можно пригласить родителей и детей других групп. Дети закрепят свои навыки, приобретенный опыт и к тому же получат эмоциональное удовлетворение от самой игры.

На данный момент мы заканчиваем формирующий эксперимент и переходим на стадию контрольного эксперимента.

Литература

1. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – С. 334.
2. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г. Г. Григорьева. – СПб. : Детство-Пресс, 1997. – 224 с.
3. Акулова, О. Театрализованные игры / О. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 24.
4. Бабаева, Т. И. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-пресс, 2004. – 192 с.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И К ПЕРВОЙ СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Седельская О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

При поступлении в учреждение дошкольного образования дети переживают адаптационный стресс. С поступлением ребенка 3–4-летнего возраста в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 10,5 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Поэтому необходимо помочь детям преодолеть стресс поступления и успешно адаптироваться в учреждении дошкольного образования. Известно, что для многих родителей проблема адаптации ребенка к дошкольному учреждению стоит достаточно остро. По мнению Е. В. Жердевой, поступление ребенка в дошкольное учреждение – процесс сложный и для самого малыша, и для родителей. Для ребенка это сильное стрессовое переживание, которое необходимо смягчить. Адаптация ребенка к новым для него условиям среды – сложный и болезненный процесс, сопровождающийся рядом негативных сдвигов в детском организме. В период адаптации необходимо учитывать возраст ребенка, биологические факторы, состояние здоровья и уровень развития ребенка. При этом типе адаптации процесс, как правило, затягивается на длительное время, и ребенок приспосабливается к организованному коллективу месяцами, а иногда не может приспособиться совсем.

Полярным типом для тяжелой адаптации является тип легкой адаптации ребенка, когда ребенок адаптируется к новой обстановке несколько недель, чаще всего – две недели. С таким ребенком почти нет хлопот, и изменения, которые видны в его поведении, обычно кратковременны и незначительны, поэтому ребенок не болеет. Разделяют четыре варианта адаптации: 1) легкая адаптация – около месяца

требуется семье, чтобы приспособиться к новым условиям; 2) адаптация средней тяжести – семья приспособляется за два месяца; 3) тяжелая адаптация – требуется три месяца; 4) дезадаптация – около шести месяцев и более. Встает вопрос – стоит ли ребенку оставаться в учреждении дошкольного образования.

Учреждение дошкольного образования для ребенка – это, прежде всего, первый опыт коллективного общения. Новую обстановку, незнакомых людей не все дети принимают сразу и без проблем. Большинство из них реагируют на детский сад плачем. Одни легко входят в группу, но плачут вечером дома, другие – соглашаются идти в детский сад с утра, а перед входом в группу начинают капризничать и плакать [1].

При поступлении детей в школу у них резко меняется распорядок дня. Общение со сверстниками затрудняется, появляется конкуренция. В этом возрасте ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, прежде недоступные ребенку. Иными словами, ребенок не только готов принять новую социальную позицию школьника, но и начинает стремиться к ней.

В настоящее время ребенку-первокласснику необходима выносливость – важнейшая физическая способность, теснейшим образом связанная с работоспособностью – качеством, без которого невозможен успех в любом деле. Выносливость необходима ребенку, чтобы овладеть программой, предусмотренной для первоклассников в школе.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически. С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе: чтобы адаптироваться, необходимо приложить специальные усилия.

Но адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, но и самим педагогам – к новым для них воспитанникам, а родителям – к своему ребенку, который теперь стал школьником. Первоначальный этап пребывания в школе как раз и есть период социально-психологической адаптации ребенка к новым условиям.

Родители должны иметь в виду, что умение читать, писать, считать не самое главное в подготовке детей к школе. Основная задача заключается в том, чтобы создать условия для полноценной, содержательной жизни ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. Такая жизнь, предполагающая приобщение ребенка к разным областям человеческой культуры, даст будущему первокласснику и необходимые для успешного вхождения в школьную действительность знания и умения, обеспечит формирование необходимых качеств и свойств [2].

Литература

1. Бабенко, А. Помочь ребенку [адаптироваться в детском саду] / А. Бабенко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 11. – С. 32–34.
2. Карабаева, О. А. Организация адаптивной среды на начальном этапе обучения / О. А. Карабаева // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 20.

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ

Селукова Н. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Исследования, проведенные под руководством Ф. А. Сохина, показывают, что работа над словом должна быть направлена не только на расширение активного словаря, но и на работу над смыслом слова [1, 250]. Ученые (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович и др.) рекомендуют начинать словарную работу с ознакомления детей с предметным миром, т.е., учить детей связывать слова с предметным миром, находить смысловые (семантические) связи слова с другими словами, изменять лексическое значение слова в зависимости от контекста, ассоциации, связанной со словом. Эту же позицию выдерживают исследования, проведенные под руководством Ф. А. Сохина, а именно: работа над словом должна быть направлена не только на расширение активного словаря, но и на работу над смыслом слова, а именно над синонимами, антонимами и многозначными словами.

По мнению Ф. А. Сохина, А. А. Смага, Е. М. Струниной [2, 215] и др. лексическая работа – это понимание всего многообразия лексических значений слова, которое, происходит у ребенка не сразу, а развивается и обогащается долгие годы. Ученые развивают положение о том, что работа над смыслом

слова – это активная, творческая речевая работа, которая вовлекает детей в творческие задания, связанные со словом, провокация ребенка на создание новых слов, использование игровых ситуаций и т.д.

Мы согласны с мнением ученых и считаем, что необходимо начинать лексическую работу с младшего возраста, но с учетом особенностей понимания значения слова детьми и постепенно усложняя задания. Выстраивая систему работы над словом в каждой группе, педагог, на наш взгляд, создает условия для осознания ребенком смысловой стороны слова, что позволяет в дальнейшем употреблять синонимы, антонимы и многозначные слова в зависимости от ситуации. *Целью* нашего исследования является выявление возможностей ознакомления детей с родным городом, развитие смысловой стороны слова детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальной работе мы выявили уровень развития смысловой стороны слова, который оказался недостаточным для старших дошкольников. На подготовительном этапе нами был разработан перспективный план образовательной работы по ознакомлению детей с родным городом на три месяца, подобраны фотографии о г. Глазове (символика города, достопримечательности, знаменитые люди), разработан словарь антонимов, синонимов, многозначных слов, приёмы обогащения и активизации словаря. На основе анализа программ социального развития Л. В. Коломийченко «Дорогой добра», О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина «Я, ты, мы», С. А. Козлова «Я – человек» и др., было определено содержание работы по ознакомлению детей с городом: улица нашего города (улица на которой находится детский сад, где живут дети, название главной улицы города); символика нашего города; достопримечательности нашего города; знаменитые люди нашего города.

На основном этапе работа с детьми проводилась, согласно перспективного плана. Для эффективной работы с детьми мы использовали разные методы: экскурсии, чтение художественной литературы (например, Э. Цигельник г. Глазов), беседы о городе, рассказы о знаменитых людях города, слушали гимн и др. В лексику детей вводили слова: красивый, прекрасный, старейший, купеческий, новый и т.д.

Наша работа еще продолжается, но мы надеемся получить положительный результат.

Литература

1. Сохин, Ф. А. Основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Центр, 2005. – 250 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Академия, 2004. – 215 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смирнова В. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Г. Дедковская, ст. преподаватель

Идея экологического образования детей дошкольного возраста, их бережного отношения к природе и восприятия ценности живого мира в целом стала весьма актуальной в последнее время.

Экологическое образование дошкольников – это воспитание в детях способности понимать и любить окружающий мир и бережно относиться к нему [1].

В настоящее время, ориентируясь на современные требования, необходимо находить новые формы и методы работы с детьми в экологическом образовании. Над этой проблемой работали такие ученые и педагоги, как С. Н. Николаева, В. И. Ашиков, Н. Н. Кондратьева, Н. А. Рыжова, Н. А. Авдеева, Г. Б. Степанова и многие другие.

На этапе формирующего эксперимента мы провели наблюдение за повседневными занятиями по природе детей старшего дошкольного возраста. Нами были получены следующие результаты: у детей старшего дошкольного возраста были довольно поверхностные знания о свойствах воздуха. Их внимание было рассеянным, они не заинтересовались стандартным рассказом педагога о свойствах воздуха даже с наглядными примерами, что указывало на то, что у детей недостаточно выражен познавательный интерес.

На этапе констатирующего эксперимента апробировали элементарные опыты с воздухом для детей дошкольного возраста. Мы включили следующую опытно-экспериментальную деятельность, как в групповой комнате, так и на улице: «Откуда берется ветер?», «Как влияет ветер на другие предметы?». Дети активно участвовали в ходе эксперимента.

Таким образом, в результате проведенной работы сделали вывод, что современный подход в экологическом образовании очень действенный, как в приобретении новых знаний и умений, так и в

закреплении уже имеющихся знаний об окружающем мире. При такой практической и наглядной деятельности детям дошкольного возраста легче усваивать новую информацию, у них зарождается познавательный интерес и закладывается правильное представление о природе.

Литература

1. Яковлева, Е. В. Важность экологического воспитания дошкольника [Текст] // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 113–117.

ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Стрижак О. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

В справочниках по экономической науке понятие «экономика» имеет несколько значений, одно из которых – «правило, искусство ведения домашнего хозяйства». Именно это значение понятия «экономика» известно человеку с самого раннего возраста.

Искусство ведения домашнего хозяйства непременно предполагает практическую пользу, выгоду, успех в достижении цели, целесообразность. Эта особенность экономики всегда должна учитываться в рамках решения задач экономического воспитания применительно к тому или иному возрасту. Оптимальным для решения задач экономического воспитания мы считаем старший дошкольный возраст (детей 6–7 года жизни). Необходимым условием и особенностью работы по экономическому воспитанию является сочетание его с трудовым и нравственным воспитанием. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста – относительно новое направление дошкольной педагогики. В последнее десятилетие встал вопрос о том, что любой современный человек должен обладать деловыми качествами. Эти требования общества сделали проблему экономического воспитания актуальной уже применительно к дошкольному возрасту, так как ребенок с малых лет соприкасается с такими экономическими категориями, как деньги, вещи, труд, стоимость.

Одной из задач экономического воспитания детей дошкольного возраста на современном этапе является формирование основ экономической культуры, что подчеркивает взаимосвязь экономического и нравственного воспитания. В процессе экономического воспитания, наряду с усвоением основных экономических категорий, происходит формирование нравственных качеств детей дошкольного возраста, что находит выражение в их поступках и поведении. А. Д. Шатова полагает, что «смысл работы по экономическому воспитанию состоит в том, чтобы привить детям правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создан предметный мир.

Закономерно, что в последнее десятилетие отечественная наука и практика обратились к изучению роли экономики в формировании личности. Разработаны теоретические основы, содержание, формы и методы экономического образования и воспитания школьников (И. Ф. Аменд, В. К. Розов, Б. А. Райзберг, И. А. Сасова, Б. П. Шемякин, И. С. Липсиц и др.). Продолжается исследование взаимосвязи экономического образования с другими сторонами воспитания, в частности нравственным, трудовым и умственным (С. Л. Чернер, М. Н. Чуйкова, И. А. Сасова и др.). Проблема экономического образования и воспитания стала предметом исследования применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста. Процесс экономического воспитания реализуется через различные формы организации. Использование разнообразных форм дает воспитателю возможность проявить творчество, индивидуальность и в то же время, что особенно важно, сделать процесс познания экономики интересным, доступным. Главное – говорить ребенку о сложном мире экономики на языке, ему понятном. Поэтому приоритет закрепляется за такими формами, которые интересны, эффективны в плане познавательного и личностного развития.

Современная социально-экономическая ситуация создает не совсем благоприятные условия для нравственного развития подрастающего поколения. Прагматическая направленность поведения, которая неизбежно формируется в условиях конкуренции и рыночных отношений, стимулирует стремление детей и молодежи делать бизнес, зарабатывать, быть свободным и независимым. Понятно, что в условиях низкого уровня общей и экономической культуры общества, дефицита экономической грамотности такой бизнес может привести к моральному кризису, ломке ценностных ориентиров уже

в детском возрасте. Особую тревогу вызывает отношение учреждений образования и общества в целом к трудовому воспитанию, отказ от привлечения детей к труду.

Начиная работу с детьми дошкольного возраста, очень важно соблюдать меру и учитывать их интерес к экономическим знаниям. Необходимо обсудить предстоящую работу с родителями, обосновать ее перспективы, актуальность, ее развивающий и воспитывающий эффект.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НА I СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Суворова Л. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. П. Злобина, ст. преподаватель

Одной из моделей перспективного образования является ТРИЗ-образование. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), возникшая в нашей стране в конце 1940-х годов усилиями выдающегося российского ученого, бакинского изобретателя, писателя-фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера (Альтова), являет собой уникальный инструмент для поиска нетривиальных идей, развития творческого мышления.

В настоящее время приемы и методы технической ТРИЗ с успехом используются на I ступени учреждения общего среднего образования для развития у младших школьников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления. Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. Знания необходимо не передавать, а создавать в процессе познания и творчества.

В рамках изучения проблемы сформированности умения решать логические задачи младшими школьниками с использованием ТРИЗ нами была разработана программа спецкурса “Логические задачи в математическом образовании младших школьников”. Недостаточная разработанность данного вопроса в основном курсе дисциплины “Математика” показали необходимость проведения целенаправленной работы с целью развития математического образования младших школьников. Основные задачи, решаемые в процессе занятий по программе спецкурса, следующие: развивать математические способности младших школьников; формировать активное отношение к собственной познавательной деятельности в процессе решения логических задач, умение выделять в ней цель и способы достижения, рассуждать о них, объективно оценивать свои результаты. Использование на занятиях по программе логических ТРИЗ-упражнений значительно повышает организованность и целенаправленность мыслительных процессов младших школьников, дает им навыки последовательного выполнения мыслительных операций, функционально-системного анализа, который является эффективным в любых видах деятельности.

Результатом работы по настоящей программе с использованием ТРИЗ в процессе решения логических задач является успешное формирование у младших школьников таких умений, как: умение производить операции сравнения и обобщения, самостоятельно выбирая для них основу; умение абстрагироваться от второстепенных деталей, выделяя основные признаки (форма); умение анализировать строение простых объектов, выделяя существенное для выполнения задания соотношение их частей; умение выполнять несложные трансформации исходных объектов по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами; умение понимать схематическое изображение объекта (графическая модель); умение выполнять несложное рассуждение и завершать его умозаключением, соблюдая причинно-следственную связь.

Разработанная программа спецкурса обеспечивает оптимальное соотношение в стимулировании и развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, закладывает базу для развития формально-логического (понятийного) и конструктивного мышления, что в свою очередь создает предпосылки для развития математического образования младших школьников.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Таранович Я. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, ст. преподаватель

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества.

О значении и содержании нравственного воспитания говорил в своей книге «Мысли о воспитании» детский писатель середины XIX в. А.Ф. Афтоносов: «Развитие и укрепление тела,

образование и улучшение сердца, споспешествование правильному ходу действия всех природных способностей – вот предмет воспитания». Три главные идеи, по его мнению, должны лежать в основе нравственного воспитания: чувство религиозное, любовь к прекрасному и истинному, любовь к отечественному или национальному [1, 105]. Система нравственного воспитания детей дошкольного возраста, разработанная Т. А. Марковой и В. Г. Нечаевой, длительное время выступала в качестве методических рекомендаций к «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. Васильевой. Первоочередной задачей нравственного воспитания дошкольников авторы считали «формирование любви и уважения к родному городу, селу, краю, к Родине, к государственной символике, воспитание дружбы между детьми разных национальностей». И только затем говорилось о формировании уважения к взрослым, навыков культурного поведения, нравственных привычек, ответственного отношения к выполнению поручений и обязанностей, умение дружно играть и трудиться, справедливо оценивать свои поступки и поступки других людей [1, 107].

С учётом целей и задач содержание учебной программы структурировано по пяти направлениям: физическое, социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие воспитанника. Направление «Социально-нравственное и личностное развитие воспитанника» реализуется в образовательной области «Ребёнок и общество», и предполагает формирование у него стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, к взрослым и сверстникам, первоначальных представлений о личной гигиене и культуре питания, основам безопасной жизнедеятельности, мире и родном крае, отношении к ним, воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщения к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям.

Задачами развития воспитанника в деятельности являются: 1) создание условий для формирования базового доверия к миру, психологического комфорта и психологической защищённости; 2) формирование потребности в общении со взрослым человеком; 3) стимулирование эмоционально-позитивного отношения к близкому человеку; 4) содействие установлению доверительных отношений ребёнка со взрослыми людьми, проявлению интереса к другим детям; 5) формирование представлений о себе как источнике собственных действий; 6) приобщение к культуре человеческих отношений.

Как известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребёнок, придя в этот мир, впитывает в себя всё человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. И двигаясь путём проб и ошибок, он может овладеть элементарными нормами жизни в человеческом обществе. Однако путь этот очень долг, не всегда эффективен и не обеспечивает глубины в освоении морали. Поэтому роль взрослого как «социального проводника» очень важна и ответственна. Задача взрослого – определить, чему, как и когда учить ребёнка, чтобы его адаптация к человеческому миру состоялась и прошла безболезненно. Прочность, устойчивость нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия. Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребёнка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им.

Литература

1. Маркова, В. Нравственное воспитание в отечественной педагогике / В. Маркова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 12. – С. 104–110.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Тахирова Д. П. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Н. В. Леонтьева, канд. пед. наук

Происходящие изменения в организации учебно-воспитательного процесса в средней школе требуют создания условий, при которых у обучающихся формируется интерес к изучаемым предметам. Особое значение такие условия приобретают при обучении математике. Математика считается сложной дисциплиной. Возникающие в учебном процессе трудности приводят к существенному снижению мотивации школьников к изучению данного предмета. Кроме того, при проведении традиционного урока не редки случаи, когда обучающиеся занимаются и усваивают материал по инерции, привычке в силу стандартности и монотонности занятия, что не способствует развитию их интеллектуальных способностей.

Для развития интереса, формирования мотивации к обучению на уроках математики применяют различные методы, формы и средства обучения. Среди них можно выделить «дидактические игры».

Дидактическая игра – коллективная игровая формы проведения учебных занятий, которая реализует конкретную цель обучения, отвечает определенным правилам, имеет жестко заданную структуру и систему оценивания результатов [1, 47]. Такой вид деятельности актуален в любой возрастной группе. Применение дидактических игр позволяет организовать активное взаимодействие обучающихся, что способствует укреплению дружеских связей, формированию сплоченного коллектива. Как и любая игра, дидактическая игра должна обладать рядом необходимых составляющих, а именно: игровой замысел, правила, игровые действия, оборудование, результат игры. Также в ней должно присутствовать познавательное содержание, или дидактические задачи, что является отличительным и обязательным компонентом.

Игровой замысел состоит в том, чтобы на основе созданной проблемной ситуации и соревнования команд активизировать интеллектуальные навыки учащихся, превратить весь процесс обучения в активную поисковую деятельность и самостоятельность открытий. При проведении урока должны соблюдаться определенные правила игры, которые определяют порядок действий и поведение учащихся в процессе игры. Например, за правильный ответ команде начисляются очки; ошибка, допущенная в ответе, неправильный ответ, нарушение дисциплины приводят к штрафным очкам. Каждый член команды может вновь отвечать только после того, как ответят все члены команды. В результате складывается ситуация, когда каждый обучающийся опрашивается в течение урока. После постановки общего задания разрешаются консультации внутри команды. Все необходимые записи по указанию учителя заносятся в тетрадь. Игровые действия состоят в том, чтобы быстро и точно отвечать на вопросы учителя, следить за правильностью ответов своих товарищей из своей и другой команды, решать примеры и задачи у доски, не нарушать дисциплину, быть активным и внимательным. Познавательное содержание основывается на том, чтобы учащиеся усвоили основные понятия изучаемой темы, их практическое применение для решения задач. Результатом игры станут полученные школьниками знания и умения по изучаемой теме. Присутствующие элементы игровой деятельности способствуют активизации школьников, формированию самостоятельности и повышению интереса к обучению. Для того чтобы игровая деятельность на уроке действительно могла рассматриваться как дидактическая игра, требуется учитывать ряд существенных требований [2, 20–21]. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными, а содержание предлагаемого материала доступно пониманию школьников. Только в таком случае можно говорить о формировании мотивации к изучению математики. Непонимание выполняемых действий приводит к тому, что учащиеся действуют формально, что не способствует их качественной подготовке по математике. Организация игры предполагает проведение контроля каждого ее этапа и результатов. Каждый обучающийся становится активным участником урока. Если ученики не задействованы на протяжении урока, то интерес к занятию существенно снижается. По содержанию материал должен соответствовать принципу от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Применение дидактических игр не должно становиться самоцелью. Точная постановка задач, которые решаются с их помощью, способствует тому, что дидактическая игра позволяет активизировать процесс обучения и повысить качество подготовки по математике. Игра побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, вызывает неподдельный интерес к изучаемой теме, а главное, способствует качественному усвоению материала.

В качестве примера можно привести игру «Путешествие в Диснейленд» по теме уравнения, основной целью которой является актуализация знаний по изученной теме и закрепление пройденного материала. Игровой замысел состоит в том, что класс разбивается на две команды. На первом этапе каждая команда проходит свой маршрут, по очереди выполняя предложенные задания. Каждой команде помогает «гид» из другой команды. Для определения «гида» предлагается решить небольшое задание, кто первым в команде успешно с ним справится, будет «гидом» другой команды. Следующий этап – «Блиц» – предполагает несложные вопросы на сообразительность, память, эрудицию. Если команда думает дольше 1 минуты, то ход переходит другой команде. Команда может запросить помощь «гида». На заключительном этапе продолжительностью до 20 минут учащимся предлагаются более сложные задачи, которые требуют комплексных знаний по математике. Если команда не может ответить в течение 5 минут, то право на ответ переходит другой команде. В ходе данной игры поощряется коллективная продуктивная работа обучающихся, взаимопомощь, дисциплина. Игровая форма проведения занятия поддерживает высокий уровень интереса и внимания, задачи выбирались разнообразные и разноплановые, предполагалась смена темпа деятельности от быстрых четких

(автоматических) ответов до долгих и вдумчивых исследований, что способствует развитию памяти, логического мышления и умения выполнять выводы.

Как при планировании и составлении игры, так и непосредственно при ее проведении от учителя требуются большие усилия и педагогические навыки. При подборе игры следует учитывать множество различных факторов: характер отношений в классе, стиль общения учителя и учеников и т.п. Особенно стоит помнить о том, что каждый школьник должен быть вовлечен в процесс, иначе игра не имеет образовательного смысла.

Результатом качественно подготовленной и проведенной игры для учителя, несомненно, является активность учащихся на уроке, хорошо усвоенный материал, а также доброжелательное настроение всех участников. Для школьников это исключительная возможность проявить смекалку, находчивость, взаимовыручку.

Литература

1. Андриади, И. П. Педагогический словарь : справочное издание / авт.-сост. И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 224 с.

2. Коваленко, В. Г. Дидактические игры на уроках математики : кн. для учителя / В. Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тремполец А. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

В основе развития речи детей лежит её основная единица – слово. Лексика – это важная часть языковой системы, которая имеет большое значение для полноценного общения и развития личности ребенка [1, 452]. Многие ученые (Е. А. Флерина, Е. И. Тихеева, Е. А. Аркин, Р. Я. Лехтман-Абромович и др.) занимались проблемой развития словаря детей, они разработали задачи, направление и содержание работы [2, 101]. В содержание словарной работы входит эмоционально-оценочная лексика, которая и стала объектом нашего исследования. Анализ исследований показывает, что для обозначения эмоционально-оценочного слоя лексики употребляются разнообразные термины: «эмоциональная», «эмоционально-экспрессивная», эмоционально-окрашенная» и т.д. [3, 252]. Ученые Е. М. Галкина-Федорук, Н. А. Лукьянова, В. К. Харченко и др. выделяют узкие понятия: «эмоциональность», «оценочность», «образность», «экспрессивность», и определяют те признаки, по которым возможно разграничение данных категорий лексики.

По мнению Е. М. Галкиной-Федорук, данные категории различаются как по функции, так и по средствам выражения. Эмоциональность выражается в речи лексическим значением (любовь, любящий и др.), суффиксами субъективной оценки (работничек и т.д.), междометиями, частицами, интонацией. Экспрессия проявляется не только в речи, но и в жесте, мимике, поведении человека, она шире эмоциональности в языке. Но главное отличие в том, что эмоциональные элементы служат для выражения чувств человека, а экспрессивные – способствуют усилению выразительности. Это положение является определяющим в нашем исследовании [4, 145].

Поиском эффективных методов развития эмоционально-оценочной лексики занимались такие учёные, как В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, В. А. Ковшиков, и т.д. Мы считаем, что дидактические игры возможно использовать для развития эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников. *Цель исследования:* выявление возможностей дидактических игр как средства развития эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста. Наше исследование состояло из четырех компонентов. Мы сделали подборку дидактических игр: «Золушка», «Назови ласково», «Чудесный мешочек», «Приятели и неприятели», «Кто лучше похвалит» и т.д. Большое внимание уделяли приемам работы со словом, например: «Как по-другому можно назвать это слово», «Скажи слово радостно, грустно», «Что означает это слово». Второй компонент системы – организация совместной деятельности взрослого и ребенка. Дидактические игры включали во время утреннего приема «Утро радостных встреч», «Сладкий стол», «Встреча с интересными людьми», «Найди лишнее слово», «Назови ласково», «Три подружки», «Тренируем эмоции», «Один, много», «Волшебная коробочка эмоций».

В результате нашей работы в лексику детей вошли слова: прекрасный, душевный, огорчительно, солнечный, добрейший. Третий компонент – самостоятельное придумывание словесных дидактических игр на использование в речи эмоционально-оценочной лексики. Например: «Назови

слово и хлопни в ладоши», «Как ты себя сегодня чувствуешь?», «Волшебники» и др. Четвертым компонентом системы стала работа с родителями. Для родителей проведена консультация о роли эмоционально-оценочной лексики в развитии речи детей, мастер-класс «Играем вместе с детьми», а также даны рекомендации родителям по подбору дидактических игр для детей. Нами разработаны мини-буклеты, шпартгалки для родителей, которыми они могут воспользоваться в свободное время.

Таким образом, нами осуществлена эффективная работа по развитию эмоционально-оценочной лексики средствами дидактических игр.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
4. Галкина-Федорук, Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е. М. Галкина-Федорук. – М. : МГУ, 1958. – 286 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Фонда М. А. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – А. К. Мендыгалиева, канд. пед. наук, доцент

Обучение на занятиях по формированию элементарных математических представлений (далее ФЭМП) в дошкольных учреждениях невозможно без использования логических задач. В то же время, логические задачи должны применяться в соответствии с возрастом детей, их развитием, заинтересованностью материалом, увлекать, а также развивать математические представления дошкольников, закреплять ранее выученный материал. Используются логические задачи с целью развития математических представлений, знакомства с новым материалом. Важным условием является систематичность использования логических задач [1, 15]. Дошкольники довольно активны в восприятии логических задач. Они с упорством ищут решение задачи, которое ведет к результату. Если задача посильна ребенку, то он с нетерпением решает её, у него складывается к ней положительное отношение, что активизирует мыслительное и познавательное развитие. Ребенку интересно, что же получится в итоге, это его и увлекает. При решении логических задач дети используют два вида решения: практический, когда дети накладывают, прикладывают, подбирают подходящую деталь, и мыслительный, когда сравнивают, угадывают, предполагают, догадываются о конечном результате. В ходе поиска решения задачи выдвигаются предположения, дети говорят о своих догадках, но, в конечном итоге, эти догадки и являются правильным решением. Как показывает практика, практические методы при решении логических задач в основном используют дети младшего и старшего возраста, дети подготовительных групп применяют при решении задач мыслительные методы или мыслительные методы в сочетании с практическими [2, 119].

Логические задачи по ФЭМП для дошкольников – это не простые задачи. Главной целью логических задач является не поиск верного ответа (их может быть несколько или не быть вообще), а умение делать выводы, анализировать, сравнивать, применять наблюдательность и собственный жизненный опыт, развивать у детей умение называть множество предметов, чисел, геометрических фигур, ориентировок в пространстве и т.д. Каждая из логических задач направлена на совершенствование математических (количественных, пространственных, временных) представлений детей. Кроме того, логические задачи – это отличный способ развить смекалку.

Логические задачи можно использовать непосредственно на занятии, а также индивидуально в течение дня. Цель логической задачи в структуре занятия по ФЭМП определяется возрастом детей, задачами, значением, содержанием занятия. Она может быть применена в качестве учебного задания, направленного на выполнение конкретной задачи формирования математических представлений. Логические задачи применяются на занятии для развития начальных математических представлений, ознакомления детей с разными областями математической действительности: с количеством и счетом, с формой и величиной предметов, временными и пространственными ориентировками. Начиная со

средней группы, можно давать детям простейшие наглядные логические задачи на формирование понятий о величине, форме и понимание отношений длиннее – короче, выше – ниже, шире – уже, больше – меньше. Задачи с применением картинок или раздаточного материала для младших групп.

1) У Марины, Наташи и Светы разные зонтики. У кого-то с длинной ручкой, а у кого-то в цветочек, а у кого-то в полоску. Маринин зонт нарисован выше всех, а у Светы зонтик не в полоску и не в цветочек. Какой зонтик у Наташи?

2) Жили-были три девочки: Марина, Настя и Юля. Марина ниже Насти, а Настя ниже Юли. Кто из девочек самая низкая?

3) Расскажи Незнайке, кто его соседи и где они живут?

4) Логические задачи типа «Четвертый лишний».

Для подготовительных групп можно использовать задачи посложнее и без применения наглядности.

1) Бабушка пришла с работы раньше, чем папа, а папа – раньше, чем мама. Кто пришел с работы раньше всех, а кто позже всех? Какой сегодня день?

2) Если бы завтрашний день был вчерашним, то до воскресенья оставалось бы столько дней, сколько дней прошло от воскресенья до вчерашнего дня. Какой же сегодня день?

3) Назовите дни недели. Назовите пять дней, не называя чисел и названий дней.

4) В коробке лежало пять, шесть и семь карандашей. В синей коробке карандашей больше, чем в зеленой, а в зеленой – больше, чем в желтой. Сколько карандашей в каждой коробке?

5) Саша ел яблоко большое и кислое. Коля – большое и сладкое. Что в яблоках одинаковое, что разное?

6) Катя быстрее Иры, Ира быстрее Лены. Кто быстрее всех?

Решение логических задач в дошкольном возрасте способствует лучшему усвоению ребенком элементарных математических представлений, мыслительные операции, сообразительность, развивают память, логику мысли.

Логические задачи являются прекрасным средством развития у детей дошкольного возраста интереса к математике, к логике, желания рассуждать, искать пути и способы решения проблемы.

Литература

1. Бурдина, С. В. Умный малыш. Логические задачи. – Киров : «Первая образцовая типография», 2016. – 32 с.

2. Мендыгалиева, А. К. Интеллектуальные конкурсы для детей младшего школьного возраста. – Т. 6. – Вып. 1. – Младший школьник в системе начального образования [Текст] / А. К. Мендыгалиева // Герценовские чтения. Начальное образование. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2015. – С. 116–121.

ФАРМІРАВАННЕ ЭТНАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ ФАЛЬКЛОРУ

Халадок В. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Н. А. Барысенка, канд. філал. навук, дацэнт

Фарміраванне этнакультуралагічнай кампетэнцыі сучасных школьнікаў можа адбывацца праз развіццё адчування мастацкай культуры фальклорнага слова як першаэлемента вуснапаэтычнага твора, унутранай гатоўнасці да паўнацэннага ўспрымання духоўных народных ідэалаў і прытрымлівання іх ва ўсіх сферах дзейнасці чалавека. Адсюль вынікаюць крытэрыі ацэнкі канцэптуальнасці падыходаў да вырашэння праблем, якія склаліся ці пачынаюць складвацца ў агульнаадукацыйных школах. Так, апора на вусную народную творчасць садзейнічае развіццю ў кожным дзіцяці творцы, далучае яго да духоўных народных ідэалаў, дапамагае сфарміраваць этнакультурную кампетэнцыю.

Беручы лепшыя ўзоры вуснай народнай творчасці, настаўнікі шырока выкарыстоўваюць іх этнапатэнцыял на ўроках і ў пазаўрочны час. Так, сутнасная аснова разгадвання загадкі як пошукавае рашэнне навучальнай задачы, выяўленне значнасці моўна-вобразных сродкаў твораў фальклору забяспечваецца не праз гатовыя веды, а праз уключэнне вучня ў нестэрэатыпны ход разважання: «Кніга гаворыць. З яе мы даведваемся пра жыццё, вучымся жыць, паводзіць сябе. Яна без языка. Яе язык – друкаваныя словы і сказы. Вось чаму пра кнігу сказана, што яна гаворыць. Гаворыць, калі ўмееш яе чытаць». Прыкладна такі накірунак меў творчы пошук пры ўсведамленні тэксту загадкі: «*Ішла Вераніка з магазіна. Насустрэч ёй – Алесік: – Што ты купіла? – Угадай. Без языка, а гаворыць. – Кніжка*».

Этнакультуралагічная кампетэнцыя ў прыведзеным прыкладзе – дасведчанасць у народных загадках – спалучаецца з кемлівасцю. Фарміраванне эталона названай кампетэнцыі забяспечваецца на ўзроўні лінгвістычнага матэрыялу.

Развіццё тэхналогіі фарміравання этнакультуралагічнай кампетэнцыі – не самамэта, а матывацыйная аснова паспяховага навучання дзяцей, паколькі такі канцэптуальны падыход садзейнічае ўдасканаленню тэарэтыка-практычнага мыслення, развіццю ў вучняў адчування задаволенасці ад навучання. І адначасова скіроўвае на вырашэнне новых праблемна-пошукавых задач, звязаных з фарміраваннем этнакультуралагічнай кампетэнцыі [1].

Літаратура

1. Піскун, Я. У. Фальклор як сродак далучэння да этнакультуры / Я. У. Піскун // Пути развития общеобразовательной школы: тез. докл. междунар. науч.-практич. конф. / Нац. ин-т образования. – Минск, 1997. – С. 58–59.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Черных М. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

Одной из задач физического воспитания является развитие у детей основных видов движений: ходьбы, бега, прыжков, метания и лазания. Эти движения составляют важную, жизненно необходимую основу физического развития ребенка. Движения оказывают благоприятное воздействие на всестороннее физическое развитие, а одним из важных средств всестороннего развития детей является подвижная игра. Для совершенствования навыка метания в подвижной игре необходимо создавать специальные педагогические условия.

Объект исследования: процесс совершенствования навыков метания у детей дошкольного возраста. *Предмет* исследования: педагогические условия совершенствования навыков метания у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх. А. И. Быкова, разрабатывая проблему развития движений детей дошкольного возраста, обосновала и раскрыла процесс обучения детей движениям, его значение, содержание, организацию и методы [1, 28]. Изучение особенностей обучения метанию ребенка дошкольного возраста проводилось такими исследователями, как А. И. Басаева, Е. Н. Вавилова, Е. Г. Леви-Гориневская, Т. И. Осокина, З. И. Нестерова, Д. В. Хухлаева и др. По мнению А. В. Кенеман и Д. В. Хухлаевой, метание – это движение ациклического типа. В дошкольном возрасте ребенку доступно метание вверх, вперед, вниз. Оно способствует развитию всех групп мышц, особенно плечевого пояса, а также воспитанию ловкости, гибкости, быстроты, равновесия, глазомера [2, 125]. В подвижных играх основные движения являются средством решения двигательных задач. Само решение складывается из умения выделять и понимать задачу, анализировать условия, отмечая в них существенные стороны, определять эффективность использования любого способа с учетом ситуации.

Мы провели констатирующий эксперимент, в котором участвовало двадцать человек. Дети метали в горизонтальную цель и вдаль. Нами выявлено, что дети старшего дошкольного возраста освоили метание на среднем уровне, допускали ошибки в технике выполнения и прилагали недостаточное количество усилий. Полученные нами результаты определяют необходимость работы по повышению уровня освоения навыков метания в подвижных играх и позволяют выстроить этапы работы на формирующем этапе эксперимента.

Цель формирующего этапа эксперимента – последовательно обучить детей старшего дошкольного возраста подвижным играм с целью совершенствования у них навыков метания вдаль и в цель. Нами была определена последовательность работы по совершенствованию навыков метания в подвижных играх. Она включает в себя несколько этапов: 1. Подготовительный этап. Разработать и описать серию подвижных игр, способствующих совершенствованию навыков метания (например «Школа мяча», «Кегли», «Попади в ворота») 2. Основной этап. Принять участие в создании педагогических условий для проведения подвижных игр с целью совершенствования навыков метания (например: соблюдение санитарно-гигиенических требований, обеспечение необходимым оборудованием.) 3. Итоговый этап. Проведение с детьми спортивного праздника «Выручи Айболита».

В конце экспериментальной работы был проведен контрольный этап эксперимента, цель которого – определить эффективность системы работы по совершенствованию навыков метания у детей дошкольного возраста в подвижных играх.

В диагностике участвовали 2 группы детей – экспериментальная и контрольная. В каждой группе по 10 детей. Дети экспериментальной группы значительно улучшили результат. У 5 детей (50 %) выявлен высокий уровень овладения навыком метания, у 5 детей (50 %) – средний уровень. Они

хорошо слушают указания взрослого, правильно выполняют задания, не нарушают правила игр. Задания дети выполняли намного быстрее, чем на констатирующем эксперименте. Задания им были знакомы, поэтому не вызывали особого затруднения. У детей значительно улучшились навыки метания в подвижных играх. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 2 детей (20 %), средний – у 6 детей (60 %), низкий – у 2 детей (20 %).

Полученные данные проанализировали и сравнили. Результаты диагностики показали, что уровень освоения метания у детей повысился. Это позволяет говорить об эффективности использования подвижных игр в работе с детьми по совершенствованию навыков метания.

Литература

1. Быкова, А. И. Развитие движений детей в детском саду / А. И. Быкова, Т. И. Осокина. – М. : Издательство Академии пед. наук РСФСР, 1960. – 132 с.
2. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чупина М. В. (ФГБОУ ВО ГГПИ, Глазов)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Формировать личность и эстетическую культуру, – что отмечают многие писатели, преподаватели, специалисты по психологии, деятели культуры такие, как Д. Б. Кабалевский, А. С. Макаренко, Б. М. Неменский, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Б. Т. Лихачёв, – тем более важно в благоприятном для этого младшем школьном возрасте. Ощущение красоты природы, окружающих нас вещей, создает в ребенке особенные эмоционально-психические состояния, возбуждает конкретное внимание к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и иные психологически процессы [1].

Эстетическое воспитание – это воспитание способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности, то есть формирования эстетических восприятий, вкусов, эмоций, эстетического сознания, правильного понимания прекрасного в реальности и в искусстве. Оно увеличивает воспитание сквозь становления эстетических чувств, эстетической отзывчивости, исходных начальных эстетических и этических понятий и оценок. Все это приводит к гармоническому развитию детей [2]. Эстетическое развитие – это долгий процесс развития и улучшения эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности личности [3, 169]. Проблема исследования: каковы наиболее эффективные средства развития эстетических чувств у младших школьников? Цель исследования: выявить возможности искусства как средства эстетического воспитания. Цель констатирующего эксперимента: выявление отношения школьников к искусству. Для этого проведена анкета. После проведения анкетирования, выяснилось, что у школьников интерес к искусству ниже среднего уровня (36,6 %). Результаты анкетирования позволили наметить пути работы для успешного формирования эстетических чувств у младших школьников 4 класса. Таким образом, проведя анкетирование, мы выяснили, что интерес к искусству у младших школьников есть. Им нравится не только ходить на представления, посещать различные выставки, но они также хотели бы больше узнать о самом искусстве.

Нами разработаны методические рекомендации для учителей. На формирующем этапе мы предлагаем провести цикл занятий «Красота спасет мир» по эстетическому воспитанию школьников в рамках классных часов для решения имеющихся проблем.

Занятие представляет собой беседы, дискуссии, просмотры видеороликов направленные на формирование эстетических чувств. В таблице представлен тематический план классных часов.

Таблица – Тематический план классных часов «Красота спасет мир»

№	Название тем	Цель	Формы и методы поведения
1.	Что есть красота?	Формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности и критического мышления	Беседа, дискуссия
2.	Эстетика в одежде	Дать характеристику стиля, рассмотреть цветовые решения в подборе гардероба, дать практические советы по приобретению и уходу за одеждой	Беседа
3.	Сила красоты и доброты	Воспитание эстетических и нравственных качеств у учащихся, развитие мышления, творческих способностей	Дискуссия, просмотр видеоролика

Таким образом, предлагаемые нами классные часы, экскурсии, помогут сформировать у детей чувство прекрасного.

Литература

1. Мотырева, А. Н. Развитие эстетических чувств у младших школьников / А. Н. Мотырева / Школьная педагогика. – 2015. – №2. – С. 4–8.
2. Художественно-эстетическое развитие. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/user/666327/page/hudozhestvenno-esteticheskoe-razvitiie>. – Дата доступа: 12.01.2017.
3. Педагогика: учебное пособие для педагогических училищ со специализацией / С. П. Баранов [и др.] ; под ред. С.П. Баранова. – Москва : Просвещение, 1987. – 368 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шебулдаева С. Ф. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска путей гуманизации образовательной работы с детьми и построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности.

Особое место и значение в системе экологического образования детей дошкольного возраста занимают дидактические игры, в которых процесс обучения осуществляется опосредованно через различные элементы занимательного и одновременно познавательного материала. В процессе дидактических игр дети уточняют, конкретизируют, закрепляют, расширяют, систематизируют имеющиеся у них представления о природе.

В исследовании Г. В. Кирикэ затрагивается вопрос разработки игр экологического содержания для детей дошкольного возраста. Она считает, что игра помогает ориентироваться в непростых явлениях окружающей природной среды, устанавливать причинно-следственные взаимосвязности в природе и выражать природоохранные представления.

Экологические игры, по мнению О. М. Газиной, дают возможность детям увидеть неповторимость и целостность не только живого организма, но и экосистемы, осознать невозможность ее дробления без нарушения целостности, понять, что неразумное вмешательство может повлечь за собой существенные изменения как внутри самой экосистемы, так и за её пределами.

Вместе с тем, дидактические игры оказывают влияние на развитие мыслительных операций детей дошкольного возраста (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация), развивают память и внимание. По мнению Т. А. Серебряковой, дидактические игры способствуют становлению личностных качеств ребенка (способность играть вместе, договариваться в процессе игры) [1].

Одной из задач нашего экспериментального исследования стала задача: выявление оснащенности учреждения дошкольного образования (10 групп) игровым материалом экологического содержания. Нами был проведен констатирующий этап эксперимента в ГУО «Ясли-сад № 23 г. Мозыря», в ходе которого выявлено, что 75,5% игрового материала экологического содержания составляют настольно-печатные игры, 25,5% – игры с предметами. Компьютерные игры в учреждении дошкольного образования не используются в связи с недостаточной материально-технической базой.

На этапе формирующего эксперимента нами была внедрена игротека дидактических игр экологического содержания («Что это за птица?», «Узнай, чей лист», «Какое время года?» и др.). Выборка составила 18 детей старшего дошкольного возраста. Дидактические игры были направлены на формирование у них представлений об объектах живой и неживой природы. На занятиях по ознакомлению с природой использовались игры различной тематики (комнатные растения, дикие и домашние животные, свойства воздуха, ядовитые растения и др.). В ходе формирующего этапа эксперимента было выявлено: у 14 (77,7%) респондентов сформированы представления об объектах неживой природы, у 4 (22,3%) – об объектах живой природы. Таким образом, по результатам нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

а) дидактическая игра формирует систему основных экологических понятий и воспитывает осознанно-правильное отношение к объектам и явлениям живой и неживой природы;

б) педагогам рекомендуется разрабатывать и использовать на занятиях игротеку с дидактическими играми экологического содержания различной тематики. Это позволит в занимательной и доступной форме познакомить воспитанников с объектами живой и неживой природы.

Литература

1. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание младших дошкольников / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 216 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шелестюкович Д. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Н. Полищук, канд. пед. наук, доцент

В условиях обострившегося кризиса окружающей среды особую значимость приобретают вопросы экологического образования, направленные на обеспечение становления у личности ответственного отношения к природе. Одна из ведущих ролей в решении этой проблемы принадлежит начальной школе, располагающей благоприятными условиями для систематического обучения, воспитания и развития учеников. Выявленное экологическое знание учащиеся должны научиться воспроизводить (запечатлеть) в особых предметных, графических или буквенных моделях, проектах, позволяющих изучать свойства исследуемого объекта как бы в чистом виде. Образовательная и развивающая ценность экологической составляющей обуславливается и тем обстоятельством, что она зримо представляет сущности различных объектов, интересных с точки зрения восприятия учеников младших классов. Все это играет решающую роль в развитии у учащихся основ креативного экологического мышления [1, 257].

Одной из форм развития креативного мышления по предмету «Человек и мир» в начальной школе являются экологические проекты. Отличительной чертой проектного метода является то, что учебная деятельность строится по принципу: «Все из жизни, все для жизни». Данный принцип формирует мотивационный аспект учебной деятельности учащихся, который определяется тем, что знания прочно усваиваются учеником тогда, когда они исходят из его жизненного опыта и могут быть применены не в отдаленном будущем, а непосредственно для решения конкретных практических задач, определенных содержанием проекта [2, 105]. Также для проектного метода характерно наличие определенной проблемы, в нашем случае экологической, и, соответственно, практическое ее выполнение. Немаловажным фактором в данном методе является огромный воспитательный потенциал, который необходимо максимально использовать педагогам.

Одним из экологических проектов является проект «Капелька». Суть его заключается в выявлении «утечки» чистой воды и практических делах, направленных на сбережение ее запасов. Первая часть проекта предполагает поиск ответа на вопрос: «Где мы теряем воду?» Устанавливается контроль за водопроводными кранами в школе и дома, выясняется, как и сколько сами дети пользуются водой. На красочную схему наносятся «утечки» воды. Дети придумывают, как их устранить. Они делают предупреждающие знаки возле водопроводных кранов, рисуют плакаты, устанавливают посты, становятся «счетчиками» использованной воды для самих себя. Кроме того, придумывают, как сократить объем использования воды. В этом они советуются с опытными хозяйками – своими мамами. При подведении итогов главный герой итогового мероприятия «Капелька» благодарит ребят за полезные советы детям и взрослым и всю проделанную работу [3, 148].

Таким образом, процесс формирования у учащихся начальных классов экологически креативного мышления в процессе реализации экологических проектов длительный и многоплановый. Что же может служить критерием оценки такого мышления? Это осознанно правильное поведение учащихся в природе, умение наблюдать объекты природы, взаимосвязи между ними, видеть и ценить красоту природы, не причинять ей вреда, участвовать в ее охране и восстановлении, создании культурных экосистем, экологических проектах. Кроме того, ученик должен уметь рассказывать о своих впечатлениях, делать аргументированные выводы о правилах поведения в природе, воплощать свои знания, умения и чувства в различной творческой деятельности – игре, рисунке, поделках из природного материала, природоохранных акциях [1, 258].

Литература

1. Корженевич, С. В. Теоретические аспекты эколого-педагогической подготовки учителя начальной школы / С. В. Корженевич, Е. А. Корженевич // Методика преподавания химических и экологических дисциплин : сборник научных статей Международной научно-методической конференции; Брест, 14–15 ноября 2013 г. / БрГТУ; БрГУ им. А. С. Пушкина; редкол. : А. А. Волчек [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2013. – С. 255–258.

2. Иванов, Ю. А. Методика преподавания географии : учеб.-метод. комплекс / Ю. А. Иванов ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2013. – 290 с.

3. Цветкова, И. В. Экологическое воспитание младших школьников : Теория и методика внеурочной работы / И. В. Цветкова. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Шпилова А. Э. (ОГПУ, Оренбург)

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

Трудовое воспитание младшего школьника играет большую роль в дальнейшем становлении личности. Существуют различные трактовки определения «трудовое воспитание». Это «...процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся, формирования у них трудовых умений и навыков, воспитания добросовестного отношения к своей работе, стимулирования творчества, инициативы и стремления к достижению более высоких результатов» [1, 756]. Это «...есть процесс вовлечения учащихся в разнообразные, педагогически организованные виды общественно полезного труда с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления, трудолюбия и сознания рабочего человека» [2, 373]. Крупская Н. К. большое значение придавала объединению детей в группы. Она говорила, что когда труд ребёнка ценится, в коллективном труде его силы развертываются, и ребёнок способен показать, на что он реально способен [3].

Чернышенко И. Д. отмечает, что в трудовом воспитании необходимо развивать творческие способности ребёнка, мышление, познавательные интересы. Намного глубже дети могут познакомиться с этим на таких уроках, как природоведение и труд, но развитие не ограничивается этими предметами и мы можем заметить нить развития и на других школьных предметах. Также необходимы внеклассные мероприятия: кружковые занятия, встречи, экскурсии. Они наиболее эффективны и дают простор для проявления своих способностей [4]. Особую роль, как отмечают специалисты, трудовое воспитание играет в младшем школьном возрасте. Костенко П. П. считает, что в младших классах просто необходимо использование труда, так как дети в этом возрасте очень активны и им требуется постоянная смена деятельности [5]. Фарапанова Э. А. считает, что поведение младшего школьника во многом зависит от его поступков, мыслей и переживаний. Через эмоциональное состояние и переживания ребёнка, идёт путь к его сознанию. Если труд приносит ребёнку удовольствие, то он будет стремиться к тому, чтобы испытывать это чувство всё чаще и чаще [6]. В школе труд бывает разнообразным: может быть физическим (например: на уроках физической культуры), а может быть умственным (на различных учебных предметах). Причём для различных детей трудность определяется по-разному, ведь кому то проще решить 10 задач, а кому то 10 раз отжаться. Всё это называется учебным трудом. Мы много говорим о трудовом воспитании, которое мы можем развивать на уроках: технологии, изобразительном искусстве – на них дети учатся работать с бумагой, картоном, пластилином, различными природными материалами. Также, трудовое воспитание, ярко проявляется уроках предмета «Окружающий мир». Здесь дети получают многочисленные знания о природе, о том, как устроено всё вокруг, как нужно ухаживать за животными и растениями и даже практикуют всё это на уроках и внеклассных мероприятиях [2]. Также вне уроков учитель приучает детей к самостоятельности, ответственности и самообслуживанию. Например: когда дети идут в столовую, учитель назначает ответственных которые возьмут мыло и салфетки, и помогут остальным ребятам, дозируя им мыло и раздавая салфетки (тем самым ребята показывают, насколько они ответственны, так как помогают всем одноклассникам, насколько они самостоятельны, так как они берут всё необходимое для этого сами, без напоминания). Также дети могут показать пример самообслуживания, когда они сами подготавливают своё рабочее место, приводят в порядок свой внешний вид.

Таким образом, учителю начальной школы необходимо учитывать следующие аспекты трудового воспитания: приучать детей к трудовой деятельности необходимо как можно раньше; детей нужно хвалить и иногда поощрять за выполнение определённых поручений; труд должен доставлять детям радость; младшие школьники получают трудовое воспитание как дома, так и в школе, а, значит, оно должно быть непрерывным; детей необходимо приучать к самостоятельности и ответственности за свои поступки.

Литература

1. Студопедия – Ваша школопедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studopedia.ru> (дата обращения – 1.03.2017).

2. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2010. – 648 с.
3. Педагогическая теория Н.К. Крупской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coolreferat.com>. – Дата обращения: 01.03.2017.
4. Чернышенко, И. Д. Трудовое воспитание школьников / И. Д. Чернышенко. – М.: Просвещение, 2006. – 232 с.
5. Костенко, П. П. Воспитание интереса к труду / П. П. Костенко. – М.: Аркти, 2004. – 150 с.
6. Фарапонова, Э. А. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э. А. Фарапоновой. – М.: Педагогика, 1998. – 210 с.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Широкова С. И. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

С введением ФГОС ДО (2013), Профессионального стандарта педагога (2016), понятие профессиональная компетентность педагога имеет особую актуальность, и активно обсуждается учеными (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. Майер, А. А. Свисталова и др.) [1, 64]. В нашем исследовании мы обратились к анализу понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» и пришли к выводу, что для многих ученых компетентность специалиста проявляется, прежде всего, в эффективном выполнении функциональных обязанностей, а также:

- совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять деятельность (Г. Вертохвостова) [2, 12];
- определенный уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта (В. Н. Введенский);
- уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса, успешно функционировать в обществе (Э. Ф. Зеер) [3, 8];
- совокупность профессиональных свойств, т.е. способностей реализовать должностные требования на определенном уровне (Е. А. Климов).

Наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования рассматривали (О. А. Абдуллина, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Л. С. Подымова, В. А. Слостенин и др.).

В настоящее время существует несколько определений понятий «наставничество» и «наставник». Для нашего исследования рабочим стало понятие, данное С. А. Кузнецовым. Наставничество – особая форма работы с молодыми учителями, опирающаяся на личностно-ориентированный подход, формирование индивидуального стиля деятельности, реализацию творческого потенциала.

Цель исследования: выявление возможности наставничества в повышении профессиональной компетентности молодых специалистов в дошкольной образовательной организации. Первый этап работы – подготовительный. Исходя из годового плана, в ДОО был организован конкурс педагогического мастерства «Воспитатель года». По результатам конкурса был выбран наставник, стаж работы в ДОО 15 лет, высшее дошкольное образование, высшая квалификационная категория. На втором – основном этапе, работа строилась с учетом трех аспектов деятельности (И. В. Беляева) [4, 24].

1. «Наставник – молодой специалист» – продолжать создавать условия для адаптации молодого специалиста к работе, обеспечение его необходимыми знаниями, умениями, навыками. Была организована стажировка молодого специалиста у наставника; диалог-общение наставника и молодых воспитателей (воспитатели рассказали о своей работе, проблемах); наблюдение наставника за работой молодых педагогов, по результатам которого проведен тест «Самооценка»; организовано взаимопосещение занятий (молодые педагоги посетили занятия друг друга) с последующим их анализом; анализ планов образовательной работы с детьми за один месяц и написание рецензии на план.

2. «Молодой специалист – ребенок и его родители» – формирование авторитета педагога, уважения, интереса к нему у детей и их родителей. Был проведен мастер-класс наставника «Организации детей на занятие», а также были показаны способы активизации деятельности детей. Совместно с наставником в трех группах были подготовлены тематические выставки «Играя, обучаюсь», «Полезная информация», «Как выбрать игрушку?!», а также организован день открытых дверей для родителей.

3. «Молодой специалист – коллега» – оказание всемерной поддержки со стороны коллег. Под руководством наставника молодыми педагогами подготовлен мастер-класс по изготовлению кукол (двое молодых специалистов владеют нетрадиционной техникой изготовления кукол).

Работа наставника с молодыми педагогами продолжается. Появилось доверие и уважение к наставнику, а значит, возможно, повышение профессиональной компетентности молодых специалистов

Литература

1. Майер, А. А. Профессиональные деформации педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление ДОУ. – 2010. – № 6. – 64 с.

2. Вертохвостова, Г. Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов / Г. Вертохвостова // Народное образование. – 2007. – № 7. – 12 с.

3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – 18 с.

4. Беляева, И. А. Система работы старшего воспитателя детского сада с молодыми специалистами / И. А. Беляева // Справочник старшего воспитателя ДОУ. – 2012. – № 8. – 24 с.

ЗНАЧЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Широченко О. А. (ГНПУ им. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – В. В. Мишедченко, канд. пед. наук, доцент

В переводе с английского *multimedia* – многокомпонентная среда, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяет область знаний в учебном процессе [1].

Сегодня возраст первоклассника составляет 6 лет. В этом возрасте ребенок имеет достаточный уровень психического развития, необходимого для обучения: с объективной стороны – это память, любознательность, воображение, умение управлять вниманием, и тому подобное. А с субъективной стороны психологической готовности первоклассника к учебной деятельности – это желание и стремление учиться в школе. Когда ребенок приходит в первый класс, то его жизненный уклад меняется так же быстро, как и его социальный статус. Ведь до школы преобладала игровая деятельность, а в школе – преобладает учебная деятельность.

Перед ребенком появляется новая проблема – понять, что его главной обязанностью становится учение – важная и трудная деятельность, которая требует от ученика больших волевых усилий [2].

Учителя находятся в состоянии постоянного поиска рациональных путей создания условий для интересного и продуктивного познания ребенком окружающего мира, а именно – создание интересного содержательного урока. Именно поэтому не случайно появление инновационных информационных технологий в педагогике.

Важным вопросом, стоящим перед системой образования, является интенсификация обучения – улучшение и повышение эффективности, производительности труда преподавателей и школьников за каждую единицу времени. Для того, чтобы напряженность работы не превышала разрешенного уровня и была результативной, нужно использовать оптимальные и продуктивные формы обучения. Достижение этой цели на сегодняшний день невозможно без компьютерных технологий. Мультимедийные средства обучения помогают усилить мотивацию обучения, разнообразить формы представления информации, усилить сотворчество учителя и ученика на уроке, расширить самостоятельность ученика [3, 18]. Савченко Н., Шликова О. и др. уделяют большое внимание мультимедийным технологиям своих научных работах. Вопрос применения информационных мультимедийных технологий в начальной школе рассматривается также в работах А. Суховирского, В. Шаколько, А. Шимана, а использование мультимедиа именно на уроках математики выяснено в работах Л. Грамбовской, Т. Дубовой, В. Кондратовой, Н. Куличенко и других.

Мультимедийные компьютерные технологии позволяют интенсифицировать учебный процесс, усвоить базовые знания по математике, систематизировать усвоенные знания, сформировать навыки самоконтроля, избегать однообразия в процессе обучения, способствовать поощрению детей, визуализировать новые понятия и создавать иллюстрации, а главное – поддерживать интерес ребенка в течение всего урока [4].

На уроках математики в первом классе с использованием мультимедийных технологий преобладает атмосфера реального общения, при котором ребенок учится выражать свои мысли, желает выполнять задачи, появляется интерес к новой теме. На современном педагогическом этапе

существования общеобразовательных школ внедрения мультимедиа обогащает обучение за счет использования различных путей представления информации, например качественная графика и анимация, видео и звуковое сопровождение [5, 3]. Это порождает потребность в развитии разработанных теоретических принципов по применению информационно – коммуникационных технологий на уроках не только первоклассников, но и всего начального звена.

На уроках математики мы используем два вида информационных технологий: презентации и слайд-шоу. Они позволяют наглядно и доступно объяснить детям материал.

Мультимедийная презентация учебного материала – способ демонстрации учебной информации, творчески трансформированной и адаптированной учителем, для определенного возраста учащихся в виде логически завершенной подборки слайдов по определенным темам [4]. Презентация является информационным обеспечением фронтальной работы учителя с классом и состоит из слайдов. Основные формы данной информации – текст, рисунки, чертежи.

Опыт применения мультимедийных презентаций показал, что при их использовании повышается качество урока. Компьютерные презентации являются самыми современными технологиями представления информации. Формы и место использования презентации на уроке зависят от содержания этого урока, от цели, которая ставится на уроке. При изучении нового материала использование презентации позволяет иллюстрировать учебный материал. Если учебная презентация представляет собой конспект урока, то она состоит из основных составляющих: тема, цель, план работы на уроке, ключевые понятия, домашнее задание.

Таким образом, для повышения эффективности обучения в школе необходимо внедрение мультимедийных технологий, которые позволяют достичь высоких результатов, положительно влияют на познавательную активность учеников, повышают мотивацию к изучению предмета.

Литература

1. Бученко, И. В. Компьютеризация обучения – свидетельство профессионального мастерства педагога / И. В. Бученко. – М., 2007. – Режим доступа: <http://ippo.org.ua>. – Дата доступа : 01.03.2017.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 207 с.
3. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога: методическое пособие. – Учитель, 2007. – 91 с.
4. Маркус, В. Обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания в учебных заведениях : сб. науч. пр. – Ровно, 2002. – Вып. 23. – С. 171–173.
5. Новосельцев, С. Мультимедиа – синтез трех стихий / С. Новосельцев // Компьютер-пресс. – 1991. – № 7. – С. 3–14.

ОБОГАЩЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЯ В ПРИРОДЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Шкляева А. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – Е. В. Новикова, доцент*

Известный психолог Б. Г. Ананьев отмечает, что наблюдение есть сложная психологическая деятельность, в которой восприятие, мышление и речь соединяются в единый и целостный акт умственной работы. Широкие сенсорные основы деятельности наблюдения делают её доступной детям дошкольного возраста [1].

В высшем своем проявлении наблюдение – это деятельность, самостоятельно организуемая самим наблюдателем. Но это умение, как утверждает С. Л. Рубинштейн, опирается на более или менее обширную систему знаний. Педагогический процесс, направленный на формирование наблюдения, должен обеспечить постепенное накопление и систематизацию знаний, а также становление все более осознанного отношения наблюдателя к наблюдаемому [2]. Николаева С.Н. провела ряд важных исследований, которые показали, что без правильной организации наблюдения его процесс будет неэффективен [3]. Большой вклад в разработку вопроса о сущности выразительного образа внесли Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина.

По мнению Т. Г. Казаковой, образы в рисунках детей привлекают не только непосредственностью видения, жизнерадостностью, но и композиционной слаженностью, детализацией, определенностью пластической характеристики изображаемых предметов, цветовой гаммой. Художественный образ, прежде всего, выигрывает на выразительности. Цвет, форма, композиция являются средствами выразительности детских рисунков.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить возможности наблюдения в природе как средства обогащения выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста.

При выявлении исходного уровня выразительности образа мы использовали диагностическую методику Комаровой Т. С. и результаты обработки данных позволили нам сделать вывод о том, что дети находятся преимущественно на низком (67%) и среднем (33%) уровне. Для того, чтобы доказать, либо опровергнуть выдвинутую гипотезу, мы провели формирующий эксперимент с детьми экспериментальной группы.

В течение двух осенних месяцев мы наблюдали за изменениями в природе, после каждого наблюдения дети в свободное от занятий время рисовали, то, что они видели и, что им больше всего понравилось во время прогулки. Каждые две недели проводили занятия, на которых дети рисовали по замыслу на определенную тему.

Первый цикл – наблюдения за неживой природой. Начали с наблюдения за солнцем, воздухом и ветром. Второе наблюдение проходило в группе, мы наблюдали за дождем и небом. Третье наблюдение было за первым снегом, за лужицами, которые затягивались тонким льдом. Четвёртое наблюдение мы организовали в форме экскурсии в лес. После наблюдений дети создавали рисунки по памяти.

Второй цикл наблюдений за зимними явлениями в природе проводили в декабре – феврале. На занятиях по изобразительной деятельности детям предложили стать волшебниками, придумать свой необычный узор и нарисовать «Морозные узоры» с использованием восковых свечей. Наблюдая за детьми, мы заметили, что у них начали получаться интересные рисунки с образами и явлениями природы, где можно уже увидеть то, чего раньше они не рисовали. С каждым занятием ребята всё самостоятельнее, без помощи взрослого выполняли задания. Содержание работ стало оригинальнее и разнообразнее.

Таким образом, видна положительная динамика в процессе обогащения выразительного образа в рисунках детей.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – В 2-х т. – М. : Академия пед. наук СССР, 1946. – 273 с.
3. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 184 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Шпудейко М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

В современных социокультурных условиях особую актуальность приобретает проблема организации научно-исследовательской работы в начальной школе. Именно в этот возрастной период у учащегося развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Учреждениями образования разрабатываются эффективные технологии организации данного вида деятельности школьников, направленные на вооружение их необходимыми знаниями, умениями, навыками для освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нём и систематизации материала. Важной составляющей данных технологий является адаптированность к возрастным возможностям и способностям учащихся младших классов. На примере одной из подобных технологий проанализируем этапы научно-исследовательской деятельности школьников.

1 этап (мотивационный). Предлагается работа исследователей по совместному выбору научной проблемы и темы исследования с учетом интересов и склонностей учащегося. Тема должна быть интересной, увлекательной и оригинальной, включать элемент неожиданности и необычности, иметь практическую значимость для школьника. При этом следует учитывать, что способность долго концентрироваться на одном объекте, целенаправленно работать в одном направлении у младших школьников ограничена.

Проблему для исследования нельзя выдвигать произвольно. Выбирая проблему, нужно учесть, есть ли необходимые для решения средства и материалы. Отсутствие литературы, необходимой

исследовательской базы, невозможность собрать необходимые данные обычно приводят к поверхностному решению. А это не только не содействует, а напротив, существенно мешает развитию творческого мышления, основанного на доказательном исследовании и надежных знаниях [1, с. 210].

II этап (конструирующий). На данном этапе формулируется научный аппарат исследования: цели, задачи, предмет, объект, гипотеза и методы исследования, что вызывает особые сложности у младшего школьника и требует помощи со стороны педагога.

Учитель нацеливает на формулирование цели исследования в краткой и предельно точной форме, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Цель конкретизируется и развивается в задачах исследования, которые ее расшифровывают, определяют то, что требует конкретного решения. Задачи непосредственно структурируют логику исследования, обозначают этапы, пути и способы достижения цели – разрешения проблемы и раскрытия темы исследования.

Гипотеза исследования должна быть осмыслена учащимся и пониматься им как теоретическое допущение (предположение), истина которого еще не доказана, но вероятна. Гипотеза позволяет открыть новые возможности, находить новые варианты решения проблем и затем в ходе мысленных или реальных экспериментов оценивать их вероятность.

Построение гипотез – основа исследовательского, творческого мышления. Гипотезы позволяют открывать и затем в ходе теоретического анализа, мысленных или реальных экспериментов оценивать их вероятность, дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны.

III этап (продуктивный). Поиск информации – достаточно трудоемкая работа и может занимать много времени. Этап предполагает общение учащегося с педагогом, со сверстниками, учителями школы, может включать запрос в научные учреждения и поиск в компьютерных базах данных через компьютерные сети. Поиск источников новой информации вызван потребностью проведения собственного исследования, что создаёт прекрасную почву для привлечения учащихся на основе их собственных исследовательских, познавательных потребностей к работе с самыми разными источниками.

IV этап (корректирующий). После того как информация получена, ее необходимо проанализировать, оценить, проверить на соответствие гипотезе исследования, что требует тесного сотрудничества с учителем.

V этап (контрольный). Представляются результаты исследования в различных формах (научный отчет, статья, рекомендации). Структура научного отчета такова: титульный лист, оглавление, введение, основная часть, заключение, список использованных источников, приложения.

VI этап (заключительный). Этап защиты исследования. Учащиеся представляют свои работы на районной научно-исследовательской конференции «Я – исследователь» и защищают их. По результатам выступлений авторы лучших работ отмечаются дипломами.

Таким образом, организация научно-исследовательской работы младших школьников является одним из ключевых направлений деятельности современной школы и средством повышения качества знаний учащихся.

Литература

1. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.

ПРАПЕДЭЎТЫЧНАЯ ПРАЦА СА ЗНАКАМІ ПРЫПЫНКУ ПРЫ ЗВАРОТКУ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Яраховіч М. А. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр)

Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Знакі прыпынку з’яўляюцца часткай графічнай сістэмы мовы. Яны ўжываюцца ў звязным тэксце, падзяляючы яго на асобныя часткі.

Нярэдка ў тэкстах мастацкай літаратуры выкарыстоўваюцца звароткі, якія вылучаюцца коскай (у пачатку і канцы сказа) або коскамі з двух бакоў (у сярэдзіне сказа). Коска пры зваротку служыць для адзялення або вылучэння яго ў структуры сказа, таму што зваротак граматычна не звязаны з членамі сказа і сам членам сказа не з’яўляецца.

Знаёмства вучняў са звароткамі ў пачатковых класах адбываецца на прапедэўтычным узроўні пераважна на ўроках літаратурнага чытання. Напрыклад, пры вывучэнні апавядання “Сяброўкі ідуць у

школу” Л. Варанковай настаўнік можа звярнуць увагу вучняў на тое, якімі знакамі прыпынку вылучаецца ў гэтым слова *бабуля* (у пачатку сказа – адной коскай, у сярэдзіне – дзвюма):

— Ты, *бабуля*, *мабыць*, *усё забылася!*

— *Бабуля*, ды я ж сёння ў школу іду [1, 18].

Далей настаўнік пытаецца ў дзяцей:

— Каго называе слова *бабуля*? (Чалавека, да якога звярнулася дзяўчынка.)

— А мы ў сваім маўленні часта ўжываем словы, з якімі звяртаемся да каго-небудзь? (Часта.)

— Якія гэта словы? (*Мама, тата*, імёны сясцёр, братоў і сяброў або аднакласнікаў, імёны і імёны па бацьку настаўнікаў.)

— Якімі знакамі прыпынку мы будзем вылучаць іх на пісьме? (Коскай – у пачатку сказа, дзвюма коскамі – у сярэдзіне.)

— Калі б слова *бабуля* было ў канцы сказа, ці выдзялялася б яно коскай? (Так, выдзялялася б.)

Пры знаёмстве з вершам В. Верабей “Восень” настаўнік можа звярнуць увагу на сказ, у якім аўтар звяртаецца да восені:

— *Восень, мая чарадзейка, ходзіць па лесе, пяе, і залатая жалейка песні разносіць яе* [1, 31].

Дарэчнай тут будзе гутарка наступнага зместу:

— Да чаго звяртаецца аўтар у вершы? (Да восені.)

— А хіба можна звяртацца да нежывога прадмета? (Восень уяўляецца аўтару жывой істотай: *ходзіць па лесе, пяе.*)

— Якім знакам прыпынку выдзелена слова *восень*? (Коскай.)

— Як яшчэ называе восень паэт? (*Мая чарадзейка.*)

— А гэтыя словы выдзелены знакамі прыпынку? (Так, яны выдзелены коскамі з двух бакоў.)

Пасля настаўнік прапануе вучням малюнку, з адным з якіх неабходна скласці сказ, які будзе змяшчаць зваротак да таго, хто ці што адлюстраваны на малюнку:



Лепшы сказ можна запісаць на дошцы.

Матэрыял падручнікаў па літаратурным чытанні вельмі багаты на прыклады сказаў са звароткамі. Напрыклад:

— Уставай хутчэй, *сыноч*, не спазніся на ўрок (М. Хведаровіч. “Пра Янку і гулянку”) [2, 39];

— *Дзядуля*, глянь сюды (Р. Ігнаценка, “Патрэбная справа”) [3, 96];

— Прыйшоў, *паночку*, па торбачку...

— То аддай, *пане*, маю торбачку, калі так (беларуская народная казка “3 рога ўсяго многа”) [4, 31].

— Дзякуй вам, *дзеткі* (А. Якімовіч “Па дарозе са школы”) [5, 58].

Прапедэўтычная праца са знакамі прыпынку пры зваротку робіць чытанне твора дзецямі больш усвядомленым, прывучае да назірання над знакамі прыпынку і ў іншых выпадках.

Літаратура

1. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання / А. В. Вольскі, І. А. Гімпель. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2012. – 128 с.

2. 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.

3. 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. 2. – 120 с.

4. Клышка, А. Літаратурнае чытанне: падручнік для 4-га кл. агульнаадукац. устаноў з рус. мовай навучання / А. Клышка. – Мінск : НІА, 2008. – 128 с.

5. Вольскі, А. В. Літаратурнае чытанне: падручнік для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. / А. В. Вольскі, І. А. Гімпель. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2013. – Ч. 2. – 138 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Баграёнок В. А. (УО РГПК, Речица)

Научный руководитель – И. А. Горская, канд. пед. наук

В настоящее время учителя часто сталкиваются с проблемой снижения уровня познавательной активности учащихся на уроке и нежеланием работать самостоятельно, а от этого во многом зависит эффективность усвоения учебного материала.

Познавательная активность понимается как характеристика деятельности учащегося: её интенсивность и напряженность; как отражение интереса учащихся к получению новых знаний, умений и навыков, внутренняя целеустремленность и постоянная потребность использовать разные способы действия к расширению знаний; как качество личности, её стремление к познанию и интеллектуальный отклик на процесс познания [1].

Мотивация познавательной активности связана с поддержкой интереса к изучению материала. Представляется целесообразным активизировать познавательную активность учащихся посредством применения мультимедийных презентаций, которые имеют колоссальные возможности привлечения внимания учащихся, позволяют обеспечить наглядность и доступность изложения учебного материала, его полисенсорное восприятие, визуализацию свойств реальных объектов и научных закономерностей.

Мультимедийная презентация – это продукт технологии мультимедиа, функционирование и создание которого базируется на основе обработки и представления информации; особый обобщающий вид информации, который объединяет в себе традиционную статическую визуальную и динамическую информацию разных типов [2]. Применение мультимедийных презентаций существенно изменяет способы управления учебной деятельностью учащихся, формирует интерес к обучению, развивает внимание, память, воображение и мышление, что и необходимо для активизации познавательной активности.

Выделяют следующие критерии определения уровней познавательной активности:

- высокий уровень (творческий) характеризуется присутствием интереса и стремления проникнуть глубоко в сущность явлений; проявлением высокой степени рассогласования между тем, что уже встречалось в опыте учащихся, и новой информацией; активностью, которая становится качеством деятельности личности;
- средний уровень (интерпретирующая личность) отражает стремления познать связи между явлениями, процессами и довести начатое дело до конца; овладение способами применения знаний в измененных условиях;
- низкий уровень (воспроизводящая личность) определяет стремление понять, запомнить и воспроизвести знания, овладение ими по образцу; показывает неустойчивость волевых усилий, отсутствие интереса к углублению знаний.

С целью выявления влияния мультимедийной презентации на познавательную активность учащихся было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 6 им. С. В. Сыча г. Речицы» в период с 22.09.2016 г. по 13.10. 2016 г. Предэкспериментальная диагностика позволила выявить довольно низкий уровень познавательной активности у учащихся экспериментальной группы (ЭГ) 5 «А» класса – 29% и контрольной группы (КГ) 5 «Б» класса – 43%.

Реализация эксперимента осуществлялась в ходе проведения уроков по теме «Day Out» в ЭГ с использованием мультимедийных презентаций. Оценка уровня познавательной активности определялась по опроснику Ч. Д. Спилбергера. Полученные данные ранжировались в соответствии с пятибалльной оценочной шкалой: высокий уровень – 4,0–5 баллов, средний – 3,0–3,9 балла, низкий – 2,5–2,9 балла [3].

Сравнение результатов ЭГ и КГ показало, что процент успешности активизации познавательной активности учащихся в ЭГ повысился на 53% и в итоге составил 82%, тогда как в КГ – 64%, что на 21% больше, чем результаты предэкспериментальной диагностики. В целом в ЭГ по сравнению с КГ уровень познавательной активности повысился на 32 %.

Таким образом, на практике была доказана методическая ценность мультимедийной презентации как средства активизации познавательной активности учащихся, а именно: влияние мультимедийной

презентации на подачу информации, которая, сохраняя её целостность и зарождая мотивацию учения, увеличивает интерес учащихся, что в корне меняет его роль в образовательном процессе.

Литература

1. Жуковская, Л. С. Использование мультимедийных презентаций в познавательном развитии учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bastuny.schools.by/pages/pedagogu>. – Дата доступа: 21.03.2015.
2. Титова, С. В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий / С. В. Титова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 2–7.
3. Спилберг, Ч. Д. Исследование тревожности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-istre.htm>. – Дата доступа: 17.09.2013.

МЕТАСИСТЕМНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Балацун Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Чечко, канд. пед. наук, доцент

Профессиональная подготовка в вузе ориентирована на формирование социально-профессиональной компетентности специалиста, предполагающей владение ключевыми компетенциями. Компетенции характеризуются в научной литературе как *интегративно-целостные личностные новообразования*. Структура компетенции, кардинально отличается от традиционной триады «знания, умения, навыки». Помимо блока предметных знаний она включает в себя процессуально-деятельностный и ценностно-смысловой блоки. Это и определяет современного компетентного специалиста как специалиста, обладающего *знанием как пониманием, знанием как действовать и знанием как быть*. Деятельность учителя-филолога – это деятельность *интегрального* типа. Она оказывает воздействие как на характер обучаемых, так и на их интеллект, глубину и качество мышления, ценностные ориентации, эмоционально-чувственную сферу. В этой связи уже на этапе ранней профессионализации важно создать педагогические условия для формирования таких ключевых для студента-филолога компетенций, как *метасистемные* или междисциплинарные. Сформированность этих компетенций в ближайшей перспективе обеспечит способность и готовность студентов: устанавливать внутри- и междисциплинарные, межцикловые связи между изучаемыми явлениями и процессами; применять интегрированные знания и интеллектуально-коммуникативные умения в ситуациях высокой степени неопределенности, профессиональной инноватики [1, 12].

Данная группа компетенций представляет собой дидактический эквивалент общенаучного метода познания, основанного на *системном подходе* к явлениям и процессам окружающего мира. Она требует освоения мыслительных приемов и операций (сравнение-сопоставление, анализ-синтез), умений группировать и классифицировать объекты на основе тех или иных признаков, прежде всего, в междисциплинарной области. Системный подход, как известно, вызван потребностью в объединении, синтезе обособившихся аспектов и дробных разделов научного знания. Его применение направлено против односторонне закрепленного и возведенного едва ли не в «единственную и конечную цель научного познания вообще» [2, 41] метода аналитического разложения предмета изучения на части.

По мере взросления у каждого человека потребность в систематизации предметов и явлений возрастает. Будущему учителю литературы профессионально необходимо *интегрировать* дробные разделы научного знания, устанавливать связи филологического (между литературой и языком) и искусствоведческого (между литературой и смежными видами искусства) характера. Овладение данными компетенциями отвечает принципам культуросообразности и культуроемкости образования, его высокой насыщенности разнообразными элементами культуры.

Умение применять системный метод на *внутридисциплинарном* уровне помогает приводить весь сложный и разноликий мир литературы к целостному единству, освобождать анализ литературных произведений от излишнего академизма, избыточного соотношения «всего со всем». На *междисциплинарном – внутрицикловом (филологическом)* – уровне это позволяет рассматривать литературу и язык как две взаимосвязанные, целостные и динамически развивающиеся системы, определять между ними четкие связующие звенья, в частности, формировать целостную картину развития русской словесности, начиная с X по XX век. На *междисциплинарном – межцикловом (искусствоведческом)* – уровне умение применять системный метод способствует тому, чтобы внутридисциплинарные задачи освоения литературоведческих дисциплин не входили в противоречие с задачами общеэстетическими и общеобразовательными. Студент-филолог как будущий учитель гуманитарного цикла предметов должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в той отрасли знания, которую преподает, во-

вторых, во всех смежных научных областях. Он тем успешнее решает свои профессиональные задачи, чем полнее ориентируется на общую художественно-эстетическую культуру школьника (включая аудиовизуальную, визуальную и аудиальную).

Учителям-словесникам просто необходимо обладать способностью рассматривать литературные произведения в контексте художественной культуры. Следовательно, студента необходимо учить «устанавливать моменты сходства и связи между элементами, и на этой основе характеризовать объект – описывать и объяснять сущность и смысл» [3, 21], обобщать и классифицировать изучаемые объекты на основе междисциплинарных связей, раскрывая при этом такие художественно-эстетические закономерности, которые оставались бы для читателя скрытыми, если бы он изучал каждый вид искусства изолированно друг от друга.

Сформированность *метасистемных компетенций* обеспечит профессионально-педагогический подход к классическим произведениям культуры, позволит будущим учителям-филологам осваивать литературную классику в широком культурологическом контексте в качестве уникального средства развития интеллектуальной, духовно-нравственной сфер будущих воспитанников.

Литература

1. Чечко, Т. Н. Формирование ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов : монография / Т. Н. Чечко. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2016. – 188 с.
2. Кедров, Б. М. О марксистской истории естествознания / Б. М. Кедров. – М. : Знание, 1968. – 48 с.
3. Перминова, Л. М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 18–25.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Белова Р. В. (БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – М. П. Осипова, канд. пед. наук, профессор

Одним из видов взаимодействия людей как социального явления выступает педагогическое, высшим уровнем которого является сотрудничество, которое предполагает, по мнению ученых, совместную деятельность детей и социально значимых взрослых (классный руководитель, родители и др.), основанную на: взаимопонимании, взаимовлиянии, взаимоподдержке; коллективном планировании; распределении сил и средств в достижении результата, его оценки [1].

Поскольку любое взаимодействие – это системное явление, то его можно рассматривать как определенный порядок в расположении чего-нибудь, в действиях, а также форму организации чего-нибудь (С. И. Ожегов); совокупность средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности (Г. М. Коджаспирова). Исходя из этого, можно заключить, что особую роль в проектировании педагогического взаимодействия с семьей играет системный подход, который, как отмечают ученые (Л. М. Лузина, Е. Н. Степанов, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.), является «методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система» [2, 86], то есть целостный комплекс взаимосвязанных элементов. Безусловно, неотъемлемой составляющей любого из подходов к организации того или иного процесса являются принципы как исходные положения, позволяющие познавать и преобразовывать объекты системы. При проектировании педагогического взаимодействия с семьей нами определены (на основе анализа теоретических источников) следующие принципы: целостности, иерархичности, структуризации, множественности, системности [3].

Проектирование предполагает создание определенных программ, проектов, моделей и т.п., нацелено на оптимизацию тех или иных процессов, в том числе и педагогического взаимодействия с семьей. В ходе исследования главная цель задачи нам виделась в том, чтобы спроектировать вариативную программу педагогического взаимодействия с семьей. Это объясняется рядом причин. Прежде всего, анализ школьной документации показал, что у многих классных руководителей отсутствуют программы взаимодействия с семьей, следовательно, не обеспечивается системность и предсказуемость совместной деятельности школы и семьи на определенный период (полугодие, год), снижается уровень психолого-педагогической помощи семье, в воспитании ребенка с учетом ее запросов и потребностей, не развивается полноценное сотрудничество в контексте «школа – родители» и т.п. Полученные эмпирические данные поставили нас перед необходимостью проектирования

вариативной программы педагогического взаимодействия с семьей на полугодие, ее апробации и оценке результативности.

Теоретический аспект проектирования основывается на работах Л. И. Гурье, И. А. Колесниковой, Н. А. Масюковой, Б. В. Пальчевского и др. ученых. С учетом этого иницируемая программа включает: цели-задачи; концептуальные положения; направления и формы деятельности классного руководителя с семьей воспитанников. Что касается содержательной и технологической составляющих характеризуемой программы, то при их проектировании учитывались рекомендации, описанные в литературе Л. В. Байбородовой, В. С. Богословской, М. П. Осиповой, Т. Л. Фалькович [4]. Разработанная нами программа основана на выявленных в классном сообществе проблемах, пожеланиях и потенциальных возможностях семьи, педагогов, уровне воспитанности учащихся и т.п. Она включает цели, задачи, формы деятельности педагога с семьей, методическое обеспечение по таким направлениям, как диагностика воспитанности учащихся, уровень детско-родительских отношений; педагогическое просвещение и обучение родителей; индивидуальная работа с семьей; мониторинг качества педагогического взаимодействия с родителями воспитанников. При этом данные направления реализовывались на уровне классного сообщества родителей, микрогрупп, индивидуальной работы с семьей. Использовались различные формы взаимодействия с семьей: мини-лекции, тренинги, практикумы, деловые игры, консультирование и т.п. Особое значение придавалось разработке методических материалов, которые обсуждались в кругу старших членов семьи с целью соблюдения единства действий, согласованности позиции по отношению к ребенку и т.п. Апробированная программа подтвердила свою результативность, её внедрение позволило активизировать сотрудничество «Школа – Семья», повысить уровень педагогической культуры родителей, что отметили 64 % респондентов, вызвать интерес у практиков, что подтвердило 50% опрошенных.

Литература

1. Сендер, А. Н. Педагогическое взаимодействие классного руководителя с семьей : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / А. Н. Сендер, Е. Д. Осипов. – Брест : БрГУ, 2014. – 147 с.
2. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Сфера, 2002. – 160 с.
3. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1980. – 189 с.
4. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Бутковская Л. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Т. Н. Чечко, канд. пед. наук, доцент

Коммуникативно-деятельностные компетенции – термин, отображающий «способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [1, 27].

Процесс формирования коммуникативно-деятельностных компетенций предполагает такую организацию и направленность занятий по учебным предметам гуманитарного цикла, при которой цель обучения будет связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу социокультурного общения. Дети, подростки на протяжении всего периода обучения в школе, особенно в таких предметных областях, как язык (родной и иностранный) и литература, овладевают важнейшими практическими умениями – коммуникативно-речевыми – устными и письменными [2, 36–37]. Конечным «продуктом» данного процесса будет языковая личность, способная к продуктивному общению и сотрудничеству.

Структурными составляющими коммуникативно-деятельностных компетенций являются: теоретический компонент – «коммуникативно-значимые знания о системе языка, о речеведческих понятиях, о видах речевой деятельности, об особенностях функционирования единиц языка в речи, и практический компонент – «речевые умения в рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видах речевой деятельности» [3].

Коммуникативно-деятельностные компетенции в свой *состав* включают: владение культурой устной и письменной речи; умение работать с художественными и научными текстами; умение

использовать вербальные и невербальные способы передачи информации [2, 43]; умения создавать самостоятельные связные высказывания различных стилей, типов и жанров речи; владение способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями; владение способами совместной деятельности в группе, приёмами действий в ситуациях общения [4, 47]; умения пользоваться языковыми приёмами в различных видах речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо).

Необходимо отметить, что, кроме собственно речевых умений и навыков, процесс формирования коммуникативно-деятельностных компетенций способствует развитию ряда личностных качеств учащихся, а именно самостоятельности, инициативности, ответственности, деловитости, креативности.

Таким образом, коммуникативно-деятельностные компетенции – это интегративно-целостные личностные новообразования, формирование которых осуществляется в результате специально организованного обучения и в результате естественной речевой деятельности [3].

Литература

1. Быстрова, Е.А. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
2. Чечко, Т. Н. Формирование ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов : монография / Т. Н. Чечко. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – 188 с.
3. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция : принципы, методы, приёмы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Минск, 2009. – Вып. 9. – 102 с.

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Ветошкина К. Н. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Л. Д. Ермакова, канд. пед. наук, доцент

В современном мире имидж находится в ряду таких понятий, как «авторитет», «известность», «престиж» и т.п. Слово «имидж» происходит от латинского слова *imago* – образ, которое связано с другой лексемой – *imitari*, т.е. имитировать.

В исследованиях М. Н. Котляровой, В. А. Кан-Калика и др. рассматривается необходимость осознания преподавателем важности его положительного образа для эффективности педагогического процесса. И чаще всего имидж преподавателя представляется как фактор успеха педагогической деятельности, как инструмент, эффективное использование которого помогает выстраивать отношения с окружающими людьми, субъектами педагогического взаимодействия.

Выделяют 3 основных составляющих имиджа преподавателя: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я».

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительное впечатление о себе, расположить к себе учащихся и взрослых. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Правильный выбор одежды помогает добиться профессионального успеха [1, 94].

Вербальные и невербальные средства общения – важные составляющие имиджа. Что и как мы говорим, какие жесты и позы при этом мы демонстрируем, что происходит с нашей мимикой, как мы сидим, стоим и ходим, – всё это влияет на восприятие нас другими людьми. Доказано, что 35% информации человек получает при словесном (вербальном) общении и 65% – при невербальном [2, 94].

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» является ведущим из составляющих педагогического имиджа, поскольку внутренний образ – это культура учителя, его обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой и творчество и т.д. [3, 130].

Для характеристики имиджа современного преподавателя нами проведено пилотажное исследование среди студентов 3 и 4 курсов разных факультетов (выборка 100 человек). Респондентам необходимо было назвать положительные и отрицательные характеристики современного преподавателя.

Интересным было мнение студентов о том, каким должен быть современный преподаватель. Пр процитируем некоторые из высказываний: «98% студентов ответили, что преподаватель должен быть опрятным, аккуратным, должен быть образцом для подражания», «... должен быть интеллигентным, обаятельным и привлекательным», «...одежда должна быть не вызывающей, особенно, если педагог молодой», «...преподавателю следует быть обаятельным, знающим, интеллектуальным, интеллигентным, разносторонне развитым человеком, обладающим богатым внутренним миром», «...должен

увлечь своим рассказом слушателей, быть веселым, остроумным, уметь владеть ситуацией и мгновенно перестраиваться, если это нужно», «...должен уметь владеть словом. Речь должна быть эмоциональна, хорошо восприниматься», «...стиль общения должен быть демократичным, а не авторитарным. Демократичный стиль общения предполагает человека мудрого, доброго, душевно красивого, что, несомненно, проявляется в его речевом поведении, в его голосе» и др. К отрицательным качествам преподавателя студенты отнесли злость, нетерпимость, незнание своего предмета, непонимание, корысть, выбор «любимчиков», предвзятое отношение к студентам, неумение владеть собой.

Таким образом, современный преподаватель, по мнению студентов, должен быть компетентным, владеть активными и интерактивными методами обучения, обладать нравственными качествами и чувством юмора, т.е. должен быть внешне и внутренне совершенным.

Анализ результатов анкетирования позволил нам сделать вывод об актуальности и востребованности проведения семинаров со студентами – будущими преподавателями и педагогами по развитию личностного имиджа, в том числе и педагогического.

Литература

1. Мединцев, В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев. – М. : Наука, 2012. – 338 с.
2. Жук, О. Н. Учебный диалог на занятиях по литературе / О. Н. Жук // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Минск, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
3. Каложный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Каложный. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

ИГРОВОЕ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЕ «СЕМЕЙНЫЙ МИР ПРИКЛЮЧЕНИЙ» КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

Деменович А. Ю. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно)

Научный руководитель – А. В. Карканица, ст. преподаватель

Семья всегда являлась основой воспитания детей, она закладывает основу личности ребенка. Каждый день каждое слово влияет на воспитание ребенка. Но в современном мире в отношениях между родителями и детьми появляется третья сторона – гаджеты, которые поглощают огромную часть времени и внимания ребенка. В случае, когда речь идет о детях, выбор такого способа времяпрепровождения не является осознанным, так как технологии используют наши психологические уязвимости.

Трудно вообразить современного ребенка и его родителей без телефона или планшета. Каждый заинтересован собственным виртуальным миром, потребность в общении в семье исчезает, семьи разобщаются, между детьми и родителями появляется непонимание, возникают конфликты. Запретить сеть Интернет и ликвидировать все без исключения гаджеты невозможно. Проблему необходимо регулировать иными методами. Предлагается разработка игрового приложения «Семейный мир приключений», которое помимо игровой функции будет иметь и социальный, и воспитательный характер. У родителей появится возможность превратить выполнение домашних обязанностей своих детей в увлекательную игру с призами и поощрениями. Зачастую дать задание ребенку, будь то выполнение домашнего задания или помощь по дому, бывает сложно. Даже провести время на улице с друзьями для некоторых детей становится сложным заданием. Существует огромное количество мобильных приложений, которые позволяют составлять списки заданий на каждый день, отмечать их выполнение, но для ребенка это совсем не интересно. Предлагаем решить эту задачу креативно, разработав игровое приложение «Семейный мир приключений», которое не только развлечет, но и сплотит детей и их родителей. Основной отличительной чертой игры является то, что она предоставляет окружение, где все пользователи являются персонажами под названием «Семья». У любого пользователя имеется уровень, опыт и средства. Главы семей могут формировать задачи и назначать их другим членам семьи. За любое выполненное поручение пользователь приобретает опыт и средства. В игре реализована концепция достижений, что дает возможность придать игре воспитательный характер.

Дополнительными элементами игры являются инвентарь и список желаемого. Так как система интегрирована с различными сервисами, то пользователю предоставляется большой выбор реально существующих предметов, которые можно добавлять в список желаемого. Когда игрок обладает достаточным количеством опыта и денег, он сможет запрашивать данные предметы. Фиксированием факта получения предмета является фото-подтверждение с предметом. После этого предмет можно будет переместить в инвентарь. Интеграция приложения с различными социальными сетями позволит делиться своими достижениями, вещами и списком желаемого.

Таким образом, современная семья получает в свое распоряжение не просто новое приложение, которое будет развлекать их ребенка, а приложение, которое будет объединять семью, мотивировать ребенка к достижению цели, формировать у него чувство ответственности и здоровый соревновательный дух. Вы всегда будете знать о желаниях вашего ребенка, сможете поощрять его по заслугам, а также в игровой форме учить, образовывать и воспитывать.

Литература

1. Азбука воспитания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/>. – Дата доступа : 04.04.2017.

2. Солнечные руки: Детская психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sun-hands.ru/17deti.html>. – Дата доступа : 04.04.2017.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Денисковец Т. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. В. Палиева, канд. пед. наук, доцент

Задачам информатизации общества и всех его сфер, к числу которых относится и образование, уделяется повышенное внимание государства. Необходимость системного государственного подхода к процессу развития информатизации общества начала осознаваться в начале 90-х годов прошлого века. Так, например, еще в 1990 году была разработана и принята «Концепция информатизации общества», а понятие «информатизация» стало все шире использоваться как в научной, так и в общественно-политической терминологии, постепенно вытесняя понятие «компьютеризация».

Ершов А. П. подчеркивал, что информация становится «стратегическим ресурсом общества в целом, во многом обуславливающим его способность к успешному развитию» [1]. Информатизация образования представляет собой область научно-практической деятельности человека, направленной на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания [2].

Внедрение информационных технологий в различные области современной системы образования принимает все более масштабный и комплексный характер. Информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества. Рассматривая информатизацию образования, как компонент образовательного процесса, при обучении студентов средних специальных учреждений технического профиля, можно отметить ее негативные последствия: минимум живого общения между участниками образовательного процесса, лишение возможности проведения опытов своими руками, заимствование учащимися готовых работ, ухудшение здоровья и т.д.

Свести к минимуму данные проблемы может всесторонне развитый и компетентный преподаватель, умеющий доступно подать информацию, соблюдая временные рамки работы с ИКТ, не теряя при этом своего авторитета.

Развитие информационных технологий и их применение в процессе обучения в учреждениях среднего специального образования значительно трансформируют современный образовательный процесс и его традиционные формы. Гипертекстовые, мультимедийные и сетевые технологии открывают новые перспективные направления повышения качества образования. За данными технологиями, безусловно, будущее развития образовательных систем.

К информационным технологиям, которые применяются в средних специальных учебных заведениях технического профиля, относятся все технологии обучения, использующие специальные технические информационные средства: компьютер, аудио-, кино-, видеотехнику и др. Систематизировав множество подходов к определению сущности понятия «информатизация образования», мы пришли к следующей формулировке. Информатизация образования – это часть единой и целостной системы образовательной деятельности, рассматривается как целенаправленный процесс, обеспечивающий системную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и представляющий собой специально организованный комплекс аппаратных, программных и информационных ресурсов организационного, методического, дидактического и воспитательного обеспечения.

Информатизация образования должна быть нацелена на личностное развитие каждого учащегося, создание условий для сохранения здоровья, развитие внутреннего потенциала, его самореализации. Система информатизации образования эффективна, если обоснованно и гармонично интегрируется в традиционную систему образования, реализуется в целостном образовательном цикле, который включает всех участников образовательного процесса. Информатизация образования предполагает интеграцию всех информационных ресурсов, создание единого информационного пространства учреждения среднего специального образования.

Литература

1. Ершов, А. П. Основы информатики и вычислительной техники : пробное учеб. пособие для средних учеб. завед.: в 2-х ч. / А. П. Ершов [и др.] ; под ред. А. П. Ершова и В. М. Монахова. – М. : Просвещение, 1985. – Ч. 1. – 96 с.
2. Григорьев, С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – М. : МГПУ, 2005. – 231 с.

ВЕЙПИНГ – НОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ XXI ВЕКА

Ермоленко К. А., Бакланенко А. В. (УО МГПК, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Садовская, преподаватель

Вейпинг – это проблема мирового масштаба. Электронные сигареты не сертифицированы во Всемирной организации здравоохранения, а их применение недостаточно исследовано в отношении безопасности [1].

При использовании электронных сигарет образуются токсические, канцерогенные вещества, потенциально опасные для здоровья человека. Пар от электронной сигареты повреждает легкие, канцерогены способствуют развитию онкологических заболеваний, никотин вызывает зависимость, и его действие на организм в парообразном состоянии до конца не изучено [2].

Несмотря на такой серьезный вред организму, в последнее время вейпинг получил широкое распространение в молодежной среде. Сегодня не заметить людей, курящих электронные сигареты, уже невозможно, и с каждым днем таких людей становится все больше и больше. Эта проблема актуальна не только для граждан Беларуси, но и для граждан всех стран.

По результатам изучения литературы по проблеме массового распространения вейпинга в молодежной среде и опроса учащихся, авторами работы выделены основные проблемы:

- 1) ранний возраст начала курения электронных сигарет и быстрого роста популярности среди молодежи;
- 2) убежденность молодых людей в безопасности вейпинга, обусловленная рекламой производителей в сети Интернет.

Цель работы – изучить отношение молодых людей к электронным сигаретам, рассмотреть новый вид курительной зависимости и обратить внимание подростков и их родителей на назревающую проблему.

По результатам проведенных исследований установлено, что 51% учащихся пробовали курить и 27% курят электронные сигареты; у 70,5% учащихся друзья курят электронные сигареты; 60% учащихся считают, что вейпинг можно приравнять к новому модному увлечению молодежи.

Авторами работы выдвинуто предположение, что причиной массового распространения вейпинга среди молодежи связано с недостаточностью уровня информированности учащихся по данной проблематике. По результатам проведенного анкетирования 112 учащихся, выяснилось, что в той или иной мере практически всеми анкетировемыми осознаются негативные последствия использования электронных сигарет.

24% учащихся считают, что вейпинг не оказывает вредного воздействия на организм человека; 19,5% учащихся не знают о влиянии электронных сигарет на организм человека; 65,7% учащихся не знают, какие компоненты входят в состав электронных сигарет. По результатам опроса установлено, что причинами массового распространения электронных сигарет среди молодежи являются: новое модное молодежное течение – 60%, избыток свободного времени – 13%, влияние компании – 27%, низкая стоимость электронных сигарет и возможность употребления в закрытых помещениях – 5%.

Можно отметить, что из всех источников информации учащиеся предпочитают Интернет – 51%, педагогов – 29%, друзья – 17%. К сожалению, специальную литературу указали только 3% анкетированных. Выяснилось, что 24% учащихся нуждаются в дополнительном информировании.

Опираясь на результаты работы, авторами сделан вывод, что в современном мире появилась новая вейп-зависимость, которая быстро набирает популярность в молодежной среде и последствия ее непредсказуемы. Отношение молодых людей к вейпингу рассматривается как новое модное увлечение, не оказывающее негативного влияния на здоровье человека. Каждый из компонентов электронных сигарет обладает токсическим эффектом. Потенциально опасные эффекты отрицательно влияют на здоровье молодежи.

По результатам исследования разработана модель организации профилактической работы, направленной на предупреждение приобщения учащихся к вейпингу.

Литература

1. Исследование влияния электронных сигарет на сердце. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vardex.ru/blog/electronnaya-cigareta-vred/>. – Дата доступа : 04.04.2017.
2. Российское медицинское общество о высказывании «за» и «против» электронных сигарет – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.e-cigarette.ru>. – Дата доступа : 04.04.2017.

ДА ПРАБЛЕМЫ ВЫЛУЧЭННЯ ПАНЯЦЦЯ ЧЫТАЦКАЯ ГРАМАТНАСЦЬ

Жэўно Т. Л. (УО БДПУ імя М. Танка, Мінск)

Навуковы кіраўнік – А. С. Васілеўская, канд. філал. навук, дацэнт

На змену эпосе, калі кнігі чыталіся ў вялікай колькасці і з'яўляліся практычна асноўнай крыніцай разнастайных ведаў, прыйшоў час новых інфармацыйных тэхналогій і сістэм. Павялічваюцца аб'ёмы інфармацыі, расце значэнне інфармацыі ў жыцці грамадства, мяняюцца метады работы з ёй, пашыраецца сфера выкарыстання новых інфармацыйных сістэм. «Таму перад соцыумам сёння паўстае важная задача – падрыхтаваць чалавека да новых умоў жыцця і прафесійнай дзейнасці, навучыць яго самастойна дзейнічаць у інфармацыйным асяроддзі, эфектыўна выкарыстоўваць яго магчымасці і абараняцца ад яго негатыўнага ўздзеяння» [1, 3].

Змены ў грамадстве ставяць новыя задачы і перад навучальнымі ўстановамі: знайсці новыя спосабы і метады выхавання ўсебакова развітой асобы з маральна-этычнымі каштоўнасцямі і крытычным мысленнем, здольнай да ўзаемадзеяння з сучасным навакольным светам. З'яўляецца неабходнасць не толькі ў павелічэнні якасці адукацыі, але і пастаяннага маніторынгу функцыянальнай граматынасці навучэнцаў.

Намаганні міжнароднай экспертнай супольнасці былі створаны два тэсты PIRLS і PISA (Programme for International Student Assessment) для вылучэння ўзроўню ведаў і ўменняў, неабходных для функцыянавання ў сучасным грамадстве. У міжнародных даследаваннях 2015 г. прынялі ўдзел 72 краіны свету. Асабліва ўвага надавалася вызначэнню узроўню чытацкай граматынасці дзяцей і падлеткаў [2].

Упершыню паняцце *чытацкая граматынасць*, якім называюць здольнасць асобы разумець, выкарыстоўваць і інтэрпрэтаваць інфармацыю з літаратурных і навукова-папулярных тэкстаў, уменне працаваць з рознымі графікамі, дыяграмамі, табліцамі і схемамі, з'явілася ў кантэксце міжнароднага тэсціравання ў 1991 г. Для Беларусі яно з'яўляецца новым, недастаткова распрацаваным, пра што сведчаць розныя спосабы перакладу тэрміна – *чытацкая граматынасць* і *чытацкая пісьменнасць*. На нашу думку, больш правільным будзе выкарыстанне тэрміна *чытацкая граматынасць*. Тлумачальны слоўнік падае да слоў аднолькавыя азначэнні: 'уменне чытаць і пісаць' і перан. 'наяўнасць патрэбных ведаў у якой-н. галіне'. Аднак выразная ўнутраная форма слова *пісьменнасць* абумоўлівае ўжыванне пераважна ў прамым значэнні. Слова *граматынасць* такой выразнай унутранай формы не мае, таму мы лічым, што гэтак паняцце мае больш шырокае значэнне.

Паказчыкі сфарміраванасці чытацкай граматынасці з'яўляюцца спецыфічнымі для кожнага этапа навучання. Вымяральнікам чытацкай граматынасці ў 4 класе з'яўляецца тэст PIRLS, пры дапамозе якога ацэньваецца здольнасць здабываць інфармацыю з тэксту, інтэрпрэтаваць яе, ацэньваць форму і змест тэксту, фіксаваць невядомае, задаваць пытанні пра незразумелае, самастойна шукаць недастатковую інфармацыю. Вымяральнікам чытацкай граматынасці ў 9 класе з'яўляецца тэст PISA, якім ацэньваюцца навыкі крытычнага чытання, якія фарміраваліся на працягу перыяду навучання ў асноўнай школе. Беларусь плануе ўдзельнічаць у міжнароднай праграме па ацэнцы адукацыйных дасягненняў PISA, якая будзе праводзіцца ў 2018 г., у цэнтры ўвагі якой будзе менавіта чытацкая граматынасць.

Сфарміраванасць чытацкай граматынасці дзяцей і падлеткаў – хваляючае пытанне сучаснасці. Галоўнай праблемай з'яўляецца адсутнасць у дзяцей і падлеткаў цікавасці да чытання ўвогуле. Сучасныя дзеці чытаюць не толькі менш, але і значна горш, чым іх ровеснікі 20–30-х гадоў назад.

Адзначаецца найбольшая зацікаўленасць дзяцей і падлеткаў візуальнай інфармацыяй, захапленне інтэрнэтам, кіна-, відэа- і тэлепраграмамі. У выніку ў дзяцей празмерна развіта “кліпавае” мысленне, у памяці прысутнічаюць толькі асобныя вобразы, апісаць якія ім не хапае ні моўнага запasu, ні выпрацаваных навыкаў.

Па выніках даследвання, праведзенага Нацыянальным інстытутам адукацыі ў адпаведнасці з загадам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 09.09.2014 г. № 701 “Аб правядзенні маніторынгу якасці агульнай сярэдняй адукацыі 2014/15 гг.”, да 70 % васьмікласнікаў не спраўляюцца з заданнямі, у якіх патрабуецца інтэграваць і інтэрпрэтаваць інфармацыю, аналізаваць і ацэньваць змест тэксту. Значныя цяжкасці ўзнікаюць пры рабоце з беларускімі тэкстамі. Вучні не ведаюць лексікі беларускай мовы, пры адказах блытаюць словы рускай і беларускай мовы [3]. У сувязі з гэтымі рэаліямі ў краіне і ва ўсім свеце інтэнсіўна ідзе пошук шляхоў узнаўлення цікавасці да чытання і новых метадык фарміравання чытацкай граматычнасці.

Такім чынам, распрацоўка паняцця чытацкай граматычнасць патрабуе дакладнага акрэслення паняцця, вызначэння найбольш эфектыўных метадык выпрацоўкі асноўных крытэрыяў чытацкай граматычнасці.

Літаратура

1. Азарка, В. У. Да праблемы фарміравання інфармацыйнай культуры будучых настаўнікаў пачатковых класаў / В. У. Азарка, А. С. Васілеўская // Намінатыўныя і функцыянальныя аспекты вывучэння мовы і маўленчай дзейнасці ў школе і ВНУ : зб. навук. арт. / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Брэст. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна, каф. рус. і беларус. моў з метадыкай выкладання : рэд. кал.: Г. М. Кандавая [і інш.]. – Брэст, 2011. – С. 3–5.
2. Цукерман, Г. А. Становление читательской грамотности, или Новые происхождения Тяни-Толкая / Г. А. Цукерман [і інш.] // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284–300.
3. Рекомендации по совершенствованию читательских умений учащихся учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/institut/otsenka-kachestva-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 5.04.2017.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИГРЫ КАК МЕТОД И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Заставная В. В. (РГПК, Речица)

Научный руководитель – Е. В. Старушенко, преподаватель

Моделирование игры в его методологических, методических, технологических и воспитательных аспектах предстает как метод, по своей эффективности не уступающий методу проектов.

По мнению Г. К. Селевко, игра – это вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [1, 7].

Для игры характерна условность ситуации, которая должна быть связана с социальным опытом и опытом актуальной и будущей нравственной и профессиональной деятельности участников. В игровом моделировании актуализируются и развиваются мотивационные структуры личности. Игра – это пространство удовлетворения и развития основных мотиваций: потребностей, интересов и целей учащихся и педагогов.

Моделирование представляет собой образ будущей игры, выраженный в идеальной, структурно-графической, вербальной, математической или материально-вещественной форме. Признавая моделирующий характер самой игры, педагог может смоделировать игровой процесс как метод достижения педагогических целей: обучающих, воспитательных, развивающих.

При моделировании ролевой игры необходимо предусмотреть *постановку цели*: в целеполагании моделируется именно педагогический результат игрового процесса; *моделирование проблемы и ее решения* (суть проблемной ситуации): педагог и его помощники разрабатывают модель решения проблемы в специфически интерактивной форме; *постановку задач*: движение к общей цели через решение проблемы может осуществляться по разным маршрутам (их своеобразие выражено в специфике задач); *моделирование области средств*: использование идеальных и материальных средств; *определение ролевых функций*: распределение участников по ролям, в целом, должно соответствовать основным задачам, для решения которых требуется исполнение строго определенных функций. На подготовительном этапе необходимо изучить возможности участников [2, 13].

Педагогу важно хорошо представлять ход игры. Он должен иметь план игры или ее сценарий как основание собственной деятельности и действий участников. В игре продуктом, или результатом производящей деятельности, является зафиксированная в знаковой форме модель (способ) решения проблемы. Игра осуществляется в соответствии с развернутым планом или сценарием, но в ней всегда есть место для импровизаций. Например, можно предложить такой план к игре «Путь к успеху»: 1) цель; 2) задачи; 3) инструкция (структура, этапы, правила, регламент выступлений); 4) средства (организация, материальное и др. обеспечение, инструкция педагога; инструкции игрокам); 5) эксперты, приглашенные специалисты; 6) что считать успехом (определение понятия, моделирование успеха в группах); 7) ресурсы, препятствия на пути к успеху («чтобы достичь этого, нужно...», «чтобы достичь этого, я должен...»); 8) способы преодоления препятствий (моделируемая оптимальность и эффективность); 9) оценка-анализ; 10) обобщение-рефлексия.

Игровое моделирование является одним из способов превращения обычного традиционного урока в яркую, эмоционально-насыщенную инновационную форму обучения. Его можно использовать без ограничений по любому учебному предмету, независимо от возраста учащихся.

Таким образом, моделирование представляет собой формирование идеального образа такого игрового взаимодействия, которое представляет собой развивающую и воспитывающую среду. Как правило, определенная среда уже существует, и ее не нужно изменять, совершенствовать в соответствии с педагогическими целями. Погружаясь в нее игровым образом, участники как бы творят сами процесс собственного взаимодействия в естественной форме игры.

Литература

1. Байбикова, Г. В. Использование интерактивных методов обучения в коммуникативной подготовке педагога / Г. В. Байбикова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 1. – С. 7–9.
2. Позняков, В. В. Постановка и решение проблемы методом коллективного творческого поиска / В. В. Позняков // Пазашкольное выхаванне. – 2008. – № 1. – С. 11 – 17.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ БЛОГОВ И ФОРУМОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Захаров Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. С. Литвинова, канд. филол. наук

На рубеже второго и третьего тысячелетий становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Таким образом, большинство современных российских школ и ВУЗов нацелены на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции как по русскому, так и по иностранным языкам. По мнению М. К. Кабардова, коммуникативная компетенция представляет собой усвоение социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, а также овладение техникой общения [1]. Такого же мнения придерживается и И. А. Зимняя [2].

Большая часть современной коммуникации между собеседниками из разных стран осуществляется посредством сети Интернет. Общение посредством Интернета особенно важно для тех людей, чья реальная жизнь по тем или иным причинам обеднена. Такие люди используют всемирную сеть Интернет как альтернативу своему непосредственному (реальному) окружению.

Общение посредством Интернета не обязательно может проходить только в рамках одной страны. Поскольку Интернет – это всемирная паутина, через нее общаться могут люди из разных стран. Так, например, если человек, родившийся и выросший в России, на хорошем уровне владеет английским языком, то он вполне может вести переписку с любым иностранцем, который может находиться в любой англоговорящей стране.

В настоящее время существует много способов общения в Интернете, основными из которых являются электронная почта, форумы, разнообразные конференции, сетевые игры и многое другое. Одним из самых распространенных способов общения в Интернете являются форумы, т.е. организация обмена информацией и общения между большим количеством собеседников, которым интересна определенная тема обсуждения. Существует и много других способов виртуального общения в Интернете – это и сетевые игры (стратегические и интеллектуальные), и виртуальный мир (как сообщество людей, которые строят интерактивную виртуальную жизнь). Выработка новых форм и стилей взаимодействия приводит к возникновению своеобразного Интернет-этикета. Так, многие люди

признают, что при общении в Сети следует избегать грубых, а особенно нецензурных выражений, помнить о времени и чувствах собеседника, уважать мнение окружающих.

В Интернете также существует значительное количество учебных материалов, в том числе и по иностранным языкам, например сайты, содержащие лексику по определенным темам с упражнениями по ним, электронные грамматические справочники, также с упражнениями, тексты художественные тексты и научные статьи на различных иностранных языках. Однако в учебных целях практически не используются форумы или интернет-конференции, поскольку они не содержат заданий и разъяснений по поводу используемого языка. Кроме того, сам язык, используемый на форуме, чаще всего является разговорным или сленговым, а не литературным, как на учебных сайтах.

Тем не менее, представляется возможным давать обучающимся задания, связанные с общением на форумах, в интернет-конференциях, чатах или мультипользовательских компьютерных играх, так как именно там происходит полноценная коммуникативная компетенция обучающихся.

Литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

ИДЕЯ ТРАДИЦИЙ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА ГЛАЗОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО

Зорина Е. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – С. С. Маратканова, канд. филол. наук, доцент

Знакомство с историей жизни, научной биографией педагогов-ветеранов – непереносимое условие роста духовно-нравственного потенциала студенчества. Особую значимость приобретают архивные документы, на основе которых можно воссоздать историю кафедры русского языка и литературы, научную биографию тех, кто стоял у её истоков, кто, благодаря человеческим качествам, профессионализму и преданности науке, принес славу Глазовскому педагогическому институту.

Огромное значение имеет уважение к традициям, преемственность, научная и методическая связь между молодыми преподавателями, студентами и теми, кто работал на кафедре русского языка и литературы с момента её основания.

Мы, студенты-филологи, анализировали бережно сохранённые архивные документы, письма личного и научного содержания А. Г. Татаринцева, ученого-фольклориста, этнографа, радищеведа, короленковеда, в которых этот человек раскрывается полно и многогранно. Читая многие письма, мы открыли для себя ревностную любовь А. Г. Татаринцева к А. Н. Радищеву. Заслуживает особого внимания письмо ученого председателю Учёного совета МГУ им. Ломоносова, в котором он справедливо подвергает критике вышедшую в 1988 году книгу П. С. Шкуринова «А. Н. Радищев. Философия человека» (Изд. МГУ, 1988). Он пишет: «Не знаю, предшествовала ли изданию книги защита диссертации или наоборот. В любом случае считаю необходимым высказать свои замечания, возникшие сразу же по прочтении первой главы; право на это даёт мне тридцатилетнее изучение жизни и творчества А. Н. Радищева, отражённое в нескольких десятках работ о нём». Поражают настойчивость Татаринцева и его требовательность к своим коллегам-ученым. Внучка Татаринцева, Александра, отмечая, какой вклад внёс её дедушка в науку, говорила о его преданности своему делу: «И всё это бескорыстно. Например, когда дедушка работал над книгой «Радищев в Сибири», в Тобольск и в другие города он ездил во время своего отпуска, за свой счёт».

Принципиальность А. Г. Татаринцева, его стремление к истине открылись нам при чтении его письма в редакцию журнала «Москва» от 02.06.1989 г. Отправляя туда научные материалы, он обращается с просьбой, «ничего не исправлять в цитатах из произведений А. Н. Радищева». «Мы не вправе этого делать, ибо так именно он писал», – объясняет ученый. Интересным показалось и то, что, подписывая это письмо, указывая свои научные регалии (доцент ГГПИ им. В.Г. Короленко, Заслуженный деятель науки УАССР), А.Г. Татаринцев в постскрипуме отметил: «В случае напечатания «титулы» мои прошу не указывать». Это свидетельствует об удивительной скромности учёного. «Его отличала исключительная скромность, уважительное отношение к людям», говорил о нем коллега, бывший ректор ГГПИ Г.А. Поздеев. Мы поняли, что в науке нужно строго следовать факту, не допуская ничего от себя. В архиве ученого нашли платёжную квитанцию за свет, на обратной стороне которой Александр Григорьевич оставил нам, студентам, завет: «Начинай рыться, копать,

просеивать, проверять достоверность каждого факта (Это – самое трудоёмкое дело!) Исчерпаны они все – суммируй, обобщай, делай вывод. Вот что такое исследование».

Таким образом, проанализировав эпистолярные документы, мы убедились, что А. Г. Татаринцев действительно является глубоким исследователем, критиком и «ревностным» ученым, человеком удивительной скромности, для которого постижение истины в науке – самое важное; что занятие наукой предполагает не только высокий профессионализм и любовь к предмету научного исследования, но и соблюдение нравственных принципов. Александр Григорьевич для нас – пример самоотречения во имя науки и в то же время образец человеческой скромности. Не случайно в одном из его писем есть слова: «Переписка... есть труд души, это испытание, «экзамен», проверка убеждений на прочность и верность идеалам».

Литература

1. Татаринцев, А. Г. Человек. Учёный. Педагог / Сост. И.А. Татаринцева [и др.]; Глазов. гос. пед. ин-т. – Глазов, 2003. – 92 с.

ОБРАЗОВАНИЕ 2.0 В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Иванова Ю. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – И. Ю. Хлобыстова, канд. пед. наук, доцент

Интернет-технологии становятся неотъемлемой частью не только жизни общества, но и образования. Перспективы и возможности использования Интернета, как глобальной интерактивной обучающей среды практически безграничны, они позволяют перейти к использованию принципиально новых технологий обучения.

Технология Веб 2.0 создала такие возможности для коммуникации и работы в Интернете, которые затем привели к формированию на его основе образовательного подхода, получившего аналогичное название Образование веб 2.0 или просто Образование 2.0. Термин был придуман канадским педагогом Стефеном Доунсом [1].

В основе Образования 2.0 лежит формула: «Образование 2.0 = Образование + Веб 2.0» [2].

В Образовании 2.0 выделяют три базовых принципа: субъектность, избыточность и сотрудничество.

1. Принцип субъектности. В Образовании 1.0 (в традиционной классно-урочной системе) содержание определяется образовательной программой. В Образовании 2.0 содержанием образования является деятельность, направленная на усложнение личной картины мира обучающегося в той или иной предметной области. В Образовании 2.0 содержание образования всегда субъектно, то есть формируется не составителями программ, а самими обучающимися «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в мире большой культуры по индивидуальным образовательным траекториям.

2. Принцип избыточности является необходимым условием для реализации принципа субъектности. Личное знание обучающихся развивается в специально организованной избыточной образовательной среде. Заведомо избыточная образовательная среда дает возможность каждому обучающемуся накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию.

3. Принцип сотрудничества. В Образовании 2.0 принцип сотрудничества понимается гораздо шире и в первую очередь – как реальное, а не «игрушечное», равноправие участников образовательного процесса, детей и взрослых. Учитель является не столько «носителем знания», сколько равноправным партнером по учебной коммуникации. М. Балабан называл такого учителя «учителем-лидером» в противоположность «учителю-драйверу» [3]. Учитель, как и всякий участник образовательного процесса, как это не парадоксально звучит, приходит в школу учиться, развивать себя, для чего ему необходима коммуникация с учениками. Собственно, в организованном таким образом образовательном процессе грань между понятиями «учитель» и «ученик» постепенно стирается.

Второй после равноправия составной частью принципа сотрудничества является наличие у каждого участника образовательного процесса (включая учителя) личного статуса – неодинакового и динамически меняющегося в различных предметных областях и в различных составляющих образовательного процесса. Принято выделять четыре уровня такого статуса: посетитель (гость), клиент, постоянный член группы для занятий, эксперт. Статус не назначается, а естественным образом определяется самим образовательным сообществом, и у одного и того же человека может быть

множество статусов в различных предметных областях. Так, учитель может выступать экспертом по своему предмету и одновременно посещать занятия по современной музыке как гость. В то же самое время ученик N может заниматься математикой в статусе клиента и одновременно быть экспертом по современной музыке. От двуполярной иерархии «учитель–ученик» переходим к многополярной структуре равноправных статусов.

Третьей составляющей принципа сотрудничества является замена «отметок успеваемости» (на основе соотнесения учебных результатов ученика с образовательными стандартами) мониторингом личных образовательных достижений в форме открытых резюме (портфеля достижений). Речь идет не об оценке ученика учителем, а о взаимооценке достижений школьным образовательным сообществом [2].

Итак, интернет технологии дают широкие возможности для реализации Образования 2.0. Использование различных интернет-сервисов и интернет технологий в рамках реализации ФГОС позволяет разнообразить учебный процесс, сделать его более открытым и доступным для разных категорий населения.

Литература

1. Леонтьева, О. М. Деятельностная взаимооценка как условие становления инновационной образовательной модели: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Леонтьева. – Москва, 2000.
2. Наумов, А. Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? // «Компьютера». – 2008. – № 44. / А. Наумов – Интернет-публикация. – Режим доступа: offline. computerra.ru /2008/760/388331. – Дата доступа: 01.04.2017.
3. Балабан, М. А. Школа-парк : как построить школу без классов и уроков / М. А. Балабан. – М. : Первое сентября, 2001.

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Карасёва Я. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – О. Н. Каребо, преподаватель

В настоящее время на белорусском рынке появилось множество зарубежных учебных материалов в формате учебников и учебных пособий по немецкому языку. Их высокий рейтинг объясняется нетривиальным характером подачи материала и целевой направленностью на развитие коммуникативной компетенции учащихся. Соответствие международным стандартам, обращение к оригинальным аутентичным источникам, красочность и необычность подачи информации делает такие учебные пособия привлекательными не только для педагогов, но и для школьников. Возможность выбора между отечественными и зарубежными учебниками, несомненно, отмечается как положительный фактор, так как появление альтернативных материалов даёт учителю возможность выбора, способствует реализации его творческого потенциала. Однако, выбирая тот или иной учебник или целостный учебно-методический комплект (УМК), учителю следует исходить из особенностей образовательного учреждения, в котором он работает, т.е. из типа школы, возрастных и индивидуальных особенностей своих учащихся, специфики своей методической подготовки, своего менталитета. Учитель должен четко представлять себе, что нужно ему в его конкретных условиях работы, чтобы обеспечить успешность процесса обучения, мотивировать школьников, сделать обучение, воспитание, образование и развитие учащихся результативными.

Анализ структуры и содержания пособий «Erkundungen», «Begegnungen» (издательство «Schubert»), «Schritte», «Menschen», «Tangram» (издательство «Hueber»), «Wir», «Fabuli» (издательство «Klett») позволяет выявить такие характерные для них положительные черты, как наличие множества увлекательных коммуникативных упражнений, особенно по грамматике, проектных заданий, прекрасной системы памяток для самостоятельной работы учащихся, иллюстративного материала, который можно использовать в качестве опоры для высказываний в определённой речевой ситуации, некоторого количества текстов с интересным сюжетом. Они также развивают у ребёнка интерес к языку, народу, говорящему на этом языке, и его культуре, формируют способность к межкультурной коммуникации, мотивируют творческую деятельность учащегося. Несмотря на то, что главной целью этих пособий является развитие навыков устной речи, остальные виды речевой деятельности также получили должное внимание в плане проработки соответствующего материала. При этом учебники рассчитаны на любой уровень по единой европейской системе: от нуля А1 до продвинутого уровня С1. В комплект учебников обычно входит: учебник, рабочая тетрадь, аудио и руководство для учителя.

Однако их повсеместное внедрение в практику школьного (и не только) обучения иностранному языку затрудняется вследствие наличия определенных объективных моментов, среди которых необходимо назвать отсутствие соотнесенности с тематическим планом государственной программы и образовательного стандарта РБ, что может сказаться на качестве подготовки учащихся к сдаче государственных школьных экзаменов.

Во-вторых, нет чёткой работы над лексикой, в особенности на этапе тренировки и закрепления. Также в учебниках отсутствует точный перевод слов на русский язык. Значения слов объясняются синонимами или одним предложением на немецком языке, что может привести к ошибочному пониманию термина.

В-третьих, учащиеся получают много информации о немецкоязычных странах, но практически они не могут говорить о нашей стране. Необходимо также сказать, что в начальных учебниках каждой серии отсутствует опора на родной язык. Кроме того, младшие школьники еще не знакомы с латинским шрифтом, поэтому курс обучения чтению и письму учителю приходится составлять самому, используя при этом какие-то иные, чаще всего отечественные учебники.

В-четвёртых, в зарубежных учебниках содержится очень мало художественных текстов, что является существенным недостатком, так как именно художественные тексты в значительной степени составляют культурологический аспект обучения и имеют воспитательное и образовательное значение. Они служат также предметом для обсуждения, высказывания своего мнения, аргументации и т.д. Например, в учебнике «Schritte 1» объемом 79 страниц нет ни одного литературного текста.

В-пятых, рефлексия в зарубежных учебниках не представлена отдельным компонентом, т.е. не предусмотрено промежуточное подведение итогов, поэтому учителю самому приходится разрабатывать тесты, подбирать материалы для контрольных и проверочных работ.

В заключении следует отметить, что зарубежные учебники имеют ряд положительных свойств, что значительно расширяет возможности их эффективного применения в учебном процессе. Тем не менее, их использование скорее ориентировано на дополнительные занятия либо на рассмотрение их в качестве источника для пополнения основных учебных материалов урока, нежели на придание им статуса доминирующего средства обучения иностранному языку, что объясняется их недостаточной ориентированностью на русскоговорящую учебную аудиторию с ее потребностями и менталитетом.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ДОСТИЖЕНИЕ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Касимова Р. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. В. Куртеева, ст. преподаватель, доцент

Последние десятилетия отмечены такими глобальными процессами, как модернизация, гуманизация, информатизация, технологизация образовательного процесса. Эти преобразования определяют изменение целей и содержания технологии обучения, а также выдвигают новые требования к деятельности педагога [1, 5]. Одним из таких требований является умение организовать проектную деятельность обучающихся в учебном и внеучебном процессе.

Актуальность метода проектов обусловлена его большими возможностями в развитии творческих и интеллектуальных способностей учеников, ответственности, умения планировать, принимать решения и достигать поставленных целей. Однако для успешного осуществления проектного обучения школьников требуется серьезная подготовка учителя к планированию и организации учебного проектирования, созданию дидактического, методического и материально-технического обеспечения. По существу, учителю необходимо уметь разрабатывать свои педагогические проекты [2, 114].

ГГПИ им. В.Г. Короленко выпускает высококвалифицированных учителей, наши выпускники подходят под все требования понятия «современный учитель». В институте разработана и реализуется особая педагогическая технология, направленная на обучение будущих педагогов проектной деятельности. Цель технологии – создать педагогические условия, при которых обучающиеся проживают конкретные проблемные ситуации, самостоятельно находят необходимые ресурсы (информация, время, финансы, кадры и т.д.) для их положительного разрешения, в результате чего приобретают навыки проектной деятельности, развивают проектное мышление и коммуникативные компетенции.

Главный способ реализации технологии – образовательный проект «Достижение», помогающий научить будущих педагогов самим разрабатывать и реализовывать различные проекты. «Достижение» –

это возможность социальной практики, т.к. целевой аудиторией для проектов становятся ученики школ и детских садов города Глазова.

Участники проекта «Достижение» – студенты первых курсов ГГПИ, а также всех вузов и ссузов города Глазова, не имеющие опыта проектной деятельности. Всего за 5 дней ребята проходят весь путь создания проекта от идеи до реализации и презентации. Участники «Достижения» участвуют в серьезной образовательной программе, работают в проектных лабораториях, работают с экспертами, в результате чего происходит осуществление и реализация проектов на различных площадках нашего города.

Кроме участников, более 40 студентов задействованы в роли наставников (помогают в разработке проекта), наблюдателей (оценивают участников в индивидуальных номинациях), экспертов (на этапе конвейера консультируют команды) и организаторов. И все это работает на то, чтобы в последний день ребята смогли представить свои презентации перед экспертами и побороться за звание лучшего.

Проект реализуется уже 5 лет, и можно сказать, что превратился за это время в эффективную школу проектирования. Для многих студентов «Достижение» является стартовой площадкой в написании проектов. По традиции около 60% участников приходят с новыми идеями и проектами на вузовский конкурс проектов «Моя студенческая инициатива», а также принимают успешное участие во всероссийских конкурсах и молодежных форумах.

Все это, безусловно, помогает студентам ГГПИ стать мобильным, высококвалифицированным учителем, отвечающим всем современным требованиям профессиональных стандартов.

Литература

1. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики : учебно-методическое пособие / А. В. Пашкевич. – 2 изд., испр. и доп. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 76 с.
2. Сараева, А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 114–117.

РОЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Конаш О. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. А. Лытко, канд. пед. наук, доцент

Для того чтобы современному человеку сформировать свое ценностно-смысловое пространство, нужно поместить себя в мир общечеловеческих ценностей, которые выступают в качестве потенциальных мотивов. Ценностные ориентации, являясь одним из центральных понятий личностных образований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности.

Период обучения в вузе характеризуется закладыванием основ будущего вида деятельности – реализации себя в профессиональном плане, а также стремлением к осмыслению своего будущего – жизнедеятельности в целом, т.е. одновременным протеканием процессов профессионального и личностного самоопределения. Ведущую роль в развитии этих взаимообусловленных процессов личностного роста играет формирование и развитие ценностных ориентаций. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала, формирование системы ценностных ориентаций. Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. В настоящее время социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор [1, 67]. Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающие образ «Я-профессионала», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Не только познание, но и осуществление «себя» формирует самосознание человека, его внутреннее «Я», его мотивацию. Осуществление «себя» в профессии включает формирование образа профессии, особенно на этапе выбора сферы профессиональной деятельности. Коррекция идеального образа профессии и идеального образа «Я» связана с осознанием профессиональных ценностей и образованием новых ценностных ориентаций. Коррекция реального «Я» связана с осознанием своих возможностей, с опытом новых

переживаний и новых отношений человека окружающим миром и собой. Для обоснованности профессионального выбора необходимо, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения задач: уход от проблем, их игнорирование и т.д.

Можно выделить ряд типичных психологических проблем, связанных с профессиональным самоопределением личности. К ним, прежде всего, относятся:

1. Рассогласование идеального и реального образов выбираемой профессии.
2. Представление о своих личных ценностных ориентациях не соответствует своим представлениям о ценностях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности в новых экономических и социальных структурах.
3. Рассогласование реальной и идеальной мотивации профессионального выбора.
4. Неадекватная самооценка.

Проблема интереса, как и проблема способностей, несомненно, относится к числу тех психологических проблем, которые являются важнейшими для практической педагогики и психологии. Поиск ответа на этот вопрос часто приводит к выводу о том, что изменение отношения учащихся к процессу овладения профессией оказывается связанным с тем, что либо получаемая профессия, либо процесс овладения ею, либо сама реальная жизнь в профессиональном учебном заведении открывается учащимся какими-то новыми сторонами, к восприятию которых и взаимодействию с которыми они не были готовы.

В их подготовке к поиску, выбору профессиональной карьеры, овладению профессиональным мастерством, в их мотивационной сфере, на которой базируется вся трудовая и профессиональная направленность личности, имеются серьезные дефекты. В результате происходит изменение, переосмысление тех оснований, причин, мотивов и целей, по которым, учащиеся выбирали профессию, поступали в профессиональное учебное заведение. Такого рода переосмысления приводят к перестройке всей смысловой сферы личности, проявляют себя в распаде будущего профессионального «Я» [1, 78].

При выборе профессии индивид выбирает наиболее близкие ему способы регуляции поведения и соотносит свой выбор со структурой значимых для него системных ценностей. Таким образом, ценности и ценностные ориентации рассматриваются как осознанный и принятый смысл жизни, где личностный смысл представляет собой отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается деятельность и общение.

Литература

1. Гилева, И. О. Психология профессиональной деятельности / И. О. Гилева. – Красноярск, 2003. – 103 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Корнеевец Л. Ф. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Савенко, канд. пед. наук, доцент

В современной средней школе остро стоит проблема повышения качества успеваемости учащихся, особенно по предметам гуманитарного цикла. Это обусловлено как спецификой данных учебных дисциплин, так и недостаточным желанием современных школьников читать большие тексты.

Данное обстоятельство обусловлено интенсивным внедрением в учебный процесс школы компьютерных технологий, которые позволяют учащимся, не обращаясь к литературе, находить необходимую учебную информацию.

Учителя истории сталкиваются с такой проблемой, как нежелание и неумение учащихся II ступени обучения пользоваться дополнительной литературой по предмету, читать тексты с большим объемом информации.

Разрешению данной проблемы во многом способствует использование учителем на уроках истории интерактивных методов обучения.

Анализ научно-педагогической литературы (А. И. Жук, Н. Н. Кошель, С. С. Кашлев и др.) позволяет предположить, что методы интерактивного обучения (далее – МИО) мы определяем как способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития [1, 5]. Интерактивные методы – это усиленное

педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности [1, 6].

К настоящему времени в методической литературе представлено многообразие видов МИО. На уроках истории на второй ступени обучения целесообразно использование таких интерактивных методов обучения, как «Аллитерация имени», «Заверши фразу», «Аквариум», «Интервью», «Четыре угла», «Работа с понятиями», «Логическая цепочка», «Алфавит», «Ключевое слово» и т.д.

Реализация данных методов в учебном процессе требует большой подготовки как самого учителя (поиск необходимой информации по теме, подготовка раздаточного материала, оборудования к уроку, изучение индивидуальных особенностей коммуникативной деятельности школьников), так и подготовки учащихся, их готовности сотрудничать не только с учителем, но и друг с другом.

В процессе использования данных методов у учащихся развивается способность к самоорганизации, формируются коммуникативные навыки. Использование МИО на уроках истории обеспечивает овладение школьниками не только системой предметных знаний, но и ключевыми компетенциями в образовательной и коммуникативной средах.

Анализ содержания образования по истории на второй ступени образования показал, что возможно широкое использование данных методов на уроках с целью повышения качества успеваемости школьников, формирования позитивного отношения к предмету, выработки потребности в работе с историческими текстами.

В ГУО «Средняя школа № 1 г. Калинковичи» нами был проведён ряд уроков в 5-х классах по истории Древнего мира с использованием интерактивных методов обучения, в частности, по темам «Природа и население Древнего Египта», «Религия древних египтян», «Культура Древней Индии», «Общество и культура Древнего Китая».

Таким образом, применение интерактивной методики «Займи позицию» обусловило формирование умений и навыков учащихся использования аргументированных ответов; применение методики «Карусель» создало условия для развития диалогичности общения; интерактивные методы обучения в рамках методики «Аквариум» позволили развивать логику мышления и творческие способности школьников.

В целом, результативность использования интерактивных методов обучения на уроках обусловила повышение интереса учащихся к изучению предмета и стремление школьников к чтению исторических книг.

Литература

1. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

СЕМЬЯ – ИНСТИТУТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Кунгер К. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Комонова, ассистент

Вопросы семьи, брака, психического развития личности в семье всегда интересовали человечество. Человек рождается, растёт и большую часть жизни неразрывно связан с семьёй. Именно семья закладывает основной фундамент отношения, поведения и ощущения полноты жизни.

В настоящее время современная семья переживает сложный этап эволюции – переход от традиционной модели к новой, современной. Изменяются виды семейных отношений, иными становятся система власти и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей. Это обусловлено объективными процессами изменения брачно- семейных отношений во всех экономически развитых странах в сторону автоматизации семьи, что влечёт за собой снижение рождаемости, рост числа разводов и увеличение числа одиноких людей.

С.Л. Рубинштейн рассматривал семью как «духовно-нравственный союз (сообщество), состоящий из родителей и детей, обладающий устойчивым, постоянным характером и связанный в единство не только жилищем и экономической зависимостью, но и чувствами, основанными на кровном родстве» [1, 423].

Родители являются первой социальной средой развития ребёнка, обеспечивающей удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе, в любви и привязанности. Потребность в родительской любви – одна из наиболее сильных и длительных потребностей человека,

в ней нуждается ребёнок любого возраста. Материнская и отцовская любовь являются составляющими частями целостного феномена родительской любви. Обеспечить весь комплекс отношений и удовлетворение потребности в любви в первые годы жизни ребёнка способен только родитель. З. Фрейд подчёркивал абсолютное непреложное влияние родителей в раннем детстве на последующее развитие личности.

Американский психотерапевт А. Лоуэн отмечает, что недостаток любви в ранние годы влечёт за собой эмоциональное недоразвитие человека. Личность, сформировавшаяся в результате недостатка родительской любви, характеризует чувство внутренней пустоты; страстное стремление к контакту и близости. Такие люди личностно не зрелы. Вдобавок, если воспитание ребенка в семье сопровождается нестабильной, конфликтной ситуацией, то личность ребёнка будет сопряжена со специфическим, неблагоприятным развитием. Ребенок на примере модели своей семьи, в которой он вырос и воспитывался, в большинстве случаев, будет проецировать такие же отношения в своей семье. Таким образом, наследуется модель родительской любви в первичной семье, ребенок в последующем будет дублировать точно такие же родительские свойства к своим детям.

Алмазовым Б. Н. была представлена классификация «трудных» детей по критерию условий семейного воспитания, состоящая из четырех типов: 1) семья с недостатком воспитательных ресурсов, т. е. разрушенная или неполная семья, с недостаточно высоким уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учёбе; семья, где подростки тратят много времени и сил на поддержание её материального благополучия; 2) конфликтная семья, где либо родители не стремятся исправить недостатки своего характера, либо один родитель нетерпим к манере поведения другого и где дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно, а более старшие протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей; 3) нравственно неблагополучная семья, среди членов которой отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, существует стремление достичь цели в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого и т. п.; 4) педагогически некомпетентная семья – в ней надуманные или устаревшие представления о ребёнке заменяют реальную картину его развития, например, уверенность в возможности полной самостоятельности ребёнка, ведущая к безнадзорности, вызывает у последнего дискомфорт, эмоциональную напряжённость, стремление оградиться от всего нового и незнакомого, недоверие к другому человеку.

Таким образом, семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени не только влияет на формирование личности ребёнка, но и готовит ребёнка к его будущей семейной жизни. Как говорил А. Макаренко, «воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Ландова Л. И. (УО ГТУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Л. Д. Ермакова, канд. пед. наук, доцент

Проблема творческих способностей в качестве основы творческого потенциала личности рассматривалась многими исследователями. До настоящего времени нет единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал». Так, А. М. Матюшкин определяет «творческий потенциал» как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству. Н. В. Кузьмина связывает творческий потенциал с понятием «энергопотенциал человека». Дороднева Н.В. творческий потенциал личности определяет как «совокупность ее свойств, состояний и способностей, набор средств и приемов, применяемых в решении творческих задач», а «базовой составляющей творческого потенциала являются: специальные знания, готовность к творчеству, широта кругозора» [1, 25].

Различные аспекты проблемы творческого развития студентов педагогических специальностей, стимулирования их творческого мышления и стиля деятельности представлены в работах Ю. Н. Кулюткина, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластенина и др.

Мы согласны с мнением И.В. Давыдовой, что содержание понятия «творческий потенциал личности» можно рассматривать «как структурное личностно-деятельностное и общественно-значимое

образование, включающее скрытые (резервные) возможности личности, ее актуализированные (реализованные) способности к творческой деятельности, а также совокупность знаний, умений, навыков, которые обуславливают формирование и развитие профессиональных компетенций личности. Развитие творческого потенциала личности студентов обусловлено наличием внутренних (интеллект, творческое мышление, способности, внутренняя мотивация) и внешних (психологический микроклимат в группе в процессе межличностного взаимодействия, подходы в учебном процессе) условий» [2, 24].

Развитие творческого потенциала студентов, на наш взгляд, это многоуровневый процесс, в основе которого лежат следующие принципы: принцип сочетания и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий образовательной среды, принцип компенсации возможностей, индивидуализации и креативности.

С целью выявления возможностей реализации творческого потенциала студентами в условиях университета нами проведено пилотажное исследование (выборка 40 студентов старших курсов). Анализ ответов на вопрос «Считаете ли вы необходимым развитие у вас творческого потенциала?» показал, что 90% студентов считают развитие творческого потенциала важным аспектом для современного человека. Хотя большинство студентов не понимает сути творческого потенциала, и поэтому им трудно судить о механизмах его реализации.

Анализ ответов на второй вопрос «Знакомы ли вы с литературой по проблеме развития творческого потенциала будущего педагога?» показал, что только 35% студентов вспомнили, что на занятиях по педагогике упоминалась данная проблема; студенты получали задания, способствующие реализации их творческого потенциала.

Анализ ответов на третий вопрос анкеты «Важно ли участие в научно-исследовательской деятельности для развития творческого потенциала?» только половина студентов считает необходимым заниматься научной деятельностью.

Итак, данные анкетирования позволяют сделать вывод, что не всем студентам ясна суть понятия творческого потенциала, но они считают необходимым его развитие у будущих педагогов и понимают важность работы по реализации собственного творческого потенциала. Полученные ответы заставляют задуматься о необходимости актуализации проблемы развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей.

Литература

1. Дороднева, Н. В. Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс / Н. В. Дороднева. – М. : Издательство МГОУ, 2005. – 25 с.
2. Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Давыдова. – СПб., 2009. – 24 с.
3. Макаров, А. С. Технология развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А. С. Макаров. – Самара, 2008. – 236 с.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 2010. – 119 с.

ИНТЕРНЕТ ГЛАЗАМИ МОЛОДЕЖИ

Леценко Н. А., Град В. Д. (УО МГПК, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Садовская, преподаватель

Безусловно, компьютер может вызвать психологическую зависимость. Однако психологи и психиатры до сих пор спорят, каких людей считать зависимыми, а каких – нет. Зависимый от компьютера человек – прежде всего тот, кто проводит слишком много времени за компьютером не по делу, и при этом осознанно (или неосознанно) вредит своему здоровью. Люди становятся рабами современной техники, которая обеспечивает им связь с окружающим миром. Как же избежать компьютерной зависимости, как оградить от её опасности родных и близких – эти вопросы легли в основу нашей исследовательской работы. В настоящее время наблюдается рост разнообразных зависимостей. Среди них выделяется интернет-зависимость, которой подвержено, в основном, молодое поколение [1].

Наиболее негативно интернет-зависимость влияет на такие социальные качества человека, как дружелюбие, желание общения, открытость, чувство сострадания [2].

Интернет-зависимость развивается из-за вытеснения объективной реальности виртуальной, созданной при помощи компьютера, смартфона. На этом фоне часто появляются избыточная

жестокость, агрессивность и другие виды антисоциального поведения. Человек, который страдает интернет-зависимостью, уделяет меньше внимания работе, учебе, исполнению других социальных функций. Это, в свою очередь, часто становится причиной серьезных проблем в профессиональной сфере, так и в семейной жизни [3]. Тема сетеголизма и кибераддикции актуальна для современной молодежи. Как показал опрос по изучению мотивации учащихся к ведению активного образа жизни, 56% респондентов выбрали проведение досуга в социальных сетях.

По результатам исследований установлено, что: 60% респондентов являются пользователями социальных сетей уже более 3 лет; 76% респондентов пользуются социальными сетями свыше 3 часов в день; 60% респондентов считают себя зависимыми от социальных сетей; наибольшей популярностью пользуется социальная сеть «В контакте» – 90% респондентов; 75% респондентов ежедневно играют в онлайн-игры, 45% свыше 3 часов в день.

По результатам исследования разработаны рекомендации по профилактике интернет-зависимости по следующим направлениям:

– повышение информированности молодежи в вопросах безопасного и ответственного поведения; создание и размещение информационных брошюр, календарей, экспресс-тестов в школах, колледжах, университетах, общественном транспорте, молодежных интернет-сайтах; создание информационного материала для родителей и близких по оказанию помощи зависимым молодым людям.

– предотвращение возникновения зависимости от социальных сетей, компьютерных игр. Реализуется в три ступени: 1 ступень – на информационных и кураторских часах учащимся объясняют правила поведения и режим пользования социальными сетями, играми, профилактику возникновения зависимости, проводится экспресс-тест по выявлению зависимости от социальных сетей, компьютерных игр. 2 ступень – волонтерское движение – проведение акций по предотвращению зависимости от социальных сетей, компьютерных игр среди учащейся молодежи. 3 ступень – проведение мероприятий профориентационной направленности с целью формирования навыков здорового образа жизни.

Литература

1. Как формируется компьютерная зависимость. – [Электронный ресурс] . – Режим доступа . – <http://www.jlady.ru/psixologiya-lichnosti/kompyuternaya-zavisimost.html>. – Дата доступа : 04.04.2017.
2. Как справиться с компьютерной зависимостью. – [Электронный ресурс] . – Режим доступа : <http://loksakeskus.org/wp-content/uploads/2013/11/Kniga-o-zavisimosti.pdf>. – Дата доступа : 01.02.2017.
3. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДО ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

(из опыта работы УО «Мозырский государственный медицинский колледж»)

Марцинкевич В. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Чечко, канд. пед. наук

*Высокий профессионализм – это обращённое в профессию творчество
Л. Гинзбург*

Роль методической службы в сфере образования в наше время имеет особое значение. Сегодня педагог должен уметь совершенствовать содержание своей деятельности, творчески подходить к преподаванию дисциплины, изучать и применять на практике передовой педагогический опыт и информационные технологии. А помочь ему в развитии нового педагогического мышления, в повышении педагогического мастерства и решении сложных задач – и есть главная миссия методической службы.

Развитие общества и технологий диктуют педагогам необходимость разработки новых методов организации образовательного процесса. Но в погоне за технологизацией образовательного процесса нельзя забывать о развитии способностей каждого учащегося, формировании духовно богатой и творческой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности. В таких условиях реализация воспитательного потенциала учебных занятий представляется не только как особо значимая, но и как требующая постоянного совершенствования.

С этой целью на учебных занятиях по дисциплинам «Педиатрия», «Сестринское дело в педиатрии» преподаватель В. П. Оржеховский широко использует творчество известных русских

писателей-врачей: А. Чехова, В. Вересаева, М. Булгакова, а также писателя В. Короленко, известного детского хирурга С. Долецкого.

Работа над содержанием литературного произведения требует от учащихся развития навыков сравнительного анализа, когда в процессе обучения они сами должны прийти ко многим выводам с помощью анализа, размышлений, а не только при помощи памяти. Это значит, учащиеся сталкиваются с задачей не просто транслировать предложенную информацию, но и спроецировать её на клиническое течение заболевания. Следует отметить, что анализ художественного произведения позволяет рассматривать тексты не столько с позиции литературных особенностей, сколько даёт возможность оценить их эмоциональное воздействие на читателя и определить уровень эмпатии (сопереживания). Кроме того, этот вид деятельности учащихся на занятии остаётся одним из самых значимых способов развития культуры устной речи. А умение поддерживать, строить отношения с пациентами, их родственниками и другими участниками лечебного процесса является неотъемлемой частью профессии любого медицинского работника.

При такой форме подачи учебного материала одним из основных приёмов осмысления информации является постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них. Эффективным приёмом развития технологии критического мышления является «кубик Блума», или «Ромашка Блума».

Цель – с помощью шести вопросов выйти на понимание содержания текста на осмысление авторской позиции: 1. Простые вопросы «Что?», «Где?», «Когда?» проверяют знание текста; 2. Уточняющие «Правда ли, что...», «Если я правильно понял, то ...» выводят на уровень понимания текста; 3. Объяснительные «Почему...» поясняют причинно-следственные связи; 4. Творческие «Что бы случилось, если...», «Как сложилась бы судьба героя, если...» предусматривают синтез содержания текста и фантазии читателя; 5. Оценочные «Как вы относитесь к ...», «Что лучше...» предполагают высказывание собственного мнения; 6. Практические вопросы направлены на применение, поиск взаимосвязей между теорией и практикой и формулируются в зависимости от содержания учебного материала по дисциплине.

Учащиеся готовят кубик с шестью гранями или ромашку с шестью лепестками, на каждом из которых записываются вопросы разных типов. Педагог бросает кубик, а учащийся отвечает на вопросы и начинает свой ответ со слова, которое выпало на грани. Если ответ неполный, то другие учащиеся могут его дополнить и исправить. Таким образом, на занятии можно использовать различные формы организации учебной деятельности учащихся: индивидуальную, парную или групповую.

Кроме всего, работа с кубиком Блума даёт возможность сформулировать тему занятия и вопросы для обсуждения. Ответ учащегося помогает преподавателю не только выявить уровень познавательной активности учащихся, но и сделать выводы об эмоциональной составляющей занятия, определить аспекты темы, которые вызывают сложности.

Таким образом, одной из приоритетных задач в подготовке современного медицинского работника должно стать воспитание духовно-нравственной культуры врача и медицинской сестры.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Мастьянова Т. М. (РГТК, Речица)

Научный руководитель – Е. В. Старушенко, преподаватель

Результатом профессионального становления субъекта любой деятельности, в том числе педагогической, является его профессиональное мастерство. Мастер – это специалист, достигший высокого искусства в своей профессии. Профессионализм – степень овладения индивидом профессиональными умениями и навыками.

Педагогический профессионализм представляет собой характеристику разнообразных взаимосвязанных компонентов, отражающих определенную образовательную систему: уровень общей культуры; психолого-педагогическая компетентность; владение содержанием предмета и педагогическими технологиями; способности к целеполаганию и целеосуществлению; способности к педагогической рефлексии; способности к осуществлению инновационной деятельности в сфере образования.

По данным исследования, важной составляющей профессионализма педагога является подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов педагогической деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. Педагог в своем профессиональном развитии также проходит следующие уровни:

- 1) *педагогическая умелость* – достаточно хорошее владение педагогом системой обучающих и воспитательных умений и навыков;
- 2) *педагогическое мастерство* – доведение до высокой степени совершенства обучающую и воспитательную умелость;
- 3) *готовность к нововведениям* – личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются определенная личностная направленность, знания и практические умения реализовать новые способы и формы осуществления профессиональной деятельности;
- 4) *педагогическое творчество* – более высокий уровень, который связан не столько с продуцированием новых идей и принципов, сколько с их модернизацией, видоизменением;
- 5) готовность педагога к созданию *авторской технологии*, характеризующейся согласованностью методических приемов, оригинальностью их сочетания в целостной системе, соответствующей единому замыслу и личностному опыту;
- 6) индивидуальный авторский стиль деятельности педагога – механизм и результат формирования готовности педагога к созданию авторской педагогической технологии;
- 7) разработка и усовершенствование образовательных программ – одно из самых распространенных направлений инновационного педагогического поиска в образовательных учреждениях;
- 8) создание собственной авторской системы работ, состоящей из дидактической, воспитательной, методической системы [2].

Формирование профессионализма педагога будет возможным при создании следующих условий: 1) приобретение собственного опыта на основе непрерывного образования педагога, систематизации теоретических и практических профессиональных знаний; 2) развитие профессионального самосознания, самообразования и цели направленности работы по самосовершенствованию, профессиональному самообразованию.

Для изучения факторов, влияющих на развитие профессионализма учителя, нами были проведены методики «Мотивация на успех», «Мотивация на избежание неудач», «Готовность к риску», разработанные Т. Элерсом, а также методика Н. П. Фетискина «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию». В исследовании принимали участие учителя средних образовательных школ г. Речицы. Результаты проведенного исследования позволили показать, что становление педагога-профессионала является сложным процессом, и на каждом его этапе обеспечивается различными механизмами. Те учителя, которые мотивированы на успех в профессиональной деятельности и имеют высокую готовность к риску, реже испытывают страх в нестандартных ситуациях и стремятся конструктивно их преодолеть, а те педагоги, которые имеют высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту), испытывают недостаток мотива к успеху – достижению цели, в том числе и профессиональному.

Профессионализм педагога не может быть раз и навсегда достигнутой высотой. Он «прорастает» каждый раз в конкретном месте и времени, в процессе общения, являясь личностным свойством, поэтому подлежит непрерывному становлению и развитию.

Литература

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Минск : Мир, 2000. – 364 с.
2. Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс: в 2-х ч. / Е. Ф. Сивашинская. – Минск : Жасскон, 2007. – Ч. 1. – 191 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Старицнова Е. С. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – Е. А. Пырьев, канд. психол. наук, доцент

Поступив в заведение высшего профессионального образования, вчерашние школьники сталкиваются с рядом проблем, связанных с переходом в новую образовательную и социальную среду. У первокурсников меняется привычный образ жизни; появляются новые требования к их личности, успешное выполнение которых и обеспечивает процесс адаптации. Прохождение этого процесса закладывает фундамент, который является важным фактором для дальнейших достижений студента и его благополучного эмоционального состояния [1].

Под термином «адаптация» в психологии понимают перестройку психики человека под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность индивида приспособли-

ваться к различным требованиям среды при отсутствии ощущения внутреннего дискомфорта и конфликта с этой средой [2].

Проблема адаптации является наиболее актуальной для студентов-первокурсников. Необходимым условием успешной учебно-профессиональной деятельности студента является освоение новых для него правил учебы и жизни в вузе. Первый год обучения – это период вхождения студента в учебный коллектив, формирования навыков рациональной организации умственной деятельности, выработки оптимального режима труда, досуга и быта, осознания призвания к выбранной профессии, воспитания и развития профессионально значимых качеств личности.

Социально-психологические трудности адаптации затрагивают все стороны обучения: интеграцию личности со студенческим сообществом, принятие его норм, ценностей, стандартов поведения. Это накладывает отпечаток на личность, сообщает ей внутреннюю динамику потребностей. На процесс внутренней переориентированности личности оказывают влияние также межличностные отношения, которые определяют установки, удовлетворяющие личностный статус студента, формируют его уровень притязаний. Сюда же относят и формирование у студентов потребности быть полезным обществу, активной позиции, ценностного отношения к труду, организации быта и досуга [3]. Среди проблем, с которыми может столкнуться студент-первокурсник при адаптации в вузе можно обозначить педагогические и психологические. Примерами педагогических проблем являются: несформированность учебной деятельности, оперирование школьными стереотипами учения (привыкание к репродуктивным методам обучения), познавательно-информационное приспособление студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, ее требованиям, к своим обязанностям, неготовность студентов к новым методам и формам учебной работы в вузе [4].

Не менее значимыми являются психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в вузе. К данному типу проблем относятся: недостаточная мотивационная готовность к выбранной профессии, отсутствие навыков осуществления психологической саморегуляции, неумение студентом выстраивать оптимальный режим труда и отдыха в новых условиях, страх публичных выступлений перед однокурсниками и преподавателями, переживания, связанные с уходом из школьного коллектива.

Для студента-первокурсника адаптация является продуктивным выходом из адаптивной ситуации, когда соотносятся возникшие трудности с собственными возможностями.

Многоаспектный, сложный характер адаптационного процесса требует системного решения проблемы педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников силами кураторов, преподавателей, практических психологов, заместителей деканов по воспитательной работе, социальных работников с учетом общих закономерностей протекания адаптационных процессов у студентов и специфики вуза как общественно-культурной образовательной среды.

Литература

1. Какаева, О.М. Психолого-педагогические проблемы адаптации студентов-первокурсников // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманит. науки: сб. ст. по материалам VIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 8.
2. Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г. И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – С. 18–19.
3. Андреева, Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. – Вып. XI–II. – М., 1973. – С. 25–27.
4. Шолохова, Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности / Г. П. Шолохова, И. В. Чикова / Вестник ОГУ. 2014. – №3 (164). – С. 103–107.

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Тюрина Т. В. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – М. М. Елфимова, канд. психол. наук, доцент

Весьма актуальным представляется проведение исследования с целью выявления половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте, что подтверждает *научную актуальность* исследования.

Цель исследования – выявить половозрастные особенности макиавеллизма личности в подростковом возрасте. *Объект* исследования: макиавеллизм личности в подростковом возрасте. *Предмет* исследования: половозрастные особенности макиавеллизма личности в подростковом возрасте.

Задачи исследования: 1) проанализировать результаты исследований по проблемам: макиавеллизма как личностной характеристики, особенностей проявления макиавеллизма в подростковом возрасте; 2) разработать диагностическую программу для изучения половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте; 3) провести эмпирическое исследование половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте; 4) разработать рекомендации для психологов общеобразовательных школ с группами подростков с высоким уровнем проявления макиавеллизма.

В исследовании мы использовали опросник макиавеллизма (адаптированный вариант В. В. Знаковым МАК-шкалы) [1, 14–17]. Эмпирическое исследование проходило на базе МОБУ «Основная общеобразовательная школа № 3» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие 60 старших подростков в возрасте 14–15 лет.

В результате исследования макиавеллизма личности в подростковом возрасте мы видим, что 53% испытуемых характеризуются средним уровнем выраженности макиавеллизма личности, 36% – высоким уровнем выраженности макиавеллизма личности, 13% – низким. Использование подростками манипулятивной стратегии, возможно, связано с возрастными особенностями, когда подросток не только познает, но и определяет для себя формы общения и взаимодействия.

Исследование половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте показало, что низкий уровень выраженности макиавеллизма личности выявлен у 17% мальчиков и 26% девочек; средний уровень выраженности – выявлен у 16% мальчиков и 61% девочек; высокий – у 67% мальчиков и 13% девочек.

С целью обнаружения статистически достоверных различий в уровне выраженности макиавеллизма личности у мальчиков и девочек в подростковом возрасте мы использовали непараметрический U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Средний уровень выраженности макиавеллизма личности является более выраженным у подростков-девочек (статистически достоверно на уровне 0,01), высокий уровень выраженности макиавеллизма личности является на уровне статистической тенденции более выраженными у подростков-мальчиков (статистически достоверно на уровне 0,05). Возможно, это связано с половозрастными особенностями испытуемых, когда подростки в своем поведении стремятся использовать тактику в контексте предписанных им социальных ролей. Можно предположить, что подростки-девочки в своем поведении стараются манипулировать неявным образом, представляя себя в таком свете, чтобы другие думали о них лучше, а подростки-мальчики манипулируют с помощью директивных, агрессивных тактик.

Целесообразность понимания принципов психолого-педагогического сопровождения подростков с различным уровнем проявления макиавеллизма невозможна без теоретической и эмпирической проработки данного вопроса. В соответствии с поставленными задачами проанализированы результаты исследований психологической литературы по проблемам макиавеллизма как личностной характеристики, особенностей его проявления в подростковом возрасте; разработана диагностическая программа с целью изучения половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте; проведено эмпирическое исследование половозрастных особенностей макиавеллизма личности в подростковом возрасте; разработаны рекомендации для психологов общеобразовательных школ с группами подростков с высоким уровнем проявления макиавеллизма.

Литература

1. Практикум : исследования экзистенциально-бытийной сферы личности: учебное пособие для студентов факультета психологии, обучающихся по специальности «Психология» / Сост. И. А. Красильников. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2013. – 66 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Усова Ю. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Как показывает практика, традиционная очная система обучения не является достаточно эффективной для иностранных граждан из-за ряда трудностей, с которыми они встречаются, обучаясь в белорусских учреждениях высшего образования (инокультурная среда, языковой барьер, низкий уровень академической подготовки и др.). Ещё большее количество проблем испытывают студенты-граждане других государств, обучающиеся в наших университетах иностранным европейским языкам

(английский, немецкий и т.д.). Как известно, каждый обучающийся, будь то белорусский или иностранный студент, демонстрирует лучшую успеваемость, изучая предмет, как правило, на своем родном языке. Изучение же второго иностранного языка на основе первого иностранного (русского) вызывает дополнительные сложности в обучении иностранных студентов, что определяет особые требования к организации учебно-познавательной деятельности студентов-инофонов в условиях педагогического процесса университета.

В рамках нашего исследования повышение эффективности процесса обучения иностранному языку студентов реализуется через «смешанную» форму получения образования (белорусские студенты и студенты-инофоны в составе одной группы), которая удовлетворяет критериям минимальности и максимальности. Отсюда основными методическими формами поддержки в обучении студентов-инофонов иностранному языку в рамках нашего исследования выступают *Центр дистанционного обучения (ЦДО) и система тьюторства белорусских студентов над студентами-инофонами, включая «сопровождение в группе».*

В условиях Центра дистанционного обучения значительная роль в обучении иностранному языку студентов-инофонов отводится разработке дидактических средств – учебно-методическому комплексу (УМК), включающему учебную программу, раздаточный материал, электронные пособия, авторскую систему интегрированных упражнений.

Отдельное внимание мы хотели бы обратить на разработанную и предлагаемую нами систему тьюторства, где под названным термином мы понимаем особую форму университетского наставничества, которая изначально, начиная с момента развития средневековых университетов, выполняла функции сопровождения процесса самообразования обучающихся. Согласно европейскому опыту, студенты-инофоны, получившие студентов-наставников в качестве тьюторов, имеют более высокие показатели успеваемости, чем те, кто наставников не имел [1].

В качестве тьюторов мы видим две категории белорусских студентов – старшекурсники по отношению к иностранным сопровождаемым студентам (непосредственно тьюторы), и одгруппники сопровождаемых (тьюторское сопровождение в группе).

Тьюторское сопровождение предполагает систему обучающих занятий в статической паре (студент-инофон – студент-тьютор) при изучении новой темы с использованием традиционных методов обучения и динамической паре (два студента-инофона и два студента-тьютора) при закреплении учебного материала и контроле знаний и умений с использованием интерактивных методов обучения.

График занятий и их количество утверждаются деканатом по согласованию со студентами-тьюторами и сопровождаемыми студентами-инофонами. С целью стимулирования студентов-тьюторов нами предлагается введение на факультете практики выдачи «сертификата тьютора», подтверждающего опыт обучающей деятельности студента.

Важным моментом является личность студента-тьютора. Помимо отличного владения профессиональными навыками, тьюторы должны обладать целым рядом личностных качеств, из которых в первую очередь следует отметить чувство ответственности, целеустремленность, отзывчивость, терпение, чувство такта, владение приёмами коммуникации и высокую самоорганизацию. Немаловажной является способность тьютора заинтересовать сопровождаемого изучаемым предметом, повысить его мотивацию к учению. Соответственно мы предлагаем выбирать тьютора по следующим основаниям: 1) успеваемость; 2) рекомендации кураторов, знающих личностные характеристики студентов.

Такая система облегчает работу со студентами младших курсов, позволяя вывести студентов белорусов и студентов-инофонов на одинаковый уровень освоения материала. Белорусским студентам система дает возможность повысить уровень своих академических и методических знаний и умений, научиться осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе обучающего взаимодействия с иностранными студентами, что, несомненно, важно для будущей преподавательской деятельности.

Таким образом, предлагая организовать систему тьюторства на филологическом факультете, мы понимаем её как возможность оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса, как в отношении иностранных, так и белорусских студентов.

Литература

1. Posner, B. and Kouzes, J. Credibility. San Francisco: Jossey Bass / B. Posner. – 1993. – 155 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(из опыта работы Ш.Х. Ходжабердиева, учителя биологии Республики Туркменистан)

Ходжабердиев К. Ш. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Савенко, канд. пед. наук, доцент

Мотивационная сфера личности проявляется в учебном процессе через совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, целей, установок, обуславливающих проявление учебной активности и стремление участвовать в школьной жизни. Для того, чтобы процесс формирования познавательной мотивации у школьников проходил успешно, педагог решает следующие задачи:

- изучение личностно-мотивационной сферы учащихся и определение условий и факторов, влияющих на её формирование;
- выявление педагогических условий, обеспечивающих развитие мотивационной сферы личности школьников;
- овладение приёмами организации учебной деятельности учащихся, способствующих формированию мотивационной сферы личности.

Каждый педагог сталкивается с такой проблемой, как отсутствие интереса некоторых учащихся к учебной деятельности.

Вопросы формирования познавательных интересов учащихся эффективно решаются в системе работы учителя биологии высшей категории средней школы № 7 г. Туркменгалы, Республики Туркменистан Ходжабердиева Шамухаммета Ходжамырадовича.

Он предлагает для активизации учебно-познавательной деятельности учеников и развития их познавательных интересов на уроках биологии следующие мероприятия:

1. Совершенствование системы усвоения учащимися базовых знаний, умений, навыков.
2. Развитие мотивации к учению, познавательных интересов учащихся, стремление к осознанному усвоению учебного материала, участию всех учеников в учебной деятельности.
3. Применение компьютерных технологии в процессе преподавания биологии, в частности, использование мультимедийных средств для реализации принципа наглядности в обучении.
4. Проведение различных внеклассных мероприятий по изучению предмета, развивающих учебных игр и т.д.

Ходжабердиев Ш. Х. на своих уроках использует проблемные вопросы, средства ИКТ (презентации, видео-ролики), способствующие развитию мышления учащихся. В зависимости от целей уроков Ходжабердиев Ш. Х. использует метод обманных ситуаций: например: «Синие киты дышат легкими с самого рождения. Детеныши рождаются и живут под водой, не выходя на поверхность в течение года. Исправьте мои ошибки». Такой метод развивает внимательность, логику, мышление, заставляет быть активным на последующих уроках.

Обобщение опыта работы по развитию познавательных интересов школьников учителя Ходжабердиева Ш. Х. позволяет совершенствовать процесс обучения и добиваться высокой его результативности.

Современный педагог должен не только знать свой предмет, но и уметь пробуждать в ученике жажду познания, заинтересовать, а уже потом научить – вот в чём суть педагогического мастерства.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Чуб К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. А. Макеренкова, ст. преподаватель

На современном этапе основополагающим требованием общества к школе является формирование творческой личности, способной критически мыслить, решать научные, производственные, общественные задачи, непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования и совершенствования умений и навыков практической деятельности.

Учитывая социальный заказ общества, школа должна ориентироваться на развитие у школьников познавательной самостоятельности как важнейшего качества личности, которое отражает не только высокий уровень знаний, умений и навыков, но и сформированность позитивного отношения учащихся к процессу познания.

Исследование самостоятельности учащихся в обучении зарубежными и отечественными педагогами ведется по нескольким направлениям: 1) изучается социально-педагогическая значимость развития активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения; 2) выявляется психолого-дидактическая сущность самостоятельной познавательной деятельности; 3) разрабатываются дидактические средства организации самостоятельной работы учащихся.

При исследовании проблемы активизации познавательной самостоятельности важно рассматривать этот феномен как качество личности, имеющее ряд признаков. В связи с этим большое значение имеют такие психические явления, как потребности, интересы, мотивы, воля, эмоции, способности, которые в своей совокупности образуют сущностные силы самостоятельности личности.

В то же время значимым в изучении является деятельностный подход. Он позволяет рассматривать данный феномен как характеристику деятельности, а также изучить познавательную самостоятельность с точки зрения механизмов её формирования [1].

В понимании сути познавательной самостоятельности одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельностной стороне, другие – психологическим аспектам.

Исследуя сущность познавательной самостоятельности, мы придерживаемся мнения И. Я. Лернера об этом феномене. Под познавательной самостоятельностью он понимает «сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска» [2]. Тем самым автор придерживается больше деятельностного, нежели личностного подхода, и решает проблему развития познавательной самостоятельности посредством применения в обучении проблемных задач.

Анализируя сущность, структуру и механизмы познавательной самостоятельности, мы определили, что познавательный интерес занимает особое место в познавательном процессе, являясь отправной точкой для формирования познавательной активности. Лишь наличие интереса к деятельности обеспечивает активность личности. Активность познавательной деятельности ученика – необходимое условие и признак зарождения самостоятельности мышления, а как следствие – познавательной самостоятельности.

Проблема повышения качества обучения и эффективного развития познавательной самостоятельности учащихся, на наш взгляд, может быть успешно решена с использованием активных методов обучения. Как показывает опыт практической деятельности, к числу таких методов можно отнести и метод кейса – метод анализа конкретных ситуаций.

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от англ. *case* – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединен с другими методами обучения. Соотношение основных источников кейса может быть различным. Выделяют практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала ученика и преподавателя.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения, в частности, метода кейса позволяет активизировать процесс обучения, повышает познавательную активность учащихся, способствует развитию творческих способностей и познавательной самостоятельности.

Литература

1. Пустовойтов, В. Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов (на материале математики и информатики) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Пустовойтов. – Брянск, 2002. – 205 с.
2. Лернер, И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1971. – № 4. – С. 35–39.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Шаблова К. Д. (УО РГПК, Речица)

Научный руководитель – Е. В. Старушенко, преподаватель

Проблема развития рефлексии является одной из ключевых в педагогике. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. К понятию рефлексии обращались в рамках различных подходов Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Е. В. Смирнов,

А. З. Зак, В. К. Зарецкий, В. В. Давыдов и др. [1]. Применение рефлексии в профессиональной деятельности учителя помогает ему раскрыть весь потенциал и возможности.

Под педагогической рефлексией понимается сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как к её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки её эффективности для развития личности. Педагогическая рефлексия в деятельности – это процесс действий от затруднения к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него [2]. Каждый структурный элемент деятельности обеспечивается соответствующими рефлексивными умениями (таблица).

Таблица – Рефлексивные умения

Структура деятельности	Рефлексивные умения
Цель деятельности (выступает в качестве предполагаемого результата, заключается в создании условий для всестороннего развития личности)	Оценить требования к идеалу (норме) с аксиологических позиций; оценить поставленную цель на основе диагноза – анализа – прогноза; корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности
Способность к определенной деятельности (операции и приёмы, с помощью которых достигаются цели обучения и воспитания учащихся)	Оценить логические пути деятельности; проявить готовность к пересмотру своих действий
Результат деятельности	Оценить эффективность своей деятельности; прогнозировать конечный результат своей деятельности; оценить значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества; принять ответственность за свою деятельность

В ходе данного исследования нами была предпринята попытка выявить уровень рефлексивных способностей, а также динамику их развития у учащихся колледжа. Сравнительный анализ выявил динамику развития рефлексивных способностей будущих педагогов. Так, к выпускному курсу разница между показателями 2 и 4 курсов составила: высокий уровень – около 15%, а средний – около 20%. Однако даже на последнем году обучения есть учащиеся, которые не владеют рефлексивными способностями в достаточной степени. Существуют определённые условия, их можно представить как педагогические рекомендации, которые могут помочь будущему педагогу, а также молодому специалисту развить в себе рефлексивные способности. Условия развития педагогической рефлексии: 1) *специально организованная рефлексивная деятельность педагога*, которой присущи следующие свойства – целенаправленность, преобразующий характер, предметность, общность в построении и способов процесса деятельности, и её конечных результатов; 2) *наличие рефлексивной среды*, в которой стимулируется сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале; 3) *активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности*; 4) *актуализация рефлексивности педагога* – значит анализ актуализации потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции; 5) *использование специальных программ по развитию профессиональной рефлексии*.

Развитие рефлексии в деятельности педагога является его первоочередной задачей и залогом его дальнейшего профессионального успеха.

Литература

1. Кожуховская, Л. С. Рефлексия в вопросах и ответах (на примере культурологических дисциплин) / Л. С. Кожуховская. – Минск : РИВШ, 2007. – С. 128.
2. Христева, А. В. Формирование умений анализа профессионально-педагогической деятельности : метод. рекомендации для студ. педвузов и учителей / А. В. Христева. – Магнитогорск : МГПИ. – 1997. – С. 43.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТА КАК ФАКТОР УСПЕХА В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шеремет И. В. (КЛА НАУ, Кропивницкий)

Научный руководитель – О. В. Урсол, канд. пед. наук

Современное общество нуждается в людях творческих, активных, проявляющих деловые качества в профессиональной самореализации. Иначе говоря, современный специалист должен быть мотивирован на достижение определенных вершин в развитии своего профессионализма и успешности в целом.

Значимым и необходимым в профессиональной подготовке сегодня стало формирование у будущего специалиста как профессиональных, так и социальных компетенций, демонстрирующих его готовность и способность взаимодействовать в различных жизненных сферах, позволяющих личности самореализоваться в обществе и достигнуть успеха в профессиональной деятельности.

В современной науке отсутствует единое определение феномена «социальная компетентность», его структуры, механизмов и условий целенаправленного развития в образовательном процессе. По мнению И. А. Зимней, все компетентности социальны в широком смысле, ибо они формируются в социуме [1]. По мнению ученых (В. М. Басова, Н. И. Белоцерковец, И. А. Зимняя, Е. В. Коблянская, В. В. Цветков и др.), структуру социальной компетентности составляет совокупность социальных знаний, умений и способов деятельности, применяемых в главных сферах деятельности человека.

Сущность профессиональной подготовки специалиста управления воздушным движением состоит в создании оптимальных условий для саморазвития личности, её профессионального роста и успешной самореализации. Профессиональный успех выступает одним из основных показателей эффективной деятельности и ориентирует человека на достижение положительного результата в построении карьеры [2]. Профессиональный успех не случаен, он достигается человеком в процессе целенаправленной деятельности и также зависит от внутренних качеств личности, проявляющихся в результате выполнения профессиональных задач.

Социальная компетентность – это интегрированное качество, основой которого являются индивидуальные психологические особенности, нравственные ценности и установки личности в самореализации, проявляющиеся в умении выстраивать взаимодействие с другими в процессе продуктивного выполнения определенных заданий [3], [4]. На наш взгляд, социальная компетентность для будущего специалиста УВД является фактором успеха в профессиональной деятельности. В этом, по нашему мнению, и заключаются новые цели и ценности профессиональной подготовки современного специалиста: создание условий для актуализации самореализации личности специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

Теоретический анализ исследований позволил констатировать, что коммуникативные умения, навыки эффективного межличностного взаимодействия, умение оказывать психологическое влияние на других людей, развитый самоконтроль, стрессоустойчивость, деловая направленность, – все это компоненты социальной компетентности, которая играет огромную роль в межличностном общении, помогает специалисту в эффективном решении профессиональных задач и является фактором профессионального успеха. При этом большое внимание уделяется развитию мотивации достижения, т. е. соответствие мотивов деятельности ее целям способствует развитию личности.

Литература

1. Серёжникова, Р. К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании / Р. К. Серёжникова // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 127–133.
2. Психология жизненного успеха: Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л. В. Сохань [и др.]. – К. : ИС НАНУ, 1995. – 149 с.
3. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Кострома, 2001. – С. 240–242.
4. Дементий Л. И. Особенности социальных представлений об успехе и успешной личности у лиц с различным социальным статусом / Л. И. Дементий, О. П. Нечепоренко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2007. – № 2. – С. 37–45.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Шкляева Ю. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. Ю. Овченко, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в России формируется информационное общество, что является необходимым условием социально-экономического и культурного развития страны. Важную роль в этом играет образование, в первую очередь высшее. Для эффективного развития необходима такая система образования, которая сможет сохранить и передать достижения науки и культуры, и не только отечественной, но и мировой, она должна быть гибкой, способной к саморазвитию и отвечать потребностям современности.

Сегодня от вузов требуется формирование самостоятельной, ответственной, социально активной личности, обладающей высоким уровнем информационной культуры. Значимую роль в структуре высшего учебного заведения играют библиотеки, обеспечивающие информационную поддержку в образовательной деятельности, поэтому изучение потенциала вузовской библиотеки в организации учебной и внеурочной работы весьма актуально. Феномен библиотек вуза, их организационная структура и роль в информационном обществе рассмотрены в работах Т.В. Комаровской, Г.Ю. Кудряшовой, и др. Проблемы организации и использования информационных ресурсов вузовскими библиотеками, специфика комплектования их фондов раскрывается в трудах В. Н. Марковой, Н. И. Лосевой и др. Много работ посвящено инновационной деятельности вузовских библиотек, их информатизации – работы Т. В. Комаровской, И. В. Ткаченко. Т. В. Журавлева в своей научной работе описала модернизацию вузовских библиотек в современном обществе. Одной из таких вузовских библиотек является Научная библиотека ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», на примере которой можно выявить общие характеристики библиотек подобного типа.

Функциями научных библиотек являются информационное и документальное обеспечение образования; развитие познавательных потребностей, расширение кругозора через приобщение к книге; создание условий для учебной и самообразовательной деятельности; формирование информационной культуры обучающихся.

Значимым этапом в развитии научной библиотеки стали 90-е годы, когда происходит глобализация, технологизация и информатизация общества, идет процесс индивидуализации личности, а в связи с вхождением России в Болонский процесс изменяются и стратегии образования, доминанта в обучении переносится на самообразование. Роль библиотек становится как никогда актуальной и востребованной, поэтому возникает необходимость модернизации деятельности библиотеки: она вынуждена менять формы своей работы, у нее появляются новые функции, помогающие ей адаптироваться к современным условиям.

На этом этапе появляются новые технологии и методы работы: компьютеризация библиотечных процессов, автоматическая идентификация изданий и читателей, штриховые коды книги, электронные библиотеки, организация доступа пользователей к электронным сервисам, издания преподавателей вуза, веб-сайт библиотеки и т. п. Все это должно способствовать повышению качества и скорости поиска информации, степени раскрываемости фондов, эффективности работы сотрудников библиотек, минимизации затрат на комплектование и обработку литературы.

Мы провели анализ фондов, опыта работы, инноваций в деятельности научной библиотеки ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко» с целью выявления её потенциала для реализации основных требований образовательных стандартов и пришли к выводу, что в условиях модернизации образования библиотека становится значимым элементом структуры вуза, так как ее функции выходят далеко за рамки обеспечения обучающихся учебной литературой. Библиотека сегодня – образовательный, культурный, общественный центр, играющий значительную роль в деле образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Шубина А. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

Диагностика, мониторинг и управление процессом формирования системы знаний, умений и навыков возможны только при наличии надежного, адекватного ритму и задачам современного учебного процесса, инструмента, обеспечивающего обратную связь «ученик – учитель». Модернизация системы образования невозможна без реформирования системы оценки и контроля качества образования. Этап обновления системы контроля и оценки качества образования связан с исполь-

зованием такого инструмента, как педагогический тест. Это обусловлено тем, что тесты позволяют с достаточной степенью объективности и достоверности выявить наличие подлежащих контролю характеристик, а также оценить уровень их сформированности. Тестовые технологии рассматриваются сегодня как основной инструмент контроля качества образования [1]. Тест (от англ. *test* – испытание, проверка) – стандартизованные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий [1].

В отечественной и зарубежной литературе нет единого подхода к классификации видов педагогических тестов. Чаще всего в основу классификации берут характер задач [2], решаемых учителем с помощью тестов в процессе обучения. Например, выделяют стоящие перед учителем на входе обучения; текущие задачи обучения; задачи, соответствующие концу определенного периода учебного процесса [3].

Существуют два подхода к разработке тестов: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный. В рамках нормативно-ориентированного подхода разрабатываются тесты рейтинга учащихся по уровню учебных достижений. В рамках критериально-ориентированного подхода создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого ученика с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков.

В тестологии в классической и современной теории тестирования выделены следующие основные критерии качества теста: надежность, валидность, объективность (В. С. Аванесов, С. И. Денисенко и др.).

Перспективным в настоящее время является выявление возможностей применения тестовых технологий не только для оценки результатов обучения, но и для осуществления контроля процесса обучения как целостной системы. Необходимо сегодня создание инновационной педагогической технологии тестирования, которая адекватна современной парадигме образования, предполагающей формирование целостного опыта решения жизненных и профессиональных проблем, выполнение ключевых (относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетентностей; есть потребность в тестовых педагогических технологиях, которые позволяют осуществлять оценивание собственно учебную деятельность учащихся (такие тесты называют тестами учебной деятельности [4]).

Литература

1. Педагогический тест как инструмент обновления системы оценки и контроля качества образования // Научный журнал *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 9 – С. 64–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/article/view?id=3534>, свободный (дата обращения 7.12.2016).
2. Gronlund, N. E. *How To Construct Achievement Test*. N.Y. / N.E. Gronlund. – Prentice Hall, 1998. – 227 p.
3. Педагогические тесты и их содержание, структура, формы и виды. Функции тестов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435. – Дата обращения : 19.12.2016.
4. Сеногноева, Н. А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения; дисс. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 403 с.

ОЦЕНКА ТЕКУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Эзимов Р. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

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

Для иностранных студентов первокурсников особенно важно приспособление к условиям обучения в вузе и жизни в другой стране. Одной из предпосылок успешной учебной деятельности первокурсников является их своевременная адаптация к новым требованиям, принципам работы университета, взаимоотношению с однокурсниками и преподавателями, самостоятельной жизни, обычаям и традициям, культуре страны обучения [1].

Практика работы в вузе показывает, что некоторые студенты не знают или плохо владеют языком новой страны. Первокурсники оказываются в ситуации, которая требует умения подключать весь свой адаптационный ресурс.

Цель работы – выявить текущее психическое состояние студентов с помощью цветового теста Люшера и уровень их адаптации к новым условиям жизни.

В тестировании приняли участие 20 студентов-туркменов 1-го курса дневной формы обучения факультета физической культуры и спорта УО ВГУ им. П. М. Машерова.

Результаты исследования показали, что 63% студентов туркменов находятся в состоянии стрессовой ситуации и испытывают состояние депрессии. Следует отметить, что у большинства студентов из Туркмении коричневый и черный цвета стоят на 1–3 позициях, при этом у них отмечается хорошее состояние здоровья. Данный факт говорит о том, что адаптация к условиям жизни в другой стране протекает у них не всегда благополучно [2]. Студенты тоскуют по родному дому, близким, несмотря на кажущееся внешнее благополучие. Данные цветового теста Люшера подтверждаются также методами опроса и беседы. Среди белорусских студентов первокурсников стрессовую ситуацию на начало учебного года испытывают лишь 20% человек.

Полученные результаты показывают, что адаптационный ресурс иностранных студентов значительно снижен по сравнению с белорусскими студентами аналогичного возраста. Выявлено, что студенты-иностранцы находятся в состоянии стресса и нуждаются в организационных мероприятиях, которые позволят улучшить их адаптационные возможности.

Во время учебных занятий необходимо создавать атмосферу антистрессового общения, способствовать максимальной творческой самореализации студента, обучать студентов приобретению навыков саморегуляции.

Литература

1. Соловьева, Л. С. Медицинская психология: новейший справочник практик. психолога / сост. С. Л. Соловьева. – М. : АСТ. – СПб. : Сова, 2007. – 575 с.
2. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер; пер. с англ. А. Никоновой. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2005. – 190 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Юськович Н. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – М. П. Осипова, канд. пед. наук, профессор

Индивидуальная работа с семьей в современных условиях приобретает особую актуальность, так как по результатам нашего исследования (участвовало 220 респондентов) 52% родителей учащихся первой ступени образования нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи по различным проблемам. Родителей интересуют вопросы адаптации детей к школьной жизни, проблемы поощрения и наказания, механизмы преодоления непослушания ребенка и др. Что касается объединения родителей в микрогруппы (по 3–4 человека), то их запросы отличаются лишь некоторой спецификой в оказании помощи, а с другой, – требуют от родителей глубоких знаний и умений в области стратегии и тактики разрешения проблем тревожности, гиперактивности, агрессивности ребенка.

При выполнении исследования индивидуальная помощь оказывалась и категории родителей, которые не смогли повысить уровень педагогической культуры на уровне микрогрупп, а также тем, которые изначально в ней нуждались и стремились к эффективному родительству. Это, как правило, те семьи, дети которых находятся в группе риска или отличаются проявлением девиаций (табакокурение, деструктивные граффити, воровство и др.). Особую трудность для классного руководителя, как подтверждает наш опыт, составляет работа с последней из групп, хотя клиентов в них и незначительное количество.

При оказании индивидуальной помощи родителям, прежде всего, важно заинтересовать их хорошими знаниями консультанта по интересующей проблеме, мотивировать на совместную деятельность, на основе договора и соглашения привлекать к решению насущных вопросов всех взрослых членов семьи, не нарушать спланированный план действий и т.п. Что касается стратегии подобного вида работы, то педагогам следует владеть сутью индивидуального подхода (это совокупность способов и приемов воздействия на родителей с целью совершенствования воспитательного потенциала семьи), его взаимосвязью с личностноориентированным, дифференцированным подходами.

Полученные эмпирические данные подтверждают идею ученых (М. Вудкан, С. В. Кульневич, М. М. Лещинский и др.) о том, что планирование индивидуальной работы с семьей невозможно без прохождения определенных «шагов» в общении (признание, установление индивидуальности, физическое взаимодействие, заинтересованность, выражение своих мыслей, готовность оказать поддержку). Это и есть задачи, предполагающие первичный уровень стратегии как процесса налаживания взаимоотношений между людьми, направленной на долговременный результат через методы, приемы,

средства определения поведения субъектов в контексте того или иного разговора, дела и т.п. Что касается конкретных форм индивидуальной работы с семьей, то за основу нами взята позиция авторов пособия «Педагогическое взаимодействие с семьей» [1], которое акцентирует внимание на таких формах индивидуальной работы с семьей, как: беседа; поэтапное консультирование; памятка-рекомендация, буклет, папка «Калейдоскоп советов» и т.п. (для обсуждения в кругу семьи); аудиопрокат (запись мини-лекций, рекомендаций, ситуаций для обсуждения и т.п.).

Применение подобной стратегии, а на ее основе – тактики, подтвердило целесообразность и результативность индивидуальной работы с семьей. Многие педагоги г. Бреста взяли на вооружение иницируемую идею, особенно в плане планирования системы данного вида совместной деятельности «школа – семья» на трех ее уровнях: классного сообщества родителей, микрогрупп, индивидуальной психолого-педагогической помощи. Главное достижение проведенной нами экспериментальной работы по характеризуемому направлению – это превращение ее в традицию, которая еще не получила достаточного распространения в учреждениях общего среднего образования.

Литература

1. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

КОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Архипова В. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе социальная дезадаптация (частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к условиям социальной среды) является весьма распространенной социально-педагогической проблемой. Социальную дезадаптацию учащихся мы изучали на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозырь» (5–8 классы).

Для диагностики эмоциональных состояний и проявлений дезадаптации подростков 10–15 лет мы использовали подростковый вариант опросника Р. Кеттелла (в адаптации А. Ю. Панасюка, 1978). Проведено тестирование в 5 «А» (16 человек), 5 «Б» (17 человек), 6 «А» (20 человек), 6 «Б» (18 человек), 7 «А» (16 человек), 7 «Б» (15 человек), 8 «А» (15 человек), 8 «Б» (16 человек) классах, мы выявили 15 учащихся с дезадаптацией (5 «Б» класс – 3 человека, 6 «А» класс – 5 человек, 7 «Б» – 1 человек, 8 «А» класс – 3 человека, 8 «Б» класс – 3 человека). Были получены следующие результаты: 1) наиболее низкие оценки (1–2 балла) по фактору А (общительность), свидетельствующие о холодности, формальности в общении, бескомпромиссности; 2) сниженные оценки (1–6 баллов) по фактору С (эмоциональная устойчивость), указывающие на неспособность управлять своими эмоциями, находить им адекватное объяснение и реалистическое выражение; 3) низкие оценки (1–3 балла) по фактору Н (социальная зрелость), характеризующие подростков с неустойчивостью поведения в условиях стресса, застенчивых, осторожных, сдержанных в общении; 4) высокие оценки (17–18 баллов) по фактору О (тревожность) свидетельствующие о тревожности, чувствительности, склонности к самообвинению и страху; 5) высокие оценки (18–20 баллов) по фактору Q4 (напряженность) отражающие напряженность, возбуждение, выраженные явления фрустрированности.

Анализ деятельности СППС школы показал, что работа педагога социального с дезадаптированными детьми и подростками ориентирована на социальное оздоровление их внутреннего мира. Для этого педагог социальный использует различные методы работы. Основными в его деятельности являются: 1) индивидуальное и групповое консультирование; 2) беседы; 3) анкетирование; 4) тренинги; 5) акции.

Однако, как показывает практика, не всегда приведенные методы являются достаточно эффективными. На основании этого мы предложили использовать интерактивный метод работы с дезадаптированными подростками – метод игровой терапии. Игротерапия – это метод психотерапевтического воздействия с использованием игры. Для этого мы разработали «Комплекс коррекционно-диагностических методик в работе с дезадаптированными детьми и подростками». Названный комплекс рассчитан для детей 10–15 лет, который включает в себя следующие игры: 1) «Давайте познакомимся» (подвижная игра с мячом по правилам); 2) «Продолжим знакомство» (ролевая игра-импровизация); 3) «Контакт» (игра-общение); 4) «Разговоры» (игровой коммуникативный тренинг); 5) «Неудобная ситуация» (ролевая игра-импровизация); 6) «Ассоциации» (игровой психотренинг); 7) «Лесенка» (ролевая игра); 8) «Выход из контакта» (тренинг общения).

Задачи предложенного комплекса можно разделить на три группы: 1) диагностические задачи (выявление); 2) коррекционные задачи (исправление); 3) игровые задачи (развитие).

К диагностическим задачам относится выявление следующих аспектов проблемы: 1) коммуникативных способностей игроков; 2) барьеров, мешающих реальным продуктивным действиям учащихся; 3) готовности к принятию правильного решения в кризисной ситуации; 4) условий развития коммуникативности, воспитанности, эмпатийности; 5) внутреннего эмоционального состояния участников игры; 6) типов затруднений учащихся в общении.

К коррекционным задачам относятся следующие: 1) помочь учащимся преодолеть психологические комплексы, изучить основные правила межличностного общения, разобраться в собственных переживаниях; 2) научить определять неблагоприятный ход разговора и возможности исправления ситуации, адекватному выражению своих мыслей и чувств, эффективным приемам межличностного взаимодействия, находить выход из затруднительной ситуации; 3) способствовать лучшей социальной адаптации участников; 4) сформировать умения идентифицироваться с партнером, рассмотреть его положительные качества и установить с ним контакт.

В качестве игровых задач мы предлагаем: 1) научить школьников проявлять готовность к открытому общению и эмпатийность; 2) содействовать развитию навыков управлять своими эмоциями, волей, голосом, мимикой, телом в различных критических ситуациях, а также развитию коммуникабельности и умений находить выход из трудных ситуаций, не теряя чувство собственного достоинства.

Апробация данного комплекса в рамках социально-педагогической практики на базе ГУО СШ № 14 позволила сделать вывод об эффективности включенных в него игровых форм работы.

Литература

1. Божович, Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М. : Изд. центр «Академия», 1968. – 200 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ФОРМЫ КЛУБНОЙ РАБОТЫ

Бочкова Е. Ю. (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе в Республике Беларусь обостряются проблемы проявления социально нежелательного поведения молодежи: агрессия, противозаконные действия, вредные привычки, ведущие к формированию аддиктивного поведения.

С целью исследования названной проблемы мы провели диагностические методики с учащимися 11 классов «Средняя школа № 14 г. Мозыря». В качестве диагностического инструментария мы использовали:

1. Методику «Экспресс-диагностика химической зависимости у подростков» (А. Е. Личко, И. Ю. Лавкай). Данная методика предназначена для выявления уровня употребления алкоголя и наркотиков, склонности и рисков в отношении химической зависимости в подростковой среде, предрасположенности к аддиктивному поведению.

2. Методику «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич). Направлена на выявление склонности к алкогольной зависимости и наркозависимости, т.е. также предназначена для выявления аддиктивного поведения у молодежи.

Многочисленные исследования, в том числе и результаты собственной диагностики, дали основание полагать, что одной информации для отказа учащимся от аддиктивных форм поведения недостаточно. Дети и подростки должны приобрести оптимальный объем знаний для того, чтобы самостоятельно критически мыслить и демонстрировать здоровьесберегающее поведение.

В связи с этим мы предприняли попытку внедрить в социально-педагогическую работу школы программу клубного объединения под названием «*Быть здоровым – здорово*».

Целевая группа: учащиеся 7–11 классов.

Цель клубного объединения – создание оптимальных условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни учащихся.

Основными задачами клубной работы являются:

– формирование у школьников ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других людей;

– побуждение учащихся к самопознанию и самосовершенствованию для формирования ответственного отношения к своему здоровью;

– пропаганда здорового образа жизни в образовательном учреждении, других организациях, социуме;

– изменение отношения к вредным привычкам и формирование личной ответственности за свое поведение;

– повышение уровня правовых знаний, касающихся ответственности несовершеннолетних и их родителей за хранение, распространение и применение наркотических и психотропных веществ;

– обучение умению противостоять разрушительным для здоровья формам поведения.

Программа клубной деятельности рассчитана на один год обучения – 70 часов для учеников 7–11 классов общеобразовательных школ.

Предполагаемое количество учащихся – 25 человек. Занятия проводятся один раз в неделю по два часа и состоят из теоретической и практической частей.

В программе кружковой деятельности используются различные формы работы: тренинговые занятия «Я выбираю здоровый образ жизни», «Я умею выбирать», игровые программы «Школа

безопасности», «Твои знания – защита от СПИД», спартакиады «Папа, мама, я – здоровая семья», брейн-ринг «Скажи волшебное слово нет!», беседа «ВИЧ/СПИД», лекции, диспут «Сделай выбор», акции «Красные тюльпаны», викторина «Азбука здоровья», классный час «Рациональное питание» и другие.

Каждое занятие рассчитано на активное участие группы и имеет следующие компоненты: 1) введение в занятие, мотивация; 2) разминка; 3) основная часть; 4) рефлексия, анализ работы по теме занятия.

Работа рассчитана на групповое взаимодействие, содержит информационный раздел, имеет направленность на формирование и развитие навыков, предотвращающих употребление психоактивных веществ, на развитие мотивационной сферы учащихся в отношении ЗОЖ.

Эффективность реализации программы, ее результативность определялась на основе соотнесения первичной и вторичной диагностики группы респондентов из числа учащихся 11 классов посредством подобранных методов исследования – диагностического инструментария, а также на основе рефлексии (анализа) самих участников программы.

Таким образом, реализация программы показала нам следующие результаты: 1) повышение информативности и компетентности учащейся молодежи по проблемам злоупотребления психоактивными веществами; 2) развитие навыков и личностных ресурсов учащейся молодежи для противостояния употреблению ПАВ; 3) снижение уровня склонности к аддиктивному поведению (в частности, употреблению ПАВ) учащейся молодежью.

Литература

1. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студентов ВУЗов. – 2-е изд., испр. / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДОЙ СЕМЬЕЙ

Брига О. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

В теории и практике социально-педагогической работы накоплен значительный опыт оказания помощи семье. Выделяются разные категории семей, нуждающихся в помощи: **неблагополучные**, многодетные, неполные семьи, семьи группы риска и другие. Одной из категорий семей, требующих особого внимания и заботы, является молодая семья. Развитие и становление молодой семьи на начальных этапах совместной жизни супругов во многом определяет их дальнейшую семейную жизнь и развитие общества в целом.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «молодая семья» в нормативно-правовых актах, философской, социологической, специальной литературе. Так, например, С.И. Голод к категории молодых семей относит семьи в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 31 года, а также семья, состоящая из одного из родителей в возрасте до 31 года и несовершеннолетнего ребенка [1]. В Законе Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» под молодой понимается семья, в которой оба или один из супругов (родитель в неполной семье) находятся в возрасте до тридцати одного года [2].

Молодая семья наиболее уязвима перед факторами социальной среды, что обусловлено ее специфическими проблемами. К ним, прежде всего, относятся материальные, жилищные, хозяйственно-бытовые, психологические проблемы, а также проблема трудоустройства. В связи с этим социальная работа с молодой семьей направлена на решение многочисленных семейных проблем, укрепление и развитие семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов в социально-экономическом положении и ориентацию социализирующего потенциала.

Анализ литературы и практики социальной работы позволяет выделить основные направления социальной работы с молодой семьей: подготовка молодежи к семейной жизни (внутрисемейная подготовка, консультирование молодых людей в соответствующих вопросах и т.д.); социально-бытовая помощь, направленная на выявление и разрешение семейных проблем; социально-медицинская помощь, направленная на преодоление и предупреждение вредных привычек, формирование сознательного материнства, подготовку молодой семьи к рождению ребенка; социально-психологическая помощь, направленная на стабилизацию семейных отношений, ликвидацию и устранение психологической

безграмотности в вопросах супружеской и семейной жизни, создание в семье атмосферы взаимопонимания и взаимоуважения, благоприятного микроклимата, выявление и разрешение конфликтных ситуаций; социально-педагогическая помощь, направленная на формирование детско-родительских отношений, индивидуальное развитие детей, помощь родителям в решении проблем семейного воспитания; социально-правовая помощь, направленная на социально-правовые вопросы гражданского, жилищного, трудового, семейно-брачного законодательства, а также права детей и подростков.

На наш взгляд, значительное место по реализации названных направлений принадлежит формированию готовности молодежи к вступлению в брак, ответственному супружеству и родительству. На решение этих задач нацелена работа клуба «Школа будущего семьянина». Разработанная нами программа деятельности ориентирована на гендерное и нравственное воспитание молодежи, а также социально-психологическую подготовку к семейной жизни и включает следующие темы: «Психофизиологические особенности юношей и девушек», «Ответственное отношение к выбору спутника жизни», «Первые шаги молодой семьи», «Рождение и воспитание детей в семье», «Распределение домашних обязанностей и организация досуга в семье» и многие другие.

Организация работы клуба осуществляется через различные формы и методы: лекции, дискуссии, круглый стол, тренинги, ролевые игры, встречи с специалистами и т.д.

Таким образом, целенаправленная подготовка молодежи к семейной жизни выступает одним из важнейших направлений социальной работы. Содержание, формы и методы этой деятельности способствует профилактике семейного неблагополучия, формированию семейно-нравственных ценностей, стабилизации института семьи в обществе.

Литература

1. Голод, С. И. Семья и брак : историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб. : Питер, 2009. – 215 с.
2. Об основах государственной молодежной политики: [Закон Республики Беларусь от 07 декабря 2009 г. № 65-3] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 8.

КРИТЕРИИ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ И СИСТЕМА ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Бычковская Е. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Одна из важнейших тенденций социальных перемен в современном мире – значительный рост миграции. Активные миграционные процессы происходят во всем мире, в том числе и в Республике Беларусь. Это связано с наличием родственных связей между гражданами разных государств, с развитием международного рынка труда, с различным экономическим и политическим положением стран.

Как показывает практика, приспособление к новому окружению, к новой социальной среде – наиболее сложная и болезненная для мигрантов часть общего процесса адаптации в местах расселения. В социологии под адаптацией понимается процесс овладения личностью основными ценностями и нормами общества, процесс «проникновения» личности в новые социальные роли. Общие итоги миграции населения в Беларуси в 2015 году составили 274 020 тысяч человек, в 2016 году – 252 435 тысяч человек. При этом постоянно растет количество иностранных граждан, въехавших в Беларусь для работы [1, 1].

Анализ социологической литературы позволил нам выделить ряд следующих критериев и факторов социальной адаптации: 1) сохранение своих культурных ценностей и принятие другой культуры; 2) самореализация; 3) взаимодействие с местным населением; 4) степень удовлетворенности некоренного населения проживанием в другой стране; 5) чувство принадлежности к определенной социальной группе; 6) характер адаптивной деятельности; 7) временная протяженность; 8) инициативное включение в работу, стремление к реализации своих возможностей; 9) социальный статус индивида; 10) психологическая удовлетворенность человека средой, которая при нарушении адаптации может сопровождаться депрессивным настроением, тревогой.

Все перечисленные критерии можно объединить в пять групп: 1) социальное самочувствие мигранта; 2) идентификация мигрантов с новой средой; 3) степень реализации внутреннего потенциала мигранта; 4) характер отношений со средой; 5) способность повышения культуры адаптирующейся среды [2, 78–79].

В ходе социальной ознакомительной практики мы исследовали особенности адаптации мигрантов и вынужденных переселенцев. Было выявлено, что процесс адаптации может «затянуться» или не произойти вовсе по ряду причин: из-за непривычных, часто контрастных с прежним местом

проживания природно-климатических условий; из-за заметных отличий от местного населения – в менталитете, религии, обычаях и традициях, а также по психологическим и экономическим причинам. Социальная работа в данном случае должна быть равнодоступной и многофункциональной. Формы социальной работы должны способствовать нейтрализации неблагоприятных факторов, снижающих уровень низкой социальной адаптации мигрантов и вынужденных переселенцев. Они должны быть ориентированы на их своевременную и скорейшую социальную адаптацию на основе конкретизации, прежде всего социального положения каждого мигранта как индивида. Практика показала: для того чтобы определить социальное положение переселенца, необходимо выяснить его семейное положение, имеющееся гражданство, национальность, отношение к религии, профессию, принадлежность к политическим партиям или объединениям, экономический уровень жизни.

Таким образом, положение мигранта в новом социальном пространстве определяется путем установления его связи с различными группами населения. Совокупность таких групп, а также совокупность отношений внутри каждой из них составляет систему, позволяющую социальному работнику определить социальное положение в обществе каждого переселенца, для того чтобы грамотно спланировать предстоящую с ним и его семьей работу. Вся совокупность методов, используемых специалистами в социальной и социально-педагогической работе, можно разделить на две группы: теоретические и практические. К теоретическим методам социальной работы с беженцами следует отнести общенаучные методы (сравнение, анализ, обобщение). Практические методы социальной работы с беженцами – это совокупность технологий, процедур и способов деятельности, посредством которых осуществляется социальная работа.

В настоящее время разрабатываются и осуществляются дополнительные меры, направленные на усиление социальной ориентации миграционных реформ; на ликвидацию причин, порождающих снижение уровня жизни мигрантов; на поддержку малоимущих граждан; на укрепление семьи; на обеспечение надлежащих условий для успешного процесса социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев; на ликвидацию факторов, детерминирующих внутреннюю и внешнюю вынужденную миграцию.

Литература

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by/>. – Дата доступа: 29.03.2017.
2. Журлова, И. В. Социально-педагогическая виктимология: курс лекций / И. В. Журлова. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 172 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА, УСЛОВИЯ ЕЁ УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Волкова В. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко, ассистент

Системный подход в деятельности педагога социального является одним из способов построения социально-педагогической деятельности как целостного процесса, обеспечивающего эффективное взаимодействие всех его компонентов. Социально-педагогическая деятельность, как и любая профессиональная деятельность, включает субъект, объект, цели, содержание и направления деятельности, средства, при помощи которых достигается цель.

По мнению М. А. Галагузовой, объектом деятельности педагога социального являются дети и молодежь, нуждающиеся в помощи в процессе их социализации. К этой категории относятся дети с интеллектуальными, педагогическими, психологическими, социальными отклонениями от нормы, возникшими как следствие дефицита полноценного социального воспитания, а также довольно большое количество детей, имеющих физические, психические или интеллектуальные нарушения развития.

Субъект социально-педагогической деятельности обладает характеристикой многомерности. В решение социальных проблем ребенка включены социальные педагоги, социальные работники, социально-педагогические центры системы социальной защиты детей и подростков, органы государственной власти, а также сопутствующие их деятельности учреждения, организации и специалисты. Бесспорно, ведущим субъектом социально-педагогической деятельности является педагог социальный, так как основу этой деятельности составляет процесс его непосредственного взаимодействия с ребенком. Причем, эффективность социально-педагогического взаимодействия обусловлена активным участием в нем самого ребенка.

По мнению М.А. Галагузовой, социально-педагогическая деятельность направлена на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Целью социально-педагогической деятельности, по мнению И.А. Липского, следует считать продуктивное содействие человеку в его адекватной социализации, активизирующей его участие в преобразовании социума. Таким образом, целью деятельности педагога социального является защита ребенка в его жизненном пространстве, создание условий для его безопасной жизнедеятельности и психологического комфорта, удовлетворения его потребностей и личностного развития, а также стимулирования процессов его саморазвития и самореализации во взаимодействии с социумом.

Цели социально-педагогической деятельности конкретизируются в ее направлениях. М. А. Галагузова выделяет следующие основные направления социально-педагогической деятельности: деятельность по профилактике явлений дезадаптации, повышению уровня социальной адаптации детей и молодежи посредством их личностного развития; деятельность по социальной адаптации и реабилитации детей и молодежи, имеющих те или иные отклонения от нормы. Изучение опыта организации социально-педагогической работы в современной школе позволило выделить следующие ее направления: 1) социально-педагогическая диагностика; 2) социально-педагогическая защита прав ребенка; 3) обеспечение социально-педагогической поддержки семье в формировании личности учащегося; 4) создание педагогически ориентированной среды для оптимального развития личности ребенка; 5) социально-педагогическое консультирование; 6) организация социально ценной деятельности детей и подростков; 7) социально-педагогическая профилактика, коррекция и реабилитация.

Социально-педагогическая деятельность всегда адресна, направлена на решение индивидуальных проблем конкретного ребенка, возникающих в процессе его социализации в общество. Результаты социально-педагогической деятельности проявляются не в одно мгновение, а носят процессный характер и требует длительного времени для осуществления поставленных изначально задач.

В результате исследования проблемы было выявлено, что эффективность социально-педагогической деятельности определяется соответствием поставленной цели и путей ее достижения; активностью организованной системы действий; характером складывающихся отношений между субъектами социально-педагогического взаимодействия; ресурсными условиями выполнения деятельности; качеством выполнения функциональных обязанностей специалиста.

Успешное функционирование социально-педагогической деятельности и есть, прежде всего, осознание этой деятельности как системы, состоящей из компонентов, учет взаимосвязей которых обеспечивает эффективность социально-педагогической деятельности.

СВЯЗЬ ОБРАЗА ЖИЗНИ С ПРОБЛЕМАМИ СТАРЕНИЯ

Гарбун Д. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Шевченко, ст. преподаватель

Старение населения является глобальной проблемой современного общества. Каждый десятый человек планеты старше 60 лет, а по прогнозу ООН к 2050 году им будет каждый пятый. За последние сто лет численность 60-летних и старше в мире увеличилась в 5 раз. В науке определены две традиционные точки зрения на причины старения: «1. *Старение* – генетически запрограммированный процесс, результат закономерной реализации программы, заложенной в генетическом аппарате. Действие факторов окружающей и внутренней среды незначительно влияет на темп старения. 2. *Старение* – результат разрушения организма вследствие неизбежного повреждающего действия сдвигов, возникающих в ходе самой жизни. Это многообразный процесс, вызываемый различными факторами, действие которых повторяется и накапливается в течение всей жизни» [1, 75]. По данной проблеме нас интересует вторая точка зрения. Здоровье пожилого человека, а также продолжительность жизни во многом зависят от его самого, являясь результатом отношения к своему здоровью и привычного ежедневного образа жизнедеятельности.

Максимальное использование имеющегося наследственного потенциала является наиболее оптимальным путем замедления старения. Большую роль в нарушении здоровья и последующей беспомощности в старости играют болезни, приобретенные в среднем и даже молодом возрасте, недостаточно активно леченые, принявшие хронический характер. Старость можно облегчить при условии, что человек вступит в этот период жизни в как можно лучшем состоянии здоровья, а также сохранит гигиенические навыки, приобретенные в молодом возрасте.

В настоящее время доказано влияние жилищных условий, доходов, образования и других социальных условий и факторов на здоровье населения. Здоровье и болезни опосредованы социальными условиями и социальными факторами: труд, быт, питание, жилище, отдых, образование, воспитание, культурные потребности.

У пожилых людей отмечается стойкость стереотипа поведения, например, использование свободного времени, обращение за медицинской помощью, выполнение врачебных назначений, самолечение. После выхода на пенсию большинство людей сохраняют свой прежний стереотип поведения. Несмотря на увеличение свободного времени и благоприятные условия для отдыха, активной деятельности, культурного досуга, лишь 1/5 пенсионеров рационально используют свободное время для сохранения своего здоровья. Остальные, как и до выхода на пенсию, нерационально, негигиенично, расточительно тратят это время.

Наиболее значимыми факторами риска преждевременного старения человека являются: повышенное содержание жира и избыточный вес; табакокурение; злоупотребление спиртными напитками; гиподинамия; социально-психологическая неадекватность; стресс; дезинтеграция личности; социальное и экономическое ограничения; сужение круга общения.

Таким образом, старения избежать нельзя, но можно его контролировать. Для этого необходима физическая активность, правильное питание, достаточное питье, полноценный сон, частое пребывание на свежем воздухе, а также отказ от вредных привычек. Эти правила нужно знать как зрелым, так и молодым людям.

Литература

1. Нор-Аревян, О. А. Социальная геронтология: учеб. пособие / О. А. Нор-Аревян. – Москва : Издательское-Торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2014. – 312 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Герасимова А. Р. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Колесниченко, канд. пед. наук, доцент

Отечественные традиции милосердного отношения к детям складывались на протяжении многих столетий. Корни сострадательного отношения к детям-сиротам лежат в обычаях, традициях, образе жизни древних славян. Уже в древних славянских общинах были общинно-родовые формы помощи и поддержки, «связанные с языческим родовым пространством, в качестве которого выступает «вервь» – круговая порука. В качестве основных социальных институтов, оказывавших поддержку детям, оставшихся без попечения родителей и фактически сохранявших им жизнь, можно назвать институт приюта, когда семья принимала сироту, который помогал вести хозяйство, почитал новых родителей и обязан был их похоронить. Таким образом, решение проблемы сиротства через приемную семью возник исторически давно и являлся одной из древнейших форм социального попечения данной категории детей. Другой формой поддержки сироты была общинная, мирская помощь, когда ребенок переходил из дома в дом на кормление. Сироте могли назначать «общественных» родителей, которые брали его на прокорм. Одним из первых образцов социального устройства детей, оставшихся без родителей, были скудельницы (божедомки). Скудельники следили за физическим развитием своих воспитанников, давали им представления о правилах общежития. С момента принятия христианства в 988 году на Руси возникают новые субъекты помощи обездоленным детям – князья, православная церковь, приходы, монастыри. Обозначились основные направления социальной защиты детства: княжеская, церковно-монастырская, приходская благотворительность, милостыня. Правовым документом эпохи Киевской Руси, регламентирующим семейные отношения и помощь отдельным категориям людей, был Устав князя Владимира 996 г. Устав князя Ярослава 1015 г. развивал основные идеи, содержащиеся в Уставе его предшественника. Идеи заботы о детях нашли отражение в «Поучении» Владимира Мономаха (XI в.). Тема милосердия занимает большое место в «Изборнике 1076 года», «Житие Феодосия Печерского» (XI в.), «Житие Сергия Радонежского» (XV в.), «Домострой» (XVI в.) и др. Также большой благотворительной и просветительской деятельностью на белорусских землях занимались Евфросинья Полоцкая и Кирилл Туровский, Франциск Скорина [1].

Исключительную роль в развитии благотворительности сыграли православные братства. Впервые они появились в XII веке, а расцвет получили в XIV–XVIII веках. Продолжалось

становление общественного призрения и государственной системы заботы о детях. В конце XVI века была законодательно закреплена опека. Во времена правления Петра I была создана отечественная государственная система призрения детей, были выделены категории нуждающихся в попечении, введены превентивные меры борьбы с социальными пороками, урегулирована частная благотворительность. В 1775 г. Екатериной II была проведена управленческая реформа, вследствие которой в российских губерниях, в том числе и на белорусских землях, стали создаваться специальные органы государственной власти – Приказы общественного призрения. Эти территориальные управленческие структуры также занимались вопросами воспитания, образования и жизнеустройства обездоленных детей.

Переломом в развитии системы призрения России стала Октябрьская революция 1917 года. Большевики осудили благотворительность, а поэтому она была запрещена. Запретив общественную благотворительность, государство взяло на себя полную заботу о детях-сиротах, число которых резко увеличилось. В 30-х годах 20-го века было принято решение о закреплении детских домов за заводами, предприятиями, колхозами. Советское государство достаточно успешно решало проблему трудоустройства выпускников и обеспечения их жильем. Новые потрясения, связанные с Великой Отечественной войной (1941–1945 гг.), вновь обострили положение детей-сирот. Их было принято приравнять к жертвам войны. В 60-х годах XX-го века руководством страны было принято решение о преобразовании большей части детских домов в школы-интернаты. В 1988 году в СССР было впервые принято решение о создании детских домов семейного типа. Но реализовалось данное решение лишь в 1997 году, когда Республика Беларусь стала суверенным и независимым государством. В этом году Советом Министров Республики Беларусь было принято Постановление «О порядке организации и регулировании деятельности негосударственных учебных заведений». Таким образом, следует заключить, что даже фрагментарный анализ отечественной социальной защиты и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что каждая историческая эпоха предлагает свои уникальные формы и методы помощи данной категории детей. А накопленный веками опыт социальной работы и частной благотворительности необходимо использовать в современных условиях.

Литература

1. Григорьев, А. Д. Очерки истории социальной работы на Беларуси / А. Д. Григорьев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1998. – 221 с.
2. Григорьев, А. Социальная работа на Беларуси: история, опыт, проблемы / А. Д. Григорьев. – Минск : Дизайн ПРО, 2000. – 240 с.
3. Кунгурова, Н. И. Социальная работа / Н. И. Кунгурова, В. К. Терехов. – Минск : МФЦП, 2007. – 448 с.

ШКОЛА КАК ФАКТОР РИСКА В НАСИЛИИ НАД РЕБЕНКОМ. ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ

Гримашевич А. С. (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Насилие над ребенком в школе – это острейшая социально-педагогическая проблема современного учреждения образования. Школьное насилие – вид насилия, при котором имеет место принуждение, применение силы между детьми или учителями по отношению к ученикам. Как и любой вид насилия, оно строго запрещено законодательством, и за него предусмотрена ответственность.

Выделяют две формы проявления насилия в школе: явные и латентные. Явные проявления насилия могут быть направлены не только против отдельных лиц, вызывающих к себе повышенный интерес окружающих, но и против целой группы. Латентные проявления насилия в школе бывают часто замаскированы под «случайности», «несчастные случаи» и поэтому ускользают из поля зрения [1].

Наиболее часто школьное насилие имеет вид психологического (психоэмоционального) и физического насилия. Как показывает анализ практики, жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие физические недостатки (носящие очки, имеющие сниженный слух и др.), особенности поведения (замкнутые или, наоборот, импульсивные), особенности внешности (рыжие волосы, веснушки, вес тела и т.д.), низкий интеллект и трудности в обучении и т.д.

Длительные школьные издевательства сказываются на «Я-образе» ребенка: падает самооценка, он чувствует себя затравленным. Такой ребенок испытывает трудности социализации: он пытается избегать отношений с другими людьми. Часто бывает и наоборот – другие дети избегают дружбы с жертвами насилия, так как боятся, что такое же отношение будет и к ним.

Различные формы насилия в образовательном процессе используют и педагоги. К причинам педагогического насилия относят особенности личности учителя (низкий уровень эмпатии, агрессивность, раздражительность); негативное отношение к детям и своей работе; неудовлетворенность своим социальным положением; проблемы со здоровьем; незнание других способов работы с непослушными детьми и т.д. Учитель в школе чаще всего прибегает к психологическому насилию. Оно проявляется в различных формах: крики, оскорбления, запугивания, демонстрация нелюбви к ребенку.

Избежать насилия в школе можно лишь тогда, когда будет осуществляться активная деятельность по предотвращению и профилактике насилия над детьми, начиная от общения в семейном кругу и заканчивая работой с учениками, родителями и педагогами. Это позволит обеспечить безопасность образовательной среды.

Педагог социальный должен проводить работу по профилактике школьного насилия как с учащимися и родителями, так и с педагогическим коллективом.

Работа с учениками специалистов СППС школы должна включать следующие мероприятия: 1) проведение психологической диагностики, анкетирование среди учащихся с целью выявления случаев жестокого обращения; 2) классные часы: «Давайте жить дружно!», «Друг. Дружба», «О насилии на стадии свиданий», «О правилах поведения и безопасности на улице», «Учись быть добрым», «Учись управлять своими эмоциями»; 3) изучение курса «Ваши права»; 4) изучение документов – «Конвенции о правах ребёнка», «Декларации прав ребенка», Закона РБ «О правах ребенка» и др.; 5) проведение урока «Международный день детского телефона доверия» и т.д.

Педагогу социальному в работе с родителями по профилактике насилия в школе необходимо: 1) проводить диагностику (родительское сочинение «История жизни моего ребенка»; опросник «Подростки о школе и одноклассниках», «Безопасность школьного пространства» и др.) 2) лекция для родителей «Безопасность личности ребенка в школьной среде» (цель лекции – сообщение родителям правил безопасного поведения ребенка в социуме, чтобы помочь ему в принятии правильного решения в сложной ситуации); 3) индивидуальные консультации педагога социального с родителями по проблемам профилактики жестокого обращения с детьми.

Для работы с педагогическим коллективом мы предлагаем разработку семинаров, подготовленных специалистами СППС школы, по профилактике школьного насилия и агрессивного поведения педагогов («Безопасность школьной среды: проблемы и пути их решения» и др.). Эффективной формой профилактики названной проблемы являются также памятки и рекомендации, разработанные социальным педагогом для педагогического коллектива школы: «Как справиться с агрессией», «Что делать, если обнаружили насилие в классе», «Правила педагогической этики», «Общение педагога с ребенком, пережившим насилие», «Работа с родителями, склонными к жестокому обращению с ребенком» и другие.

Литература

1. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Данилова Ю. А. (ЛПМК, Лоев)

Научный руководитель – Л. Г. Карпенко, преподаватель

Профессиональная подготовка педагогических кадров на современном этапе характеризуется все возрастающими требованиями к уровню общей и профессиональной культуры педагога, его творчеству и мастерству. С другой же стороны, мы наблюдаем резкое снижение социального статуса и престижа педагогической профессии. Данная противоречивая тенденция как никогда требует сегодня от учебного заведения педагогического профиля активизации профориентационной работы, поиска новых подходов к формированию профессиональной направленности личности учащегося.

В учебном заведении огромное внимание уделяется изучению мотивации выбора учащимися педагогической профессии и формированию с первых дней обучения мотивации педагогической деятельности, созданию условий для развития творческих способностей каждого учащегося.

В целях определения мотивов выбора профессии среди учащихся 1 курса ежегодно проводится анкетирование «Отношение к профессии», направленное на изучение профессиональной направленности будущих специалистов, их отношения к выбранной профессии, готовности к получению дальнейшего

образования. В исследовании приняли участие 90 первокурсников. Учащимся предлагалось 16 утверждений, с которыми им необходимо было согласиться, либо не согласиться (диаграмма).

Исследование мотивации выбора педагогической профессии показывает, что лишь немногие из первокурсников руководствовались мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности. Следовательно, перед педагогическим коллективом учебного заведения стоят задачи формирования педагогической направленности личности учащегося, мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Огромную роль в решении данной задачи играет приобщение учащихся с первых дней обучения к традициям, накопленным в учебном заведении, а также их деятельность в органах самоуправления и общественных объединениях: старостате, Совете общежития, первичной организации ОО «БРСМ», профкоме учащихся, молодежном отряде охраны правопорядка, совете по профориентации, Совете колледжа и др.



Диаграмма – Результаты анкетирования «отношение к профессии»

Определенную роль в профессиональном становлении учащихся играет вовлечение их в объединения по интересам. В настоящее время в колледже созданы и работают 29 объединений по интересам, спортивных секций, студий, клубов. Охват учащихся внеучебной занятостью составляет 93 %. Занятия в некоторых из них ведут учащиеся старших курсов. Отраднo, что занятия отдельных объединений посещают учащиеся школ, что в свою очередь содействует профориентационной работе.

Действенным фактором формирования мотивации, выработки готовности к предстоящей профессиональной педагогической деятельности является педагогическая практика, которая начинается в соответствии с учебным планом специальности 2 курса.

Рост успеваемости свидетельствует о желании учащихся лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, поднять свой статус среди однокурсников.

Таким образом, в структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого компанируются основные профессионально значимые свойства личности педагога. Сформировать этот каркас возможно только при целенаправленной, систематической, ежедневной работе педагогического коллектива, в центре которой – личность учащегося. Подтверждением эффективности работы учебного заведения в данном направлении является высокий процент закрепляемости выпускников в сфере образования – 96%.

Литература

1. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1971. – 178 с.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ

(на примере социально-педагогического центра г. Мозыря)

Дегтёва О. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Колесниченко, канд. пед. наук, доцент

Приоритетной формой замещающего семейного воспитания является передача ребенка на воспитание в приемную семью. Приемная семья является одной из основных форм устройства на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в нашей стране. Главной целью приемной семьи является создание оптимальных комфортных условий для социальной адаптации и реабилитации детей-сирот в благоприятной социальной и психолого-педагогической обстановке [1].

Деятельность социального педагога с приемной семьей – это целенаправленная деятельность по созданию необходимых условий для оптимального функционирования приемной семьи и развития детей [2, 198]. Процесс социально-педагогического сопровождения приемной семьи состоит из встреч социального педагога с родителями с определенной последовательностью, во время которых он изучает условия воспитания ребенка, оказывает помощь в решении проблем воспитания, а в случае необходимости привлекает к работе с приемной семьей других специалистов социальных сфер. Социально-педагогическая и психологическая поддержка сегодня выступает одним из ведущих и значимых направлений проводимой в Республике Беларусь социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определенных в замещающие семьи.

На базе учреждения СПЦ г. Мозыря специалистами СППС при нашем содействии была разработана Программа социально-педагогического сопровождения приёмных семей. Цель программы – совершенствование работы специалистов, уполномоченных осуществлять защиту прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по сопровождению приёмных детей и семей. Программа социально-педагогического сопровождения приёмных семей состоит из шести разделов: работа с приёмными детьми и семьями в функционале специалистов органов опеки; работа с приёмными детьми и семьями в функционале специалистов социально-педагогического центра; работа с приёмными детьми и семьями в функционале педагога-психолога учреждения образования; работа с приёмными детьми и семьями в функционале социального педагога учреждения образования; работа с приёмными детьми и семьями в функционале приёмного родителя; социально-педагогическое и психологическое сопровождение: организационные аспекты.

В ходе реализации 4-го раздела данной программы для членов клуба приёмных родителей «Под родительским кровом» в СПЦ г. Мозыря нами были проведены тренинговые занятия для приёмных родителей. Цель данных тренинговых занятий – обучение навыкам эффективного взаимодействия приёмных родителей с детьми, приобретение приёмными родителями практических знаний по созданию благоприятной психологической атмосферы в семье. Тренинговые занятия проводились по таким темам, как: «Эмоциональные трудности приёмных детей», «Психологическое обеспечение адаптации ребенка в приемной семье»; «Трудное поведение детей и подростков в приемной семье». Особенности разрешения конфликтов в приемной семье»; «Способы бесконфликтного взаимодействия с приёмным ребенком»; «Роль семейных отношений в развитии эмоциональной сферы приёмного ребенка». Эти занятия позволили помочь приёмным родителям понять особенности психологии данной категории детей и освоить основные способы разрешения проблемных ситуаций возникающих в процессе адаптации детей-сирот в приемной семье.

Литература

1. Лаврентьева, З. И. Приемная семья как социально-педагогический феномен: монография / З. И. Лаврентьева; Министерство образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 218 с.
2. Холостова, Е. И. Социальная работа с семьей / Е. И. Холостова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2011. – 242 с.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ НАРКОТИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Заяц А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Вопросы формирования наркотической зависимости в подростковом возрасте привлекают к себе все более пристальное внимание специалистов различных областей, так как количество подростков и юношей, вовлеченных в наркоманию, возрастает с каждым годом. Кроме того, известен тот факт, что лишь незначительная часть несовершеннолетних, страдающих наркоманией, обращается за помощью самостоятельно, в то же время 5–7 % от общего количества всех подростков уже имеют опыт хотя бы разового употребления наркотиков.

Исследования подтверждают, что подростковая наркомания вызывает сегодня особую озабоченность медицинских и социальных служб. Так, в Республике Беларусь по состоянию на 1 января 2017 г. зарегистрировано 22 218 случаев ВИЧ-инфекции. За 2016 г. в возрастной группе 15–49 лет зарегистрировано 2 099 случаев (87,8 %). По кумулятивным данным (1987–01.01.2017 г.) 37,5% (8 330 человек), инфицированных вирусом иммунодефицита человека, заразились парентеральным путем (при внутривенном введении наркотических веществ). За 2016 г. доля парентерального пути передачи ВИЧ составила 25,1 %, за 2015 г. – 34,4 %. По крайней мере, один раз принимали нарко-

тические или токсикоманические вещества 56 % мальчиков и 20 % девочек, а продолжают их употреблять 45 % мальчиков и 18 % девочек [1].

Приведенные данные говорят о серьезной проблеме наркотизации в юношеской среде.

Юношеская наркомания – патологическая зависимость от наркотических препаратов у лиц юношеского возраста, которая развивается в результате взаимодействия психологических, биологических и социальных факторов. Как показывает социально-педагогическая практика, в качестве мотивов употребления ПАВ в возрастных группах периода ранней юности (15–17 лет) и юноши, и девушки называют примерно следующие «любопытство», «все принимали, и я тоже», «угостили» и т.д. Но в более «зрелой» возрастной группе (17–21 год) за подобными объяснениями скрывается желание изменения эмоционального состояния, поиск эйфории. Это побуждает как девушек, так и парней приобретать и употреблять тяжелодействующие, злокачественные и дешевые одурманивающие средства (антигистаминовые (димедрол), транквилизаторы и алкоголь («взрывной коктейль»), ингаляционные (находящиеся в чистящих средствах, клеях, аэрозолях), снотворные препараты и различного рода галлюциногены, дающие телесные ощущения).

Несмотря на биологическое и гендерное различие, последствия у девушек и парней в отношении здоровья при употреблении наркотических средств в основном схожи. После употребления ПАВ могут развиваться различные заболевания, как соматического (сердечно-сосудистые заболевания, эпилепсия, гастрит, язвенная болезнь и др.), так и психического характера (депрессия, психические расстройства и галлюцинации, повышенная тревожность и др.), а также ряд других физиологических последствий: снижение иммунитета, нарушение обмена веществ, импотенция у юношей и бездетность у девушек. Длительное употребление приводит к разрушению почек и дыхательной системы, снижению интеллекта.

При этом ряд исследований подтверждают, что наркотическая зависимость у девушек развивается быстрее, чем у юношей. Это объясняется наличием в женском организме гормона эстрогена, определяющего склонность к формированию зависимости от ПАВ [2, 144].

Как показывает изучение социально-педагогической практики, на основе гендерных различий мы можем выделить и разные группы *причин употребления наркотиков*. Так, для *девушек* основными причинами являются: 1) стремление к более раскрепощенному состоянию по отношению к мужчинам; 2) преодоление чувства одиночества; 3) депрессия и плохое настроение; 4) домашнее насилие; для *юношей* – 1) желание устранить депрессивное состояние, возникающее на фоне употребления наркотических препаратов; 2) бунтарство против семейных и общественных устоев; 3) отсутствие интереса к ЗОЖ и негативное влияние окружения). Можно выделить и *общие для обоих полов причины*: 1) пример родителей-наркоманов; 2) желание «уйти от проблем»; 3) низкая самооценка; 4) желание выделиться на фоне сверстников, показать или/и почувствовать себя взрослее др.).

Все сказанное выше свидетельствует о проблемах в состоянии здоровья учащихся юношеского возраста по причине наркотизации, что подтверждается увеличением в последние годы количества подростков и юношей, стоящих на учете в наркологическом диспансере.

Литература

1. Эпидситуация по ВИЧ-инфекции в Республике Беларусь на 1 января 2017 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mrce.by/novosti/epidsituatsiya-po-vich-infektsii-v-respublike-belarus-na-1-yanvarya-2017-goda.html>. – Дата доступа: 2.04.2017
2. Еникеева, Д. Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 144.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Канаи В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Г. В. Болбас, канд. пед. наук, доцент

Вопросы гендерного воспитания современной молодежи для Беларуси являются достаточно актуальными. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» (2015 г.) среди приоритетов выделено гендерно-семейное воспитание, направленное на формирование у учащихся представлений о роли и предназначении мужчины и женщины в современном обществе, на развитие у подрастающего поколения ценностного отношения к семье и воспитанию детей.

Согласно гендерной политике государства, в учреждениях среднего и высшего образования разработаны и реализуются программы, затрагивающие разнообразные аспекты гендерного воспитания («Подготовка учащихся к семейной жизни», «Формирование здорового образа жизни», «Основы безопасной жизнедеятельности» и т. д.), вводятся факультативы и спецкурсы по гендерной проблематике, подготовке учащихся и студентов к семейной жизни.

При этом особое внимание уделяется проблемам гендерного воспитания в системе деятельности учреждений интернатного типа. Содержание воспитательной работы по формированию гендерной культуры подростков заключается в проведении мероприятий, способствующих развитию представлений о роли мужчины и женщины в современном обществе; усвоению воспитанниками знаний о сущности и содержании понятий «гендер», «гендерные роли»; формированию понимания, принятия и готовности к исполнению своей гендерной роли, ценностного отношения к любви, браку, материнству и отцовству; стремлению к достижению понимания во взаимоотношениях.

Определенный потенциал в решении проблем формирования гендерной культуры подростков, находящихся на попечении в учреждениях интернатного типа, заключают воспитательные технологии. Процесс гендерного воспитания детей подросткового возраста относительно технологичен, так как особенности ребят не стабильны, лабильны, отстают от установленных характеристик данного возраста в силу разных причин (индивидуальные особенности, состояние здоровья, условия воспитания и др.). Такая особенность детей не противоречит применению технологического подхода в гендерном воспитании детей, хотя иногда затрудняется процесс получения конкретного результата.

На сегодняшний день одним из самых перспективных направлений для формирования гендерной культуры воспитанников детского дома является применение технологий актуализации потенциала субъектов воспитательной деятельности. В эту группу входят интерактивные, тренинговые и игровые технологии.

Интерактивная технология в процессе воспитания – это специальная форма организации деятельности, основанная на живом взаимодействии педагога-воспитателя и воспитанника, постоянном обмене информацией между ними. Наиболее востребованными в системе гендерного воспитания из перечисленной группы являются методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации («Комплимент», «Аллитерация имени»), методы обмена деятельностью («Интервью»), методы смыслов творчества («Заверши фразу», «Ассоциации»).

В современных социокультурных условиях значительно возросла роль *тренинговых технологий* как системы деятельности, способствующей получению и реализации детьми-сиротами позитивных установок, предполагающей опору на положительные качества подростка и признание его достоинств. В самом общем плане все разновидности тренингов направлены на стимулирование того положительного, что заложено в каждом человеке, на выработку жизненных умений и навыков позитивного отношения к себе и своим возможностям, и достижение на этой основе облегчения процессов общения. В процессе формирования гендерной культуры воспитанников детского дома востребованными являются различные виды тренингов: диагностические, обучающие, воспитывающие, развивающие, корректирующие, терапевтические, тренинги саморегуляции и т. д.

Использование *игровых технологий* в системе воспитания дает возможность моделировать различные жизненные ситуации, варианты выхода из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учит проявлению разнообразия эмоций в восприятии окружающего мира. В воспитательном процессе детского дома для девочек-подростков могут быть использованы сюжетно-ролевые игры «Дом моды», «Салон красоты», «Маленькая хозяйшкa», «Дочки-матери», «Больница», «Магазин», для мальчиков-подростков – игры «Рыцарский турнир», «Строим дом».

Таким образом, проблема теоретической разработки и практической реализации технологий формирования гендерной культуры подростков в условиях детского дома достаточно востребована и ждет своего исследователя.

ФОТОТЕРАПИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА

Кирова А. П. (ВоГУ, Вологда)

Научный руководитель – О. В. Нагибина, канд. пед. наук, доцент

Мир становится технологичнее, общественные отношения усложняются, процессы современности связаны с многофакторностью возникновения и многозадачностью выполнения, человеку всё сложнее «быть в порядке» при внешнем хаосе окружающей действительности. В связи с этим

возрастает роль превентивных и профилактических мероприятий, которые содействуют улучшению качества жизни, повышению уровня психического, физического и социального здоровья. Социальная работа, интегрирующая в себе множество наук, изучающих общество как систему с его явлениями и взаимосвязями, человека как субъекта и объекта многоуровневых отношений, является значимым регулятором социального благополучия общества.

На наш взгляд, важно не только признание проблем, установление причин и последствий, но и возможность специалистам, работающим в сфере межличностных отношений, своевременно и гибко предложить новаторское решение и новый подход к проблеме клиента, разрешение которой зачастую требует синтеза усилий разных специалистов «помогающих профессий». Такому запросу отвечает фототерапия, сравнительно недавно доказавшая свою эффективность в решении психосоциальных проблем широкого круга групп населения. Во-первых, соглашаясь с мнением А.И. Копытина, укажем, что фотография социальна по своей природе, поскольку связана с контактами между людьми. Во-вторых, «фотография является не только отражением реальности, но и её конструктом», транслирует образы реальности в информационную среду для восприятия большими социальными группами. Фотография выполняет функции социального контроля, социализации, социальной интеграции, выступает средством формирования социальной идентичности [1]. В-третьих, фототерапия – это возможность показать себе себя, что аксиоматично подчёркивает наличие ресурсов внутри каждого человека, влияя на активизацию собственного потенциала в решении возникших проблем.

Фототерапия – метод, объединяющий психологию, психотерапию и фотографию, предназначение которого состоит в решении психологических проблем, а также развитии и гармонизации личности. Заинтересованные специалисты социальной сферы могут использовать в своей деятельности различные возможности этого метода: фототренинг, индивидуальную или групповую работу с уже имеющимися фото (личных и фотообразов метафорических ассоциативных карт), создание терапевтических фотографий на определённую тему и т.д. Научно-практическая значимость нашей работы состоит в описании авторской методики работы с набором метафорических ассоциативных карт (МАК) «Просто обо всём». Набор состоит из карт-фотографий, которые дополняются притчей или коротким рассказом, содержащими в себе определённый посыл или подтекст, а также несколькими вопросами для обсуждения. Поскольку в работе используются фотоизображения, то здесь уместно говорить о фототерапевтическом эффекте. Ориентирована данная методика на стабилизацию психического состояния, нахождения опорных позитивных ресурсов в акмеологических целях, а также на развитие воображения и укрепление стратегических ценностных ориентаций.

Данная инновационная методика была названа «Истории для размышления» и апробирована в рамках учебной дисциплины «Психосоциальная деятельность в системе социальной работы» на 8 студентах 4 курса в групповой работе, направленной на знакомство с МАК. Так, 2 участника отметили наличие проблемы и возможность её разрешения, другие 6 участников интроспективно подчеркнули наличие ресурсов внутри себя или среди своего социального окружения. Также данный опыт показал эффективное использование метафорической формы взаимодействия при описании проблемы, что в конечном итоге положительно отразилось на поиске решения.

Методическая разработка «Истории для размышления» может использоваться как в групповой, так и индивидуальной работе с людьми, имеющими различные проблемы психологического и социального плана, которые зачастую контаминируют друг друга.

Важным аспектом при использовании данного плана работы с МАК является учёт границ собственной компетентности специалиста, характера взаимодействия индивида со специалистом или группой: если он становится травматичным, стрессовым или кризисным, наблюдаются признаки аномального поведения – это основание для обращения к другим специалистам, например, психиатрам или психотерапевтам.

Таким образом, специалисты социальной сферы, использующие в своей практической деятельности данную методику, уже на ранних стадиях могут воздействовать на широкий спектр проблем с профилактической, адаптационной и даже реабилитационной целью.

Литература

1. Афанасьева, С. А. Социальная природа фотографии / С. А. Афанасьева // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 2. – С. 50–54.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Крупкина Ю. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Под высоким уровнем сформированности гендерной культуры мы понимаем тип мышления, основанный на признании равенства прав и возможностей людей вне зависимости от принадлежности их к тому или иному полу.

В современном обществе неопределенность и противоречивость гендерных требований социальных институтов препятствует гендерному самоопределению подростков, приводит к гендерной дезадаптированности, проявляющейся в поведенческих нарушениях, что актуализирует поиск инновационных педагогических технологий формирования гендерной культуры подростка, которые обеспечили бы педагогическую профилактику его гендерной дезадаптированности.

Исходя из опыта СППС и всего педагогического коллектива средней школы № 5 г. Мозыря по формированию гендерной культуры учащихся и культуры семейных отношений, мы предлагаем социально-педагогический проект формирования гендерной культуры учащихся и подготовки к семейной жизни «Семья – это Семь Я». Проект включает в себя 4 этапа: I – подготовительный, II – диагностический, III – основной, IV – контрольно-аналитический. Срок реализации проекта – учебный год, участники проекта – педагогический коллектив, учащиеся и родители 5–11 классов.

На I этапе основной задачей является создание условий для успешной реализации проекта. Данный этап включает в себя сбор информации, разработку программы проекта и написание проекта; решение организационных вопросов.

На II этапе проводится анализ уровня сформированности у учащихся гендерной культуры и знаний родителей по проблеме гендерной социализации детей. С помощью диагностик проводится анкетирование среди учащихся, родителей и педагогического коллектива с целью выявления уровня знаний по проблеме гендерной культуры.

На основном этапе проекта организуется деятельность по реализации целей и задач проекта, проектных мероприятий. Основными формами работы с учащимися на данном этапе являются тренинговые занятия «Девушки и юноши. Мы такие разные, но...», «Биологическая и социальная зрелость», «Этика и психология семейной жизни», беседы «Понятие о половой зрелости», «Взаимоотношения юношей и девушек», «Особенности женского и мужского организма» и т.д., конкурсы сочинений «Каким должен быть настоящий мужчина», «Роль женщины в общественной и социальной жизни», «Мама, папа, я – счастливая семья», игры-викторины «Семья в современном обществе», «Мальчики с Марса, девочки с Венеры», конкурсные программы «Рыцарский турнир», «Мисс школы», демонстрации видеофильмов и мультимедийных презентаций «Нравственные основы семьи», «Валеология семьи», дискуссии «Моя будущая семья», «Эталон мужского и женского поведения», «СМИ и их роль в формировании гендерной культуры».

Одной из ведущих форм работы в проекте выступает клубная деятельность. С этой целью нами разработана и внедрена в педагогический процесс школы программа клуба для старшеклассниц «Афродита». Работа с родителями на данном этапе предполагает проведение лекций на классных часах «Профилактика отклонений в поведении и нравственном развитии школьников», «Роль СМИ в половом воспитании учащихся», совместные проекты с детьми «Семейный альбом», «Генеалогическое древо», дискуссии «Степень участия отца и матери в воспитании детей», «Трудный возраст».

На последнем этапе осуществляется анализ деятельности по реализации проекта. С учащимися проводится итоговая диагностика «Что я знаю о гендере?», «Оценка готовности к семейной жизни», с родителями организуется дискуссия «Половое воспитание ребенка: проблемы и пути решения», с педагогическим коллективом подводятся итоги проекта в рамках педагогического совета школы, происходит постановка задач с целью организации дальнейшей продуктивной работы по организации занятости детей и подростков.

Работа по формированию у учащихся основ гендерной культуры и культуры семейных отношений является долгим процессом и предполагает разработку и внедрение комплекса диагностических и методических материалов, формирующих представление у учащихся о предназначении мужчины и женщины, присущих им качествах и чертах характера, а также установки на подготовку к семейной жизни.

Литература

1. Столярчук, И. А. Технология формирования гендерной культуры подростка / И. А. Столярчук // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4. – С. 388–392.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ

Кугот Д. О. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – М. А. Валеева, канд. пед. наук, доцент

В последние годы в России наблюдается рост числа детей, оставшихся без попечения родителей, увеличились масштабы социального сиротства. Многие дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, сталкиваются с социальным презрением, в результате чего у них складывается неверная «картина» восприятия и зачастую сопровождается проблемами их психического и физического развития. С целью создания необходимых условий для успешной реабилитации и адаптации несовершеннолетних воспитанников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, созданы государственные учреждения (социальные приюты, реабилитационные центры) [1], [2].

Процесс изъятия детей из семьи в данные учреждения является стрессогенным, так как из привычных домашних условий они попадают в группу сверстников, их жизнь существенным образом меняется. Роль близкого человека для них будут выполнять чужие люди, поэтому переживание стресса может привести к невротическим реакциям, зачастую дети испытывают недоверие к людям, страх быть непонятыми, ненависть к себе, пессимистический взгляд на жизнь, злость на родную семью или, напротив, оправдание родителей [3]. В этой связи перед педагогами учреждений подобного типа встают задачи по сопровождению успешной адаптации воспитанников. Вслед за А. А. Налчаджян мы понимаем под адаптацией процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [4]. С целью выявления уровня адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, нами была проведена методика К. Роджерса и Р. Даймана [5]. В исследовании приняли участие 8 воспитанников ГБУСО «Маячок» Саракташского района Оренбургской области, из них 4 мальчика и 4 девочки в возрасте от 13 до 16 лет. Респондентам предлагались высказывания о человеке и о его образе жизни, из которых они должны были выбрать подходящий, по их мнению, вариант.

При анализе полученных данных было выявлено, что у 7 воспитанников, принимавших участие в исследовании, чрезвычайно низкий уровень адаптации, так как по данной методике нормой считаются показатели от 68 до 170 (рисунок).

Исходя из полученных результатов исследования, мы пришли к выводу, что необходимо применять комплекс мер, способствующих адаптации воспитанников в условиях социального приюта, а именно: разработка и реализация программ, направленных как на развитие общего образовательного диапазона воспитанников, так и на приобретение нового социального опыта, который впоследствии станет фундаментом успешной адаптации; организация такой жизни, которая приводила бы к наиболее адекватному, как можно более безболезненному приспособлению к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к ним; развитие навыков коммуникативной культуры, формирование потребностей в общении с другими людьми, формирование Я-концепции; учет индивидуальных психофизических особенностей каждого воспитанника; создание атмосферы благожелательности и радости, где каждый ребенок может раскрыться как уникальная неповторимая индивидуальность; снятие тревожности, тренировка волевых усилий и самоконтроля; формирование и развитие мотивации достижений, адекватной реакции на успех и неудачу; создание атмосферы эмоциональной насыщенности.

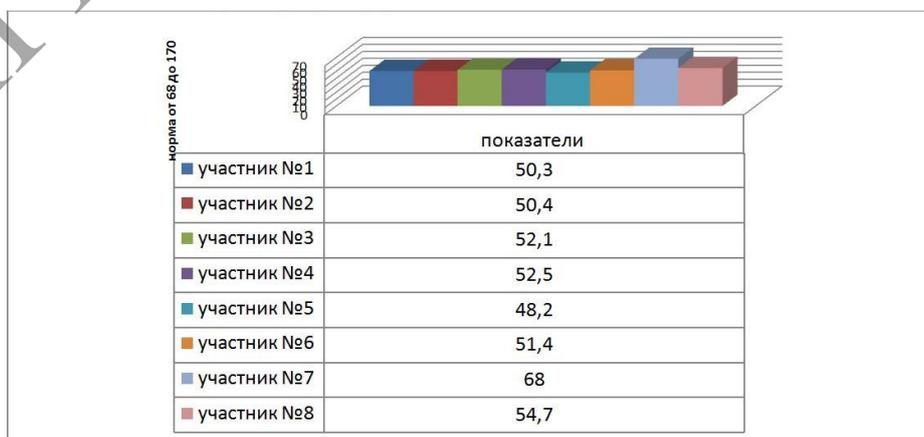


Рисунок – Результаты исследования адаптации воспитанников

Исходя из полученных результатов исследования, мы пришли к выводу, что необходимо применять комплекс мер, способствующих адаптации воспитанников в условиях социального приюта, а именно: разработка и реализация программ, направленных как на развитие общего образовательного диапазона воспитанников, так и на приобретение нового социального опыта, который впоследствии станет фундаментом успешной адаптации; организация такой жизни, которая приводила бы к наиболее адекватному, как можно более безболезненному приспособлению к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к ним; развитие навыков коммуникативной культуры, формирование потребностей в общении с другими людьми, *формирование Я-концепции*; учет индивидуальных психофизических особенностей каждого воспитанника; создание атмосферы благожелательности и радости, где каждый ребенок может раскрыться как уникальная неповторимая индивидуальность; снятие тревожности, тренировка волевых усилий и самоконтроля; формирование и развитие мотивации достижений, адекватной реакции на успех и неудачу; создание атмосферы эмоциональной насыщенности.

Литература

1. Бовина, А. О. Социальная адаптация разновозрастных детей в условиях реабилитационного центра / А. О. Бовина, И. Р. Сорокина // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 533–534.
2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Основы курса : учеб. для студ. вузов, обуч. на гуманит. фак-тах : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Юрайт. – 2014. – 376 с.
3. Особенности психического развития детей – воспитанников социального приюта для детей и подростков / М. А. Матвеева. – № 6. – [Электронный ресурс] : URL: <http://vestnik-iz.ru/2014/06/1924>. – Дата обращения: 02.06.2014.
4. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.
5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ». – 1998. – 672 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА СОВРЕМЕННОЙ БЕЛАРУСИ

Кузьменко Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Семья – относительно небольшое объединение людей, основанное на кровном родстве, браке или усыновлении (опекунстве), как правило, связанных отношениями собственности, общностью быта, взаимной ответственностью за воспитание детей [1, 392]. Современные исследования показывают, что под воздействием ряда факторов и процессов демографического, культурного, экономического политического характера происходит дестабилизация белорусской семьи. Так, анализ источников позволяет утверждать, что для белорусской семьи сегодня характерны следующие тенденции развития: 1) рост количества незарегистрированных браков; 2) рост малообеспеченных и неполных семей; 3) увеличение возраста вступления в брак; 4) увеличение числа внебрачных детей; 5) рост числа конфликтных семей; 6) рост числа семей, где родители не работают; 7) изменение традиционных семейных ценностей и нравственных норм семейных отношений и многое другое [2, 11–15].

Анализируя официальную статистику Республики Беларусь, мы можем наблюдать наличие тех или иных тенденций развития семьи.

В настоящее время растет число незарегистрированных, или так называемых «гражданских» браков. Увеличивается количество рожденных детей в таких семьях. По официальной статистике, число детей, рожденных в незарегистрированных семьях, составляет 23,9% от общей численности рожденных детей. По сравнению с 2000 годом, число рожденных детей в таких семьях составляло 18,5%. Что касается малообеспеченности семей, то в 2014 году их количество составило 4,8 % к общей численности населения республики, а в 2016 году – 5,7 %, что на 1,1 % больше соответственно. Также немаловажной проблемой государства является наличие семей, находящихся в социально опасном положении (СОП). Каждая такая семья нуждается в квалифицированной помощи. В настоящее время эта помощь оказывается различными учреждениями социальной защиты, образования, социально-педагогической и психологической службой школы.

По данным Белстата в Республике Беларусь в 2014 году насчитывалось 2765 детей из семей СОП. Для сравнения, то в 2010 году число детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в СОП, насчитывалось 4193 ребенка. Наблюдается рост числа безработных. Например, в 2014 году в

республике насчитывалось 24,2 тыс. человек безработных, а в 2016 году численность безработных составила 35,3 тыс. человек [3].

Нами было проведено исследование в Каменской школе Мозырского района с целью изучения социального положения семей учащихся, проблем, имеющихся в этих семьях и путей оказания помощи семьям специалистами СППС. По результатам данного исследования были определены наиболее часто встречающиеся проблемы семей, живущих в сельской местности. Так, например, часто встречаются семьи, где один или оба родителя не работают (7,4 %), что является причиной возникновения в семье материально-финансовых трудностей, конфликтов, в итоге возможность распада семьи. Наблюдается большое количество неполных семей, причиной чего является незарегистрированный брак (23,3 %). Также наблюдается большое количество малообеспеченных семей и семей, находящихся в СОП, что связано с отсутствием работы в сельской местности, изменением нравственных норм, ценностей семьи (6,8%).

Важно отметить, что в сельской местности роль психолога, консультанта по решению семейных проблем, проблем в воспитании детей зачастую отводится педагогу социальному местной школы по причине отсутствия других специалистов. Как правило, деятельность педагога социального направлена на профилактику возможных проблем семьи, своевременное выявление и устранение причин их возникновения, оказание психологической, образовательной, правовой помощи семьям, создание благоприятных условий для решения проблем и т.д. В качестве формы работы педагога социального с семьей может выступать тематическое консультирование. Например, «Трудности подросткового возраста», «Многодетная семья и ее специфика» и др. Также консультации могут проводиться по правовым, воспитательным, психологическим вопросам и проблемам и т.д.

Таким образом, педагог социальный использует различные формы работы с семьей, которые зависят от тех проблем, вопросов, с которыми самостоятельно семья не может справиться.

Литература

1. Колесникова, Г. И. Социология и психология семьи / Г. И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 508 с.
2. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие/ В. В. Четет. – Минск, 2007. – 184 с.
3. Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 1998–2016. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 29.03.2017.

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Кулаковская О. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

В современных условиях учреждение общего среднего образования выступает своеобразным координатором процесса профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Одной из эффективных мер повышения эффективности профилактической работы является умение социального педагога выстраивать программы межведомственного взаимодействия. В своей деятельности социальный работник взаимодействует с такими организациями, как инспекция по делам несовершеннолетних (ИДН), комиссия по делам несовершеннолетних (КДН), центр гигиены и эпидемиологии, наркологический диспансер и др. Рассмотрим конкретные направления работы педагога социального с вышеперечисленными организациями.

В процессе социально-педагогической деятельности социальному педагогу приходится сотрудничать с инспектором отдела милиции по делам несовершеннолетних. Стратегические основы такого сотрудничества предусматривают: выявление «трудных» подростков; ежегодный профилактический курс лекций для всего контингента учащихся школы о правонарушениях; обмен информацией о детях и подростках, которые стоят на учете в ИДН и КДН; коррекцию поведения несовершеннолетнего правонарушителя; профилактическую работу с семьями учащихся, стоящих на различных видах учета и многое другое. На сегодняшний день на учете в ИДН Мозырского РОВД состоит 128 человек, из них большая часть – за совершение различных правонарушений, в основном распитие спиртных напитков (данные взяты по итогам собственной волонтерской работы в ИДН). С этой целью участковыми инспекторами и педагогами социальными проводится целый ряд мероприятий, направленных на недопущение совершения подростками противоправных деяний. Также на базе ИДН Мозырского РОВД создан клуб «Подросток», в рамках которого студентами-волонтерами специальности «Социальная работа» проводятся с учащимися данной категории социально-педагогические практикумы, направленные на формирование у учащихся правовой грамотности (знаний административного и уголовного законодательства) и правового сознания.

Педагог социальный и специалисты комиссии по делам несовершеннолетних принимают участие в пропаганде правовых знаний среди несовершеннолетних; осуществляют меры по защите, восстановлению и реализации прав и законных интересов несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих совершению несовершеннолетними правонарушений; оказывают помощь в трудовом и бытовом устройстве несовершеннолетних, освобожденных из учреждений уголовно-исполнительной системы; работают с семьями учащихся-правонарушителей; привлекают граждан, имеющих необходимую общеобразовательную подготовку для оказания помощи родителям, усыновителям, опекунам или попечителям в перевоспитании несовершеннолетних, совершивших правонарушения и т.д. Педагог социальный и врач-нарколог организывают работу по профилактике употребления психоактивных веществ, среди школьников «группы риска» (профилактика наркомании, токсикомании и алкоголизма); проводят консультационную работу с родителями несовершеннолетних по вопросам преодоления склонности к алкогольной зависимости и т.д.

Педагог социальный и врачи-валеологи центра гигиены и эпидемиологии организуют профилактический осмотр учащихся на наличие кожных и др. заболеваний; проводят практические занятия по формированию навыков личной гигиены и здорового образа жизни и т.д.

Таким образом, можно заключить, что проблема профилактики общественно-опасного поведения подростков является социально значимой и многогранной, и её решение невозможно без разработки необходимого комплекса согласованных мер. На сегодняшний день результативность профилактической работы по предупреждению правонарушительного поведения подростков зависит от наличия и реализации эффективного комплекса межведомственных мероприятий как в регионе, так и в каждом учреждении среднего образования по раннему устранению факторов и причин этого негативного явления.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО И ФАКТОРЫ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

Лакомая Д. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко, ассистент

Социально-педагогическое взаимодействие предполагает наличие коммуникативной культуры педагога социального, и более того, высокий уровень этой культуры.

Коммуникативная культура – совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств личности, оказывающих успешное воздействие на учащихся и позволяющих наиболее эффективно организовывать процесс воспитания, оказывать помощь и регулировать коммуникативную деятельность в процессе решения социально-педагогических задач. Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое воздействие они оказывают, каковы их возможности и ограничения использования.

Коммуникативная культура педагога социального основывается на профессиональной компетентности, включающей следующие профессиональные умения:

1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться (диагностика ситуации в условиях будущей коммуникативной деятельности, выявление возможных социальных, социально-психологических и других противоречий);

2) осуществлять социально-психологическое программирование процесса общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации (подготовка программы общения, разработка содержания общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения);

3) осуществлять социально-психологическое управление общением в коммуникативной ситуации (организация внимания партнёров по общению, стимулирование их коммуникативной активности и т.д.).

Нами было выявлено, что высокий уровень коммуникативной культуры педагога социального предполагает наличие перцептивных и экспрессивных умений и способностей. Под перцептивными умениями и способностями в данном случае понимается умение понять состояние учащегося, установить доверительный контакт. Педагог социальный должен уметь составить адекватный образ учащегося и его ситуации. К экспрессивным умениям и способностям педагога социального относится выразительность речи, жестов, мимики, что позволяет поддерживать эмоциональный контакт в процессе непосредственного взаимодействия, оказывать убеждающее воздействие на ребенка.

В результате анализа работ различных авторов, изучающих проблему формирования коммуникативной культуры, мы выяснили, что она представляет собой совокупность следующих качеств: способность брать на себя и исполнять различные социальные роли; способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях; свободное владение вербальными и невербальными средствами общения; способность организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе общения с людьми. Ведущее профессиональное качество педагога социального – общительность. Его наличие служит показателем высокого коммуникативного потенциала. Умение слушать, быть внимательным, понимать состояние говорящего – важнейшие составляющие социально-педагогической общительности.

По мнению Б.Г. Ананьева, А.В. Мудрика, А.А. Леонтьева, в основе коммуникативной культуры лежат общепринятые нравственные требования к общению, неразрывно связанные с признанием неповторимости, ценности каждой личности. К таким требованиям относят вежливость, корректность, тактичность, скромность, предупредительность. Коммуникативная культура подразумевает и такие качества личности, как справедливость, открытость, искренность, терпимость, выдержка, самообладание, требовательность. Особая роль отводится позиции педагога социального в общении, которая характеризуется признанием ученика как равного партнера в условиях сотрудничества, ориентацией на интересы ученика и перспективы его развития.

Коммуникативная культура педагога социального является основным фактором, позволяющим выйти на высокий профессиональный уровень осуществления социально-педагогических функций.

Теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной культуры социального педагога позволил сделать выводы о том, что эффективность процесса формирования коммуникативной культуры педагога социального обеспечивается активизацией внутриличностных факторов и реализацией соответствующих психолого-педагогических условий. Такими внутриличностными факторами выступают: коммуникативные потребности, такие как потребности в духовных отношениях, во взаимных контактах с другими людьми, в обмене опытом, переживаниями, в познании окружающего мира и личностных смыслов; коммуникативная активность, как интенсивность коммуникативной деятельности, построение устойчивых взаимных отношений; коммуникативная рефлексия, как осознание социальным педагогом коммуникативных особенностей своей личности, собственных чувств, мыслей, действий, а также осознание того, каким воспринимают его окружающие.

«ТРУДНЫЕ ПОДРОСТКИ»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ, ОСОБЕННОСТИ, КАТЕГОРИИ

Оборина Н. Н. (ВоГУ, Вологда)

Научный руководитель – И. А. Макеева, канд. пед. наук, доцент

В категорию трудных детей могут войти дети любого периода развития. Такие дети имеют педагогическую запущенность по причине некорректного воспитания в семье или нездоровых взаимоотношений между её членами. Такие отношения ставят подростка в чрезвычайно сложное положение. Его личность здесь систематически ущемляется, и непослушание зачастую становится специфической самозащитой от покушений на их личность со стороны членов семьи.

Подростковый возраст – период жизни человека от детства к юности в традиционной классификации (от 11–12 до 14–15 лет). Подростковый период, по Д. Б. Эльконину, делится на два этапа: младшие подростки в интервале от 10–11 до 14–15 лет и старшие подростки в интервале от 14–15 до 17–18 лет. Эти две категории отличаются друг от друга характером ведущей деятельности [1, 5].

Изучению подросткового возраста посвятили свои труды многие ученые из области психологии. Первым дал описание психологических характеристик этого возраста С. Холл. Он обозначил разноречия в поступках (общение чередуется с закрытостью от всех, вера в себя – с сомнением). Холл оформил представления о подростковом возрасте как кризисном периоде развития с точки зрения психологии.

Под определением «трудные» понимаются отличительные характеристики проявлений жизнедеятельности ребенка: непослушание, капризность, упрямство, проявление сопротивления внешним воздействиям, протест. Нередко такие подростки излишне активны, недисциплинированны и грубы. Работа с данной категорией должна быть выстроена с учетом индивидуальных особенностей и обязательным выявлением причины недисциплинированности. Кроме этого, необходимо направленно организовать их активность и воплотить право на контролируемую самостоятельность [1, 7].

К категории «трудных» подростков относится категория подростков с девиантным поведением. Иными словами, это отклоняющееся от нормы поведение. Оно обычно определяется как выходящее за рамки одной или нескольких социальных норм. При этом отклонения от нормы носят не единичный, а систематический характер [2, 110]. Девиантные, трудновоспитуемые ученики, как правило, уже состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, а социальный педагог, получив сведения о них, ставит таких учеников уже на школьный контроль. Дивицина Н. Ф. характеризует некоторые формы девиантного поведения следующим образом:

1) наркомания – болезненное влечение, пристрастие к систематическому употреблению наркотиков, приводящее к тяжелым нарушениям психических и физических функций [3, 188];

2) детский алкоголизм. Ситуация осложняется тем, что если приобщение к наркотическим средствам чаще всего происходит в кругу друзей, то спиртосодержащим напиткам – в семье [3, 190];

3) суицидальное поведение. Феномен осознанного лишения себя жизни или попытка к этому. Проявление такого поведения у подростков нередко можно объяснить скудным жизненным опытом и отсутствием навыков определения ориентиров;

4) правонарушения. Такая форма недозволительного поведения, при которой интересы правонарушителей направлены против интересов общества в целом и отдельных его граждан.

Правонарушения – юридические факты, противоречащие нормам права, они подразделяются на преступления и проступки. Мотивация к проявлению подобного рода поведения может быть как корыстного, так и насильственного характера [2, 199].

Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что категория «трудные дети» – широкое понятие, применяемое для обозначения детей, которые имеют отличительные особенности в жизненных проявлениях. Кроме того, в педагогическом плане рассматриваемая категория характеризуется устойчивым отклонением от норм формирования здоровой и успешной личности. Их негативное восприятие окружающих может распространиться на моральные нормы взрослых, спровоцировать агрессию и даже сформировать циничное отношение ко всему социуму.

Литература

1. Екимова, В. И. Трудные подростки : практические материалы по психодиагностике и оценке отклоняющегося поведения / авт.-сост. В. И. Екимова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 61 с.

2. Семенов, С. Ю. Социально-педагогические проблемы детей с девиантным поведением / С. Ю. Семенов // Социальная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 109–118.

3. Дивицина, Н. Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками : конспект лекций / Н. Ф. Дивицина. – Ростов на Дону : Феникс, 2005. – 288 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Павлова В. И. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Формирование гендерной культуры – актуальная проблема современности. Она предполагает формирование представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины, присущих им положительных качествах, раскрытие физиологических, психологических особенностей мужчины и женщины [1, 33].

По мнению ряда исследователей, в советском периоде педагогикой был упущен один из важных аспектов воспитания личности ребёнка – гендерный, предполагающий, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими особенностями, сколько воспитанием и распространёнными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского начал [2]. На современном этапе «Концепция воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь» предусматривает воспитание гендерной культуры как один из базовых компонентов культуры личности. В соответствии с «Концепцией...», гендерная культура предполагает формирование у ребёнка представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины, присущих им положительных качествах и чертах характера; раскрытие физиологических, психологических и этических особенностей мальчиков-юношей, девочек-девушек; формирование представлений о мужском и женском достоинстве, а также подлинной и мнимой красоте человека; формирование у учащихся культуры семейных отношений и подготовку их к семейной жизни [3, 33].

Как показал анализ педагогической практики, сегодня значительное количество учителей испытывает затруднения при планировании работы, направленной на формирование культуры

взаимоотношений мальчиков и девочек. Систематически испытывают трудности – 66,6% и периодически – 33,3% опрошенных (по результатам исследования, проведенного педагогом-психологом Лапинской Е. Л., на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Мосты», Гродненская область) [4], [2].

В качестве решения названных проблем мы видим внедрение обучающего курса для педагогов средней школы, направленного на повышение их компетентности в области формирования гендерной культуры учащихся «Особенности формирования гендерной культуры современных школьников». В названный курс мы предлагаем включить следующие темы:

– **Физиология и гигиена младшего школьника.** (Особенности возрастного и полового развития ребенка в начальной школе. Культура физического воспитания ребенка. Методы отвлечения внимания младшего школьника от нездоровых интересов к половым вопросам);

– **Дети и семья.** (Авторитет матери и отца. Культура супружеских отношений — основа благоприятного нравственно-психологического климата в семье и здоровых потребностей. Этика отношений старших и младших членов семьи, детей и взрослых);

– **Нравственное и половое развитие подростка.** (Особенности формирования нравственно-полового сознания. Подражание взрослым. Представление подростков о счастье, удовольствии, радостях жизни. Самосознание в подростковом возрасте. Интерес к себе как к будущей женщине или будущему мужчине);

– **Подросток в семье.** (Стиль и культура семейных отношений – основа воспитания подростка. Культура общения в семье. Режим и образ жизни подростка. Типичные недостатки гендерного воспитания подростков в семье и пути их устранения. Вред негативных установок родителей на дружбу подростков разных полов. Как помочь подросткам сохранить чистоту первой любви);

– **Отклонения в половом развитии и их причины.** (Методы отвлечения девочек и мальчиков от преждевременных половых переживаний. Причины возникновения ранних половых связей. Аномалии. Причины венерических болезней, способы их распознавания. Ранние аборты и деторождения, их вред и опасность для жизни девочек);

– **Закон об охране чести и достоинства женщины.** (Изнасилование и другие уголовно наказуемые половые преступления. Профилактика половых преступлений);

– **Подготовка подростков к семейной жизни.** (Мать и дочь. Отец и сын. Воспитание чувств чести и достоинства у девушек. Воспитание у мальчиков уважения к девушке и женщине. Знакомление подростков с семейными правами и обязанностями. Пример отца и матери в выполнении семейных обязанностей).

Литература

1. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток–Запад: Женские Инновационные Проекты». – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
2. Тархова, Л. П. Мальчик, мужчина, отец / Л. П. Тархова. – М. : Знание, 1992. – 128 с.
3. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2015.– № 82. – 38 с.
4. Лапинская, Е. Л. Проблемы формирования гендерной культуры. – 2016. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.academy.edu.by. – Дата доступа: 11.07.2016.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Песоцкая В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Колесниченко, канд. пед. наук, доцент

Каждый ребенок, который находится в детском доме, имеет право на счастливое детство, ведь это самое важное и счастливое время в жизни каждого человека. Зачастую так складываются обстоятельства, что некоторые дети остаются без попечения родителей, и этот период очень часто проходит в стенах детского дома [1]. Сегодня в Республике Беларусь создаются благоприятные условия для проживания и успешной адаптации и социализации детей, оставшихся без попечения родителей.

Адаптация ребенка в условиях детского дома является одним из компонентов социальной защиты. Она предполагает освоение ребёнком собственной роли в системе общественных отношений. Эта цель достигается путем формирования комплекса навыков, таких, как ведение домашнего хозяйства и самообслуживание. Выделяют несколько этапов адаптации детей в детском доме. Первый этап – подготовительный, который берёт своё начало с момента включения ребёнка в социальную

группу, и он связан с социальной диагностикой, определением социального статуса воспитанника и ознакомлением с его личными особенностями. Вторым этапом – включение ребёнка в социальную группу – этот этап предполагает оказание помощи в приспособлении воспитанника к условиям детского дома и к коллективу. Третьим этапом является усвоение ролей через участие в разнообразной деятельности детского дома, с накоплением многогранного опыта, новых знаний и умений, полученных в стенах учреждения образования. На заключительном этапе формируется устойчивое адаптированное состояние, когда дети могут самостоятельно решить практически любую проблему, которая возникает в естественных для них условиях среды. Одним из основных направлений детского дома на заключительном этапе является социальная адаптация воспитанников к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

В связи с возникшими трудностями в адаптации мы предлагаем социально-педагогический проект по социальной адаптации воспитанников к условиям детского дома «Шаг к успеху». Проект включает в себя четыре этапа: 1 этап – подготовительный, 2 этап – диагностический, 3 этап – основной, 4 этап – контрольно-аналитический. Сроком реализации данного проекта является один учебный год, участниками проекта является педагогический коллектив и дети, оставшиеся без попечения родителей. Целью разработанного проекта является подготовка выпускников детских домов и лиц, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни и дальнейшей адаптации в социуме. На первом подготовительном этапе главной задачей данного проекта является создание благоприятных условий для дальнейшей успешной его реализации. Данный этап включает в себя сбор информации, изучение научной и методической литературы по проблеме исследования, разработку программы проекта и написание проекта, а также решение организационных вопросов. На втором диагностическом этапе осуществляется изучение особенностей социальной среды и социальной ситуации, в которой находятся участники программы, и проводится анализ адаптированности и готовности к дальнейшей самостоятельной жизни с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. На третьем этапе проекта осуществляется основная деятельность по реализации его целей и задач. Основной формой социально-педагогической работы является работа с группой, которая включает в себя такие методы, как тренинговые занятия «Путь к успеху», «Кем бы я мог стать в будущем», «Все «за» и «против» детского дома», «Какая она самостоятельная жизнь?», «Слагаемые счастливой семьи», «Адаптация в новых условиях» и т.д.; конкурсные программы иллюстраций «Как я вижу свою жизнь вне детского дома», «Путёвка в жизнь»; психологическая консультация на тему «Условия успешной адаптации и социализации»; методика оценки социального поведения; мозговой штурм «Причины потери жилья»; демонстрация видеофильмов и мультимедийных презентаций «Взрослая жизнь после детского дома», «Мир профессий», «Правила жизни»; конкурсы сочинений «Что я сделаю, чтобы жизнь стала ярче», «Моя счастливая семья»; анкетирование «Исследование контактной сети ребёнка», «Экономны ли вы?».

В ходе заключительного этапа был осуществлен совместный анализ занятий со специалистами образовательного учреждения, принимающими участие в реализации данного проекта. С воспитанниками детского дома проведена итоговая диагностика уровня адаптации, диагностика изменений, произошедших с воспитанниками в ходе реализации разработанной программы. Психолого-педагогический анализ результативности программы показал, что с помощью разработанного проекта «Шаг к успеху» у воспитанников детского дома повысился уровень теоретических знаний и практических умений по успешной адаптированности и социализации в дальнейшей самостоятельной жизни в социальной среде.

Литература

1. Свиридова, Л. К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами / Л. К. Свиридова. – Москва : Изд-во Айрис-Пресс, 2004. – 238 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Пузанова Н. С. (ОГПУ, Оренбург)

Научный руководитель – А. А. Черемисина, канд. пед. наук, доцент

По мере развития общества спектр деятельности социального педагога с каждым годом расширяется. Появился ряд противоречий во взаимоотношениях отдельных граждан, граждан и государства. Связанные с этим процессом проблемы влияют на благосостояние конкретных людей,

особенно незащищенных категорий населения. Важная роль в обеспечении социальной защищенности несовершеннолетнего населения принадлежит социальному педагогу. Увеличилось количество разнообразных социальных рисков, связанных с процессом социализации подрастающего поколения. Основным направлением деятельности социального педагога, по мнению В. Г. Бочаровой, является защита прав несовершеннолетних. Несовершеннолетними в законодательстве Российской Федерации являются лица, не достигшие восемнадцати лет [1].

К профессиональной компетенции социального педагога, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» и подзаконным нормативным актам, относятся: обеспечение права ребенка на образование, реализация прав несовершеннолетних на здоровье, закрепленных в Конвенции о правах ребенка. Проблемы несовершеннолетних в сфере образования возникают от правовой неграмотности, неполноты знания личных прав и обязанностей человека, в результате нарушения прав со стороны других граждан. В связи с этим социальный педагог в своей работе реализует защиту или восстановление прав несовершеннолетних следующим образом: организует разъяснительную работу по спорным ситуациям, связанным с реализацией права на образование; инициирует разработки и реализацию в школе программ правового просвещения; содействует развитию детских и молодежных инициатив правозащитной и правоохранительной направленности; представляет интересы ребенка [2].

Защита здоровья является особым объектом специализации социального педагога-валеолога, составляющая его охранно-защитной функции. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» закрепляет первостепенность охраны здоровья детей как важнейшего условия их полноценного психического и физического развития. Независимо от социального положения, семейного благосостояния, дети подлежат особой охране, что подразумевает заботу об их здоровье, правовую защиту в сфере здравоохранения, и имеют приоритетность при оказании медицинской помощи.

Проблемы, с которыми сталкиваются несовершеннолетние в сфере охраны здоровья, связаны с нарушением их прав: на прохождение медицинских осмотров, медицинскую реабилитацию; на санитарно-гигиеническое просвещение; на получение комплексной информации о состоянии здоровья; на обучение и труд в условиях, пагубно не влияющих на состояние их здоровья и соответствующих их физиологическим особенностям [3]. Деятельность социального педагога по защите прав ребенка на охрану здоровья состоит в следующем: реализация прав ребенка на здоровье, закрепленных в Конвенции о правах ребенка, в ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; социо-психолого-педагогическая профилактика укрепления и охраны здоровья; повышение общего тонуса и щадящая корректировка индивидуальных отношений личности [2, 157]. Валеологическая деятельность социального педагога не ограничивается защитой прав несовершеннолетних. Социальный педагог формирует валеологическую культуру учащихся, проводит профилактические мероприятия, пропагандирует здоровый образ жизни, оказывает поддержку детям группы риска и детей с ограниченными возможностями здоровья. Правильно сформированное у несовершеннолетних ценностное отношение к здоровью позволяет им более полно осознать необходимость обеспечения защиты здоровья, четче определить потребность в повышении уровня правовой защищенности личного здоровья.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что деятельность социального педагога по защите прав несовершеннолетних охватывает широкий диапазон направлений и требует от него максимального сосредоточения сил и знаний. Обеспечение высокого уровня социальной защищенности несовершеннолетних – важнейшая задача специалиста, который выступает в роли посредника между ребенком и родителями, школой, государством и обеспечивает реализацию его прав на всех уровнях.

Литература

1. Правотека. Портал правовой помощи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pravoteka.ru/encyclopedia10706>. – Дата доступа : 01.02.2017.
2. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
3. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: [Федеральный закон]. – № 323-ФЗ от 21.11.2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ

Романович Т. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

Молодёжь – самая инициативная, динамичная часть населения, которая готова создавать новое, искать наиболее успешные решения. Но и молодые люди зачастую нуждаются в помощи, поддержке. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении.

Деловая игра – моделирование процессов и механизмов принятия решений. В деловой игре процесс выработки решений происходит в условиях поэтапного, многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, поступающей дополнительно и вырабатываемой в ходе игры.

Деловая игра «Лучший путь трудоустройства»

Цель: разработка модели профессионального поведения студентов в условиях современного рынка труда, повышение их конкурентоспособности.

Задачи:

– моделирование профессионально значимых ситуаций, связанных с трудоустройством будущих педагогов;

– повышение их профессиональной мотивации;

– выработка способности использовать систематизированные теоретические и практические знания педагогических наук при решении социальных и профессиональных задач.

Роли: директор, заместитель директора, психолог, консультант, вакантные должности: учитель-предметник, педагог-организатор, заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по учебной работе.

Материалы: образцы портфолио, бланки резюме, должностные инструкции директора, заместителей, школьного психолога, педагога-организатора, учителя.

Проведение игры состоит из нескольких этапов.

I. Первый этап – подготовительный.

На данном этапе студенты самостоятельно готовят визитные карточки образовательных учреждений, формируют «Портфолио достижений».

II. Этап реализации. 1. Осуществляется оформление должностных инструкций, разработка модели профессионального поведения будущего директора и его заместителей, школьного психолога, педагога-организатора, учителя; разработка методических рекомендаций по оформлению «Портфолио достижений»; подготовка методических рекомендаций по заполнению соискателями резюме. 2. Ролевая игра (демонстрация резюме и портфолио, собеседование по вопросам). 3. «Приём на работу».

III. Этап рефлексии. На данном этапе проводится анализ возникших сложностей.

Организаторами игры подводятся общие итоги, даются рекомендации по дальнейшему профессиональному самосовершенствованию и самообразованию студентов, повышению их конкурентоспособности.

Таким образом, игровые технологии, проиллюстрированные на примере деловой игры «Лучший путь трудоустройства», играют важную роль в социальной работе с молодёжью. Они способствуют осознанному выбору студентами места работы, выработке чувства уверенности и конкурентоспособности на рынке труда.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СКРЫТОГО СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сазан Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Колесниченко, канд. пед. наук, доцент

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Традиционно под семьей понимается основанная на браке малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и определенными обязанностями по отношению друг к другу [1].

Понятие «социально неблагополучная семья» появилось ещё в советский период, именно в контексте приоритета общественных интересов. Неблагополучные семьи имеют низкий социальный

статус, как правило, в нескольких сферах жизнедеятельности (экономической, социальной, политической, духовной) и не справляются с возложенными на них функциями (воспитательной, хозяйственно-бытовой, экономической, духовного общения, социально-статусной, досуговой, эмоциональной и др.). Именно в таких семьях дети чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые не лучшим образом сказываются на их дальнейшей жизни. Семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент человеческих качеств. И чтобы этот фундамент был прочным, семья должна быть благополучной.

Наиболее типичными причинами неблагополучия в семье являются: алкоголизм родителей, открытые и скрытые конфликты между родителями и другими членами семьи, ориентация родителей лишь на материальное обеспечение ребенка, отсутствие заботы о его воспитании, о его духовном развитии. Все названные причины обычно носят комплексный характер. Характерными чертами неблагополучных семей являются: внутренняя нестабильность, неосознание возможностей удовлетворения своих потребностей в семье, отсутствие единых ориентаций и педагогических требований. Проблемы неблагополучной семьи могут быть поняты и решены в их социокультурном контексте, так как сама семья есть порождение и отражение конкретной исторической и социокультурной ситуации.

Риск семейного неблагополучия повышается в малообеспеченных семьях, неполных семьях, семьях, в которых родители имеют низкий уровень образования, не выполняют родительские обязанности, и/или имеют историю психологических расстройств, семьях, нуждающихся в социальной поддержке, семьях беженцев или вынужденных переселенцев, семьях, в которых есть дети с ограниченными возможностями.

С учётом факторов, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребёнка, неблагополучные семьи делятся на две группы: семьи с явной (открытой) формой неблагополучия и скрытой формой (внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности).

С целью выявления скрытой формы семейного неблагополучия нами было проведено анкетирование учащихся 6 классов ГУО «Средняя школа № 5 г. Мозыря, в ходе которого были выявлены 5 семей со скрытыми формами семейного неблагополучия. С данными семьями нами была проведена методика «Измерения психологической дистанции» (автор Е. И. Медведская). Используемая диагностика позволила определить степень близости (отдаленности) субъекта по отношению к членам семьи на основании измерения длины психологической дистанции и выявления вида взаимоотношений между испытуемым и членами семьи. Испытуемому было предложено расставить на игровом поле фигуры, обозначающие членов семьи, на любых клеточках по отношению к своей фигуре, которая должна быть расположена в центре поля. Обследование с детьми проводится в игровой форме, что вызывает у ребенка неподдельный интерес и желание принять участие в «игре».

В ходе обработки и интерпретации результатов нами были определены минимальная и максимальная психологические дистанции. Наименьшие показатели психологической дистанции характеризуют отношения с наиболее близкими и значимыми людьми для испытуемого. Длинная дистанция в диаде «испытуемый – член семьи» указывают на отчужденность и скорее конфликтный характер отношений между ними. Также в ходе исследования нами были разработаны и проведены ряд коррекционных психолого-педагогических мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию скрытого семейного неблагополучия.

Таким образом, многочисленные исследования показывают, что именно нарушение семейных отношений (детско-родительских и супружеских) часто является причиной виктимизации детей и формирования их девиантного поведения (И. А. Горьковая, В. Л. Хайкин, Э. Г. Эйдемиллер, А. Я. Варга и др.). Все авторы единодушны в том, что отклоняющееся поведение от принятых в данном социуме нравственных и социально-психологических норм наблюдается чаще у детей из неблагополучных семей. В различных типах неблагополучных семейных отношений дети специфически адаптируются в окружающей действительности, все факторы которой комплексно воздействуют на формирование, развитие и социализацию личности.

Литература

1. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ «ГРУППЫ РИСКА» В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семёнова Н. В. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – А. А. Мирошниченко, д-р пед. наук, профессор

Нередко современную молодежь отличают нигилизм, равнодушие, неверие в свои силы. Престиж материального благополучия стал для некоторой ее части основным жизненным ориентиром.

Данная тенденция также обусловлена размытостью идеологических принципов, отсутствием понятной системы социально-одобряемого поведения, интенсификацией негативного влияния внешней среды, средств массовой информации на подрастающее поколение. Прежде всего, это объясняется идеологической причиной: уничижительной критикой всего советского периода. Призыв к деполютизации системы образования обернулся на деле постсоветской переполитизацией, переориентацией на западные ценности и модели образования.

Обострение социально-экономической ситуации в Российской Федерации привели наше общество к увеличению роста числа детей «группы риска».

В связи с этим актуальной становится организация действенной воспитательно-профилактической работы с детьми и подростками, защиты их прав, подготовки к этой деятельности педагогов, родителей, руководителей образовательных организаций.

Именно учреждения профессионального образования призваны отвлечь подростков от улицы, воспитать полезные привычки и сформировать социально-нормативные модели поведения, за счет того что в средних профессиональных образовательных учреждениях подростки «группы риска» могут получить помимо общего образования, еще и профессиональное, а так же раскрыться как специалисты, когда выходят на предприятия для прохождения производственных практик.

С обучающимися данной группы ведется постоянная работа, но результативность качества бывает различной. Конкретизация проблемы качества образования и воспитания обучающихся «группы риска», через постановку и анализ проблем ценностного самоопределения и развития профессиональной компетентности ставит вопрос – а какие воспитательные и образовательные условия следует создавать, чтобы стимулировать возможность изменений и качественного преобразования ценностей у обучающихся «группы риска». Поэтому на сегодняшний момент в системе образования приоритетное направление заняла воспитательная работа, и планирование ее деятельности ставит задачу создания системы инновационного подхода к ее организации для возможности раскрытия у обучающихся «группы риска», а самое главное, понимания ими лично значимых качественных изменений и принятия их для дальнейшей жизнедеятельности.

Несмотря на активную исследовательскую работу в направлении воспитательной работы и интенсивному поиску концептуальных подходов к моделированию системы управления воспитательной работой с обучающимися «группы риска», данная проблема остается достаточно острой. В связи с этим возникает противоречие между объективной необходимостью целенаправленного управления воспитательной работой с обучающимися «группы риска» и ее недостаточной разработанностью в теории и практике организаций профессионального образования.

Методы исследования определены его целью, задачами и логикой: теоретические методы, прогностические методы, диагностические методы, педагогический эксперимент, методы статистической обработки материалов исследования и графический анализ данных. Анализ направления и структуры управления воспитательным процессом, позволил сделать выводы о неэффективности её работы. Для устранения данного факта было предложено ввести систему по формированию положительных черт личности, по реализации воспитательного процесса через систему кураторства, а также одним из условий повышения эффективности воспитательной работы мы определили целенаправленную деятельность по обучению студентов навыкам самоуправления. Для определения динамики развития или регресса также было предложено ввести карту развития личности обучающегося с первого года и до выпуска с разработанными критериями оценки. Данная карта впоследствии будет отражаться в портфолио обучающегося.

Студенческое самоуправление рассматривалось как самостоятельный критерий воспитательной работы в образовательном учреждении. Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что раскрыта сущность управления воспитательной работой с обучающимися «группы риска» в организациях профессионального образования, проведен анализ состояния проблемы исследования, выявлены, описаны и экспериментально подтверждены организационно-педагогические условия, способствующие эффективности управления воспитательной работой с обучающимися «группы риска» в организациях профессионального образования.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что выявленные и опытно-экспериментальным путем проверенные педагогические условия эффективности воспитательной работы с обучающимися «группы риска» в условиях организации профессионального образования могут быть реализованы при организации воспитательной работы с обучающимися «группы риска».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической и методической значимостью исходных положений, позволивших достигнуть поставленной цели и решить обозначенные задачи. Качество анализа и объем полученного материала позволил внедрить его в практику работы АПОУ «Глазовский аграрно-промышленный техникум».

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Сухомеров И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Сегодня при миграции населения из зоны вооруженных конфликтов на территорию Республики Беларусь появляется большое количество беженцев, вынужденных переселенцев и мигрантов, дети которых нуждаются в психологической помощи. Как отмечают исследователи, психологическое состояние детей беженцев и мигрантов определяется неуверенностью в будущем, растерянностью перед множеством реальных проблем, тревогой за своих близких, разочарованием, колебаниями настроения: возбуждением, агрессивностью, депрессией, апатией. Психотравмирующие события, сложная социальная ситуация, в которой находятся беженцы, может приводить к психологической и социальной дезадаптации, нервно-психическому срыву, росту конфликтности. Для преодоления неблагоприятных последствий стрессовой ситуации требуется целенаправленная психологическая помощь. При этом необходимо учитывать, что психотравмирующая ситуация для детей беженцев и мигрантов может быть долговременной [1, 155]. Дети вынужденных переселенцев и дети-беженцы находятся в особенно трудных условиях: ребенок-мигрант отличен от среды своего нового местожительства по своей культуре, он является, как правило, выходцем из малообеспеченных слоев общества, социально не защищен, не знает или плохо знает язык школьной системы и психологию, на которую язык опирается, и в процессе интеграции рискует потерять собственный язык и культурные особенности своей личности.

Перечисленные обстоятельства вызывают необходимость формирования в учреждениях образования такой атмосферы, при которой возможна не только адаптация любого ребенка, но и обеспечение его нормальной деятельности в безопасном образовательном пространстве равных возможностей, защита интересов каждого, обеспечение успешной социальной адаптации, сохранения и укрепления здоровья детей, предупреждение отклонений в их развитии. Социализация этих детей, их развитие и воспитание осуществляется в белорусских школах в рамках государственных образовательных стратегий воспитания, основанных на идее поликультурного образования и воспитания личности.

В учреждениях образования задача поликультурного образования и воспитания ложится на педагогов социальных. В их обязанности входит адаптация и реабилитация детей, коррекционная помощь, работа с родителями.

Немаловажное значение имеет уровень толерантности учащихся, как один из факторов адаптации детей-беженцев в школе. С целью выявления степени толерантности учащихся коренного белорусского населения к культуре других национальностей нами на базе «Средняя школа № 14 г. Мозыря» среди учащихся параллели 8-х классов (8-А и 8-Г) было проведено анкетирование на тему «Толерантность и эмпатия», включающее 45 высказываний. Вопросы анкеты были сформулированы так, чтобы учащиеся могли соглашаться или не соглашаться с предложенными высказываниями, например: «Есть нации и народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились»; «Все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию» и т.п. Итоги анкеты предполагали выявление высокого и низкого уровней толерантности, а также высокого и низкого уровней интолерантности учащихся.

Результаты анкетирования показали, что 55% из двух классов (19 человек) имеют высокий уровень толерантности к беженцам. При этом количество баллов, набранных этими учащимися, проходило по самой нижней границе показателя: респонденты показали от 45 до 65 баллов из возможных 45–90. 34,6% учеников продемонстрировали низкий показатель толерантности (от 5 до 38

баллов). Оставшиеся подростки были негативно настроены, их результат оказался равен нулю или вовсе отрицательным – 11,4% (4 учащихся). Их ответы в балах были представлены от 0 до минус 8, что соответствовало низкому уровню интолерантности. Высокий уровень интолерантности в ответах учащихся не присутствовал.

Данные результаты говорят о наличии негативных настроений детей в отношении мигрантов и вынужденных переселенцев. Это можно объяснить обострением вопроса о мигрантах и беженцах в Европе, негативными отзывами в СМИ и социальных сетях, что, несомненно, отражается на мнениях и убеждениях детей.

Ввиду того, что количество детей-беженцев в республике Беларусь в последние годы возросло, необходима разработка комплексных программ социальной работы с ними в учреждениях образования. С этой целью нами разработан и частично апробирован социально-педагогический проект «Земля – наш общий дом», включающий мероприятия, направленные на повышение уровня толерантности и создание благоприятных условий для адаптации детей-беженцев в инокультурной среде.

Литература

1. Бусаева, М. Е. Проблемы социальной миграции детей беженцев и мигрантов / М. Е. Бусаева, В. А. Макарова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 155–159.

РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Сухоцкая Е. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмайлова, канд. пед. наук, доцент

Изменения, происходящие в современной семье как социальном институте, формируют новые запросы на оказание ей помощи. В социально-педагогических, психологических исследованиях отмечается утрата значительного числа семейно-нравственных традиций, изменение отношения родителей к детям, разрушение психологического микросоциума семьи (А. С. Спиваковская, О. Л. Зверева, Т. А. Маркова).

Семья в своей воспитательной деятельности стала все более нуждаться в помощи как со стороны общества, так и со стороны педагогов. Особое внимание требуют семьи «группы риска». Первоочередная задача социального педагога в работе с данной категорией – разрешение кризисных ситуаций, обеспечение изменения условий для развития каждого члена семьи. Анализ литературы и практики позволяет выделить несколько причин возникновения «семей группы риска»: пьянство одного или обоих родителей, их асоциальное поведение (тунеядство, попрошайничество, воровство, проституция и пр.); отбывание одним из родителей срока тюремного заключения; лечение одного из родителей от алкоголизма, психического заболевания; жестокое обращение с детьми (побои, избиения с нанесением тяжелых травм, голод и т.д.); отсутствие у семьи крыши над головой, скитание вместе с родителями без средств к существованию и отсутствие постоянного места жительства [1].

Практика показывает, что чаще всего невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Работа с детьми из таких семей строится по принципу оказания помощи и поддержки в трудной, кризисной ситуации. Она предполагает два направления – оказание помощи ребенку и изменение отношений в семье. Работа социального педагога с родителями из «семьи группы риска» строится поэтапно (см. таблицу). Сигналом к началу такой деятельности становится поступление информации о нарушении прав и интересов ребенка в конкретной семье.

Таблица – Работа социального педагога с родителями из «семьи группы риска»

Этапы	Содержание работы
Этап 1	Первичная оценка ситуации в семье
Этап 2	Сбор первичной информации о данной семье
Этап 3	Ознакомительные беседы с ребенком
Этап 4	Первичная встреча социального педагога с проблемной семьей
Этап 5	Обсуждение информации совместно с комиссией по делам несовершеннолетних
Этап 6	Разработка плана работы с неблагополучной семьей по ее реабилитации и повышению воспитательных способностей родителей
Этап 7	Посещение социальным педагогом семьи в месте её проживания

В практике социально-педагогической работы с такими семьями используются различные формы, одна из них – социальный патронаж, представляющий собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющий установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

На основе анализа литературы и социально-педагогической практики нами разработана программа профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми асоциального поведения. Основными задачами программы является: 1) снижение негативного влияния улицы; 2) приобщение к здоровому образу жизни, оздоровлению и облагораживанию круга общения; 3) создание условий для физического, психического и социального благополучия.

Цель программы: адаптация учащихся асоциального поведения в социуме через формирование личностных нравственных качеств, а также социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребёнка.

Программа предполагает целый комплекс социально-профилактических мер, которые включают диагностические мероприятия, групповую работу, тренинги, дискуссии, беседы, ролевые игры, просмотры и обсуждения кинофильмов, индивидуальные консультации, тематические акции и проекты, такие, как «Стоп вредным привычкам», «Молодежь против табакокурения».

Социально-педагогическая работа с семьями «группы риска» является длительным процессом, требует объединения усилий всех участников социально-педагогического взаимодействия, в том числе родителей, учителей, учащихся и социального педагога.

Литература

1. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей «группы риска» / Л. Я. Олиференко. – М. : Академия, 2008. – 258 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СЕМЬЕ

Тимошенко В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. П. Шевченко, ст. преподаватель

Проблема социальной поддержки старшего поколения, помощи и содействия пожилым членам семьи недостаточно исследована в отечественной социальной работе. В работах зарубежных авторов эта тема начала появляться два-три десятилетия назад. «В первой половине жизни человек, поднимаясь по ступенькам профессиональной карьеры, все время расширяет внесемейные контакты. Однако по мере приближения к старости этот процесс, естественно, останавливается. По достижении пенсионного возраста женщины и мужчины, имеющие высшее образование и профессиональную квалификацию, продолжают свою трудовую деятельность. Но для большинства людей пенсионного возраста семья становится практически единственным объектом приложения их сил, знаний и опыта» [1, 108].

По мере старения роль семьи в жизни пожилого человека возрастает. Это связано с прекращением работы при достижении пенсионного возраста, ухудшением здоровья, снижением мобильности, что, естественно, ограничивает интересы и виды деятельности пожилых людей, все внимание переключается на семейные дела. Семейные контакты при этом заменяют другие утраченные контакты. Ослабление здоровья, физическое одряхление ставят пожилого человека в большую зависимость от других членов семьи, он нуждается в их опеке и помощи. В периоды обострения болезней эта потребность проявляется в особенности. «Находясь в семье, пожилые и старые люди могут надеяться на безопасность и независимость от трудностей, с которыми им придется столкнуться. В то же время, выполняя непосильную работу по дому, помогая членам семьи в ведении домашнего хозяйства и в уходе за детьми, пожилой человек обретает чувство уверенности в своей полезности, и это в определенной мере помогает ему адаптироваться к периоду старости» [2, 236].

Однако не всегда молодые хотят заботиться о пожилых людях. Рассматривая современную семью в системе общественных отношений, многие исследователи часто указывают на то, что старики-отцы семейства не играют прежней роли, что молодое поколение не нуждается в поддержке стариков, а старики и вовсе отходят от семьи, не выполняя роли бабушек и дедушек. «Этот процесс называют «взаимоотчуждением» поколений, причина которого видится в распаде семьи: жизнь в «Я» стала важнее, чем жизнь в «Мы», т.е. раньше молодые, помогая пожилым в гораздо более близком контакте, были внутренне сопричастны не только к их слабостям и болезням, но также и богатству их опыта, и силе чувств. Теперь поколения живут гораздо отдаленнее и изолированнее. К телесному и духовному

отчуждению добавилось также социальное. Молодое поколение подменяется учреждениями пенсионного обеспечения, вместо людей действуют институты. Важной задачей государственной социальной политики является поддержка семей, осуществляющих уход за своими больными и немощными стариками: социальное пособие по уходу, создание сети специализированных социальных служб, помогающих семье осуществлять свои опекунические функции [2, 109]. Кардинальные и демографические изменения, произошедшие за последние десятилетия, свидетельствуют о превращении старшей возрастной группы в значительную часть общества. Проблемы пожилых людей на современном этапе касаются и сферы труда, и быта, и семейной политики, и даже социальной политики государства.

При соответствующем отношении к пожилым людям со стороны государства, общественных и других объединений и организаций, общества в целом их жизнь может быть достаточно полноценной. Арсенал социальной защиты и помощи пожилому человеку, которыми сегодня располагают социальные службы государства и общества, разнообразен. Свою определенную роль в этом деле играет и институт попечительства над пожилыми людьми, который сегодня развивается и в таком направлении, как приемная семья для пожилого человека.

Таким образом, личность человека по мере его старения изменяется. «Человек стареет так и таким образом, как он жил в течение жизни и каким он был как личность» [3, 96]. Однако старение протекает по-разному, в зависимости от ряда факторов, как биологических (конституциональный тип личности, темперамент, состояние физического здоровья), так и социально-психологических (образ жизни, семейно-бытовое положение, наличие духовных интересов, творческой активности).

Литература

1. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Холостова. – М. : ИТК «Дашков и К», 2008. – 236 с.
2. Краснова, О.В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 108 с.
3. Краснова, О.В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии [Текст] / О. В. Краснова // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 96–106.

СИСТЕМА РАБОТЫ СППС ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Токмакова Е. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Проблему профилактики безнадзорности учащихся мы изучали на базе школы №14. Важнейшим этапом в работе по предотвращению безнадзорности несовершеннолетних является диагностика семейного неблагополучия [1, 230].

На основе многолетней работы в ГУО «Средняя школа №14 г. Мозыря» был разработан алгоритм выявления и устранения семейного неблагополучия, который состоит из 4 компонентов: 1) определение нормативно-правовой базы в области профилактики безнадзорности учащихся; 2) диагностика и анализ источников информации о семейном неблагополучии; 3) совместная работа с органами системы профилактики; 4) меры воздействия в работе с неблагополучной семьей.

Социально-педагогическая практика в условиях образовательного учреждения позволила нам установить, что нормативно-правовая база для выявления неблагополучия в семье включает следующие документы: 1) Закон Республики Беларусь 19 ноября 1993 г. «О правах ребенка»; 2) Закон Республики Беларусь от 31 мая 2003 г. №200-3 «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; 3) Декрет Президента Республики Беларусь 24 ноября 2006 г. №18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»; 4) Постановление Министерства Образования Республики Беларусь от 16 февраля 2009 г. №6 «Об утверждении Положения о совете учреждения образования по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; 5) Инструкция о порядке выявления и учета несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите: постановление Министерства образования от 28.07.2004 № 47, в последующей ред. от 05.05. 2007 № 30 и др.

Как показывает анализ практики, источниками информации о семейном неблагополучии являются:

1) документы социально-педагогического патронажа (акты, тетрадь учета посещения семей); 2) документы Совета профилактики правонарушений; 3) материалы психодиагностики учащихся; 4) результаты родительского патруля; 5) жалобы и заявления граждан; 6) информация о правонарушениях из Мозырского РОВД; 7) информация из ИДН и КДН; 8) банк данных о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации; 9) профилактические дела (на учащихся из семей группы риска); 10) анкета «Взаимоотношение в семье».

Совместная работа специалистов СППС по профилактике семейного неблагополучия и безнадзорности несовершеннолетних строится в тесном сотрудничестве со следующими структурами: КДН и ИДН (совместные рейды, во время которых посещаются семьи, дискотеки, места, где подростки проводят свободное время); сектором по охране прав детства отдела образования; учреждениями здравоохранения; центром занятости населения; отделом социальной реабилитации и адаптации; учреждениями дополнительного образования; МЧС (регулярно проводятся беседы «Как вести себя на водоемах», «Индивидуальные спасательные средства», «Средства пожаротушения» и т.д.); ГИБДД (беседы по ознакомлению с правилами дорожного движения) и др.

В ходе прохождения практики на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря» мы внедрили проект «От правовой культуры – к гражданской позиции». В рамках данного проекта нами были реализованы следующие мероприятия: 1) посещение семей, стоящих на учете как социально неблагополучные, с целью мониторинга условий воспитания детей; 2) апробация по отношению к учащимся из социально неблагополучных семей методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению». Целью применения данной методики было выявление предрасположенности подростков к различным поведенческим девиациям, также методика позволила оценить склонность подростков к двигательной расторможенности, патологическому фантазированию, половым девиациям; 3) круглый стол для учащихся «Азбука правомерного поведения» (цель – психолого-педагогическое и социально-правовое просвещение несовершеннолетних, склонных к правонарушениям, повышение правовой культуры подростков); 4) встреча родителей с сотрудниками правоохранительных органов на тему: «Ответственность родителей за правонарушения и преступления детей» и др.

Собственная практика подтверждает, что наиболее эффективными мерами воздействия на неблагополучную семью являются: индивидуальные беседы, консультации; приглашение на Совет профилактики правонарушений; приглашение на заседание КДН; патронаж; совместные досуговые мероприятия детей и родителей, пропаганда здорового образа жизни и семейных ценностей в рамках проводимых мероприятий. Как необходимая в определенных случаях мера применяется наложение административных штрафов и как крайняя мера по отношению к семьям антисоциального поведения – лишение родительских прав.

Литература

1. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : СК «Сфера», 2001. – 524 с.

АФФЕКТОГЕННАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА СОМАТИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Тыщик М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Аффектогенные ситуации в жизни ребенка – это ситуации, которые нарушают его душевное равновесие, из-за чего возникает дезадаптивное состояние, которое сопровождается оборонительными или агрессивными реакциями. Причем сила воздействия негативных раздражителей определяется, в первую очередь, субъективным смыслом событий и ситуаций, в которых действует человек [1, 14].

Какой будет реакция на аффектогенную ситуацию, зависит от возрастных особенностей субъекта, его временных функциональных психофизиологических состояний, условий протекания ситуации и др. [1, 17].

Как показывает анализ социальной практики, примерами аффектогенных жизненных ситуаций для ребенка могут быть следующие:

1. *Насилие в семье.* Умышленное использование силы одного члена семьи против другого с целью установления над ним власти и контроля. Выделяют следующие виды насилия: физическое, сексуальное, экономическое и психологическое (эмоциональное) насилие.

К ближайшим последствиям насилия относят физические травмы, повреждения, ссадины, ушибы, головные боли, синдром сотрясения, а также острые психические нарушения в ответ на любой вид агрессии. Эти реакции могут проявиться у ребенка в виде возбуждения, стремления бежать, спрятаться либо в виде глубокой заторможенности, либо внешнего безразличия.

Среди отдаленных последствий выделяют нарушения физического и психологического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия [2, 131].

Насилие зачастую приводит к тому, что ребенок убегает из дома или стремится проводить там как можно меньше времени, вследствие чего он предоставлен сам себе и попадает под влияние улицы, что выражается в бродяжничестве, хулиганстве, употреблении алкоголя, психотропных веществ и др.

2. Неразрешенные конфликты. Последствиями неразрешенных конфликтов как реакция протеста также могут быть агрессия ребенка, замкнутость, побег из дома и др. Практика показывает, что дети глубоко переживают даже самые незначительные конфликты, вследствие чего переживания сказываются на их психическом здоровье.

3. Смерть близкого человека. Является весьма травмирующим фактором, особенно если ребенок был сильно привязан к человеку.

Так С. Шеров в своей книге «Психология горя» утверждает, что когда дети сталкиваются с данной ситуацией, они испытывают:

- страх, который выражается в различных формах: от боязни темноты до ночных кошмаров. Возможны нарушения памяти, внимания;
- враждебность и гнев, при этом становятся раздражительными, упрямыми, отказываются разговаривать и др.;
- чувство вины за случившееся. Так, например, ребенок считает, что мама умерла потому, что он не слушался. Иногда дети настолько чувствуют себя виноватыми, что перестают спать, кушать и др.;
- физическая боль, например, головная боль, расстройство органов ЖКТ и др. [3].

4. Развод родителей. Эта ситуация почти всегда подрывает душевное равновесие ребенка т.к. дети привязываются к обоим родителям и переживают страх из-за возможности потерять их, а вместе с ними и чувство собственной безопасности.

5. Социальное сиротство. Зачастую ребенок, попав в детский дом, не знает как вести себя, поэтому как реакция возможны уход в себя, депрессивные состояния, суицидальные или мазохистские наклонности, агрессия или же полное безразличие к происходящему.

Также последствиями аффектогенной ситуации у детей, как утверждают медики, являются различные нарушения в сердечно-сосудистой, опорно-двигательной, выделительной и других системах, т.е. проблемы соматического характера. Такие дети нуждаются в помощи педагога социального и педагога-психолога. Работа специалиста с ребенком, пережившим аффектогенную ситуацию, осуществляется в следующих формах: наблюдение, диагностические методики, тестирование, беседа, тренинг и др.

Особое внимание мы хотим обратить на целесообразность использования в процессе диагностики «Карты наблюдений за поведением ребенка, пережившего насилие». Заполняется карта учителем, воспитателем, педагогом социальным и другими специалистами, находящимся в постоянном контакте с ребенком. Она позволяет выявить у ребенка наличие следующих негативных состояний и факторов: депрессия и уход в себя; тревожность по отношению к окружающим; враждебность по отношению к окружающим; недостаток социальной нормативности; невротические симптомы; неблагоприятные условия среды.

Литература

1. Золин Г. А. Теоретические основы криминалистики: курс лекций / Г. А. Золин. – Минск : Амалфея, 2000. – 416 с.
2. Целуйко, В. М. Родители и дети / В. М. Целуйко. – Мозырь : Содействие, 2008. – 221 с.
3. Мир детей, 1998–2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://мир-детей.лети>. – Дата доступа: 29.03.2017.

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Харсеко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Выпускники детских интернатных учреждений относятся к той категории детей, которые, взрослея, не могут рассчитывать на заботу, помощь и поддержку своих родителей в процессе интеграции в общество, семейной и профессиональной социализации.

После окончания пребывания в интернате выпускники детских домов не всегда готовы к самостоятельной жизни. Так как большинство проблем им приходится решать самостоятельно, с чем они не всегда справляются.

Как показывает анализ социально-педагогической практики, для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в постинтернатный период характерны следующие проблемы: профориентационные трудности; проблемы в трудоустройстве; трудности в получении образования; психологические сложности адаптационного процесса [1, 312]. Исходя из этого, важным направлением в работе с выпускниками сиротской категории является постинтернатное сопровождение. Постинтернатное сопровождение выпускников детских интернатных учреждений – это система помощи (поддержки) детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в самостоятельном жизнеустройстве и успешной постинтернатной адаптации [2].

С целью совершенствования системы помощи выпускникам сиротской категории в их жизненном самоопределении Правительство Беларуси утвердило Положение о постинтернатном сопровождении детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Соответствующее решение принято постановлением Совета Министров от 31 мая 2013 года № 433.

В соответствии с данным документом управления (отделы) образования местных исполнительных и распорядительных органов ведут учет данных о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, организуют оказание таким детям социально-педагогической, психологической, правовой, медицинской и других видов помощи, анализируют работу учреждений образования по подготовке к успешной социальной адаптации в обществе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Одной из эффективных форм постинтернатного сопровождения выпускников сиротской категории мы видим клубную форму работы, которая может осуществляться на базе социально-педагогического центра или постинтернатного отделения интернатных учреждений. Так, с целью содействия выпускникам интернатных учреждений в их социализации и адаптации в социуме нами разработана программа деятельности клуба «Доверие», который может быть организован на базе социально-педагогического центра или постинтернатного отделения интернатного учреждения. Основная цель клуба – способствовать созданию условий для становления образованного, разносторонне развитого человека, умеющего ориентироваться в окружающем мире, принимать решения и отвечать за свои поступки.

Основными задачами клуба «Доверие» являются: содействие выпускникам интернатных учреждений путем консультаций в рациональной организации быта: уборка помещений, вызов врача на дом, оплата коммунальных услуг, снятие показаний счетчиков электроэнергии, покупка продуктов, готовка пищи; 2) развитие навыков самостоятельного поиска работы, постановка на биржу труда, написание резюме, прохождение собеседования; 3) пропаганда здорового образа жизни. 4) профилактика формирования наркомании, алкоголизма и других видов зависимостей; предупреждение негативного влияния на воспитанников извне, включения их в преступную деятельность, проституцию; 5) организация содержательного свободного времени путем реализации в условиях клуба культурно-досуговых программ.

Эффективность работы клуба «Доверие» предполагается в повышении уровня трудоустройства выпускников интернатных учреждений, в снижении уровня преступности среди лиц из числа детей-сирот, в воспитании ответственного отношения выпускников к своему здоровью, в их успешной интеграции в самостоятельную жизнь.

Литература

1. Организация и технологии постинтернатного сопровождения детей-сирот : метод. пособие / А. П. Лаврович [и др.]. – Минск : В.И.З.А. ГРУПП, 2010. – 312 с.
2. Об утверждении Положения о постинтернатном сопровождении детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 31.05.2013 № 433.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЕЖИ»

Шаврей Д. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Во все времена одной из актуальных задач образовательной системы является гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Этому направлению воспитательной работы на современном этапе уделяют особое внимание все социальные институты, к числу которых относятся и общественные детские и молодежные объединения.

Особое место в ряду молодежных общественных объединений занимает «Белорусский республиканский союз молодежи» (ОО «БРСМ»), созданный в 2002 г. Целью ОО «БРСМ» является создание условий для всестороннего развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала, содействие развитию в Республике Беларусь гражданского общества, основанного на патриотических и духовно-нравственных ценностях белорусского народа. ОО «БРСМ» – самая массовая молодежная организация страны, которая объединяет в своих рядах порядка 500 тысяч юношей и девушек. Приоритетным направлением деятельности организации является *воспитание у молодого поколения активной гражданской позиции* на основе гражданско-патриотического воспитания молодежи, реализуемого в культурно-историческом, героико-историческом, социально-политическом, духовном, военно-техническом и физическом аспектах [1].

Деятельность БРСМ мы изучали на примере работы первичной организации в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозырь». В частности, мы ознакомились с планом работы школьного объединения БРСМ и выявили, что гражданско-патриотическое воспитание здесь осуществляется, прежде всего, с ориентацией на участие в республиканских программах и проектах.

Так, в рамках республиканской акции «За любимую Беларусь» членами школьной первичной организации ОО «БРСМ» был изготовлен коллективный символ «За любимую Беларусь!», на котором были написаны добрые слова и пожелания друзьям, одноклассникам, родному городу, родной Беларуси. Также в рамках этой акции организовывались следующие мероприятия: конкурсы рисунков, сочинений, стихотворений; демонстрация кинофильмов и театральных постановок патриотического содержания для молодежи; проведение тематических дискотек, вечеров.

Участвует первичная организация школы и в ряде других акций и проектов, направленных на героико-патриотическое, духовно-нравственное воспитание молодых людей. Среди таких проектов – всебелорусская патриотическая акция «Мы – граждане Беларуси», в ходе которой в День Конституции Республики Беларусь 16-летним подросткам во всех регионах страны в торжественной обстановке вручают главный документ гражданина Республики Беларусь; молодежная акция ОО «БРСМ» «За Беларусь!», посвященная Дню Независимости Республики Беларусь – визитная карточка организации, символом которой является красно-зеленая ленточка, олицетворяющая гордость за страну, в которой ты живешь; Всебелорусская акция ОО «БРСМ» и ОО «БРПО» «Вопрос Президенту», акция «К защите Отечества готов!», молодежный форум «Сделай свой выбор» и одноименный марафон и многие другие.

По инициативе первичной организации в школе была проведена акция «Милосердие» в рамках областной операции В.Н.У.К. (Ветеранам Нужен Уход И Компания): совместно с районным социальным центром был организован трудовой десант по оказанию помощи вдовам погибших, ветеранам войны и труда.

Ряд акций и проектов разрабатываются и осуществляются на локальном уровне первичной организацией школы. Так, в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозырь» проводились с участием учащихся следующие акции по гражданско-патриотическому воспитанию:

- акции «Забота» и «Ветеран живет рядом»: учащиеся оказывают посильную помощь одиноко-проживающим пенсионерам ветеранам;
- акция «Звезды на обелисках», в рамках которой проходят мероприятия по благоустройству и уборке мест воинских захоронений, памятных мест;
- акция «Мой родный кут», в рамках которой был организован тематический вечер «Спадчына», проводился среди учащихся конкурс на лучшее сочинение «Мая Раддзима – Беларусь!».

Также первичной организацией БРСМ проводились в школе следующие мероприятия: конкурс рисунков «Солдатам войны посвящается»; конкурс патриотической песни; круглый стол «В памяти навечно» с участием ветеранов Великой Отечественной войны.

Таким образом, анализ социально-педагогической практики показал, что молодежные объединения являются действенной формой по гражданско-патриотическому воспитанию современной учащейся молодежи, формируя её идейную позицию и социальную активность.

Литература

1. Фадеев, А. В. Молодежное движение в Республике Беларусь: история становления и современное состояние / А. В. Фадеев // Постсоветский материк. – 2014. – № 4(4). – С. 60.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ

Щецко О. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

В соответствии со ст. 62 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье многодетной является семья, в которой на иждивении и воспитании находятся трое и более детей [1]. Статус многодетной семьи подтверждается удостоверением, которое выдается местными исполнительными и распорядительными органами.

На основе анализа социально-педагогической практики можно выделить следующие типы многодетных семей:

- семьи, в которых родители любят своих детей и сознательно хотели их иметь;
- семьи, в которых родители сознательно не стремились иметь много детей. Третий и последующие дети могли появиться в них главным образом из-за отсутствия планирования семьи;
- семьи, образовавшиеся в результате объединения двух неполных семей, в каждой из которых уже имелись дети;
- семьи, в которых рождение большого числа детей можно считать проявлением неблагополучия. Дети здесь зачастую являются средством для получения различного рода пособий, льгот и благ.

Сегодня семье, а особенно многодетной, требуется социальная помощь и защита государства.

В рамках собственной практики в условиях образовательных учреждений и учреждениях социальной защиты мы установили, что к основным направлениям работы педагога социального с многодетными семьями относятся следующие:

- работа по выявлению и учету многодетных семей, составление комплексной характеристики семьи;
- определение с помощью различных источников основных проблем и потребностей семьи;
- установление основных нормативов в оказании помощи при строго дифференцированном подходе в зависимости от нужд и потребностей семьи в целом и каждого ее члена в частности;
- помощь в получении различных пособий, льгот, предоставление информации о пособиях и социальных льготах, действующих для многодетных семей;
- помощь в обеспечении и повышении доходов (трудоустройство, информирование о возможностях дополнительного заработка, контакты с руководителями предприятий, общественными организациями и т.п.);
- решение проблем женщины, в том числе эмоционально-психологических;
- консультирование, педагогическая помощь;
- контроль использования выделенных детям денег в случае необходимости;
- наблюдение за состоянием здоровья членов многодетной семьи, помощь семье в устройстве детей-инвалидов в специализированные учреждения, направление детей и родителей из конфликтных семей на консультацию к различным специалистам для урегулирования семейных отношений, предупреждения новых конфликтов и т.п.;
- организация благотворительных акций в пользу многодетных семей;
- стимулирование деятельности клубов многодетных семей, действующих при ТЦСОН.

Исходя из анализа запросов многодетных семей, выявленных в процессе собственной практики, мы предлагаем создать в школе клуб многодетных семей с целью их социально-психолого-педагогического сопровождения. Работа клуба организована по следующим направлениям:

1. Социокультурная деятельность (проведение культурно-массовых мероприятий, праздников, утренников с участием детей и родителей; включение детей в систематические формы досуговой деятельности – кружки, клубы, студии и т.д.).

2. Социально-профилактическая работа (проведение консультаций специалистов по психолого-педагогическим, медицинским и правовым вопросам, организация круглых столов по вопросам воспитания детей и взаимоотношений между поколениями в семье).

3. Социально-реабилитационная деятельность (сбор денежных средств и вещей для многодетных семей, оказание социальной помощи нуждающимся семьям, проведение благотворительных акций и т.д.).

Проанализировав содержание клубной работы в отношении многодетных семей, можно сделать вывод, что помощь им оказывается системно и в большом объеме. Большую роль здесь играет использование самых разнообразных форм и методов: материальная поддержка, социальное и психосоциальное консультирование, психотерапия, гештальт-терапия, коррекционные методики и т.д.

Литература

1. Эталон-Беларусь. – Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : текст по состоянию на 7 января 2012. [Электронный ресурс] : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – Дата доступа: 01.02.2017.

МГТУ им. И.П.Шамякина

ЭКОЛОГИЯ, БИОЛОГИЯ, ХИМИЯ, ОХРАНА ПРИРОДЫ: НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ ЭМБРИОНАЛЬНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ СТРУКТУР У ВИДОВ РАСТЕНИЙ НА ГРАНИЦАХ АРЕАЛОВ

Автушко Е. Д. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – В. Ф. Черник, канд. биол. наук, доцент

Исследованиями [1, 16] установлено, что у видов растений на границах ареалов репродуктивная функция снижена, что обусловлено несоответствием биологии видов экологическим условиям произрастания. В частности, средние температуры и показатели влажности воздуха в период репродукции «пограничных» центральноевропейских видов, произрастающих в центре ареала – в горах Центральной Европы, отличаются от таковых на равнине в Беларуси, где отсутствуют необходимые метеорологические условия для осуществления процесса двойного оплодотворения у этих видов.

Цель работы – выявление дезорганизационных процессов в зародышевых мешках пограничных видов растений.

Рассмотрены нарушения развития женского гаметофита у трех хорологических групп видов: 1 – средневропейские виды, произрастающие на восточной границе распространения; 2 – южно-европейские виды на северной границе распространения; 3 – виды, произрастающие в изолированных популяциях [2, 20]. Исследования проводились на готовых цитоэмбриологических микропрепаратах, изготовленных по общепринятой методике [3, 36].

Анализ показал различия в ходе эмбриональных процессов у трех вышеперечисленных хорологических групп видов по степени их нарушений. Эти различия заключаются в степени проявления стерильности и фертильности женского гаметофита. Атлантическо-средиземноморско-европейский вид *Arnica montana*, популяции которого обнаружены в Стародорожском, Новогрудском, Лепельском районах, характеризуется наличием цитологических изменений структур зародышевых мешков, стерильность которых нередко достигает до 50% и более, а также отмиранием семязачатков и образованием семян низкого качества (проверено рентгенографическим методом). Согласно нашим наблюдениям, причины этого явления могут быть следующими: отсутствие прорастания пыльцевых зерен или недорастание пыльцевых трубок до зародышевых мешков; нарушение процесса двойного оплодотворения; дегенерации половых ядер и клеток зародышевых мешков, что, несомненно, связано с произрастанием в других природно-климатических условиях. У центральноевропейского горного вида *Lathyrus laevigatus* в двух популяциях («вилейская» и «крыжовская») нередко наблюдалось отсутствие оплодотворения, что возможно связано с асинхронностью созревания зародышевых мешков и произрастанием на равнине. У южно-европейских видов (*Lilium martagon*) на северной границе ареала нарушения эмбриональных процессов проявляются в виде дезорганизационных явлений в зародышевых мешках на ранних и на более поздних стадиях развития. Кроме того, отмечено недоразвитие зародыша, по-видимому, вызванное недостатком сумм положительных температур для завершения эмбриогенеза. Дегенерация зародышей отмечена во многих семязачатках. Такие нарушения в развитии репродуктивных структур отмечены как в популяции Березинского биосферного заповедника, так и в «католинской» популяции Минского района. У южно-европейского вида *Cephalanthera rubra* (изучена популяция в Беловежской пуше, кв.712) мейоз в клетках мегаспор протекает с нарушениями: в анафазах отмечены отставания хромосом, образования мостов.

Популяции в изолированных локалитетах характеризуются высоким процентом стерильности зародышевых мешков. Например, в популяции атлантическо-европейского вида *Saxifraga granulata* (Новогрудский район, окр. д. Вселюб), достигающего восточной границы ареала, содержится не менее 50% семязачатков с дегенерирующими структурами. Этот показатель ещё выше у атлантическо-средиземноморского вида *Armeria elongata* (Дубровенский район, окр. д. Зарубы), а также у южно-европейского синантропного вида *Tulipa sylvestris*, встречающегося только в Мядельском районе, (д. Ольшево), у которого зародышевые мешки с жизнеспособными половыми структурами составляют в популяции не более 25%. Нередко мегagamетофит у этого вида отмирает

на стадии мегаспор, поэтому может исчезнуть, если репродуктивный процесс не будет компенсироваться за счет интенсивного вегетативного размножения. Популяция *Melittis sarmatica*, изученная в Беловежской пуще (кв. 712) также оторвана от основного ареала. Из числа имеющихся семязачатков в семена реализуется только лишь 8,9%. Такой разрыв между ПСП и РСП свидетельствует о нарушениях развития эмбриональных и репродуктивных структур и потерях потенциальных возможностей вида в природно-климатических условиях Белоруссии.

Таким образом, для рассматриваемых трех групп популяций видов растений, произрастающих на восточной, южной границах ареалов, а также в изолированных локалитетах характерны нарушения развития эмбриональных и репродуктивных структур, низкая репродуктивная способность.

Литература

1. Блажевич, Р. Ю. Особенности произрастания Центральноевропейских горных видов на границах их ареалов на равнине (в условиях Белоруссии). Автореф. дисс... канд. биол. наук. – Минск. – 1996. – 22 с.
2. Козловская, Н. В. Флора Белоруссии, закономерности её формирования, научные основы использования и охраны / Под ред. В. И. Парфенова; Акад. наук БССР, Ин-т эксперим. ботаники им. В. Ф. Купревича, 1978. – 182 с.
3. Поддубная-Арнольди, В. А. Цитозембриология покрытосеменных растений / В. А. Поддубная-Арнольди. – М. : Наука. 1986. – 507 с.

ВЛИЯНИЕ РОСТОСТИМУЛИРУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ НА ЛИНЕЙНЫЙ РОСТ РЕДИСА

Асадчая В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. М. Мижуй, канд. с.-х. наук, доцент

Сегодня на прилавках магазинов представлен широкий ассортимент различных стимуляторов роста растений от отечественных и зарубежных производителей. Причем состав препаратов тоже разный: одни сделаны на основе натуральных компонентов, а другие – исключительно химические заменители фитогормонов. Чтобы определить, какие стимуляторы роста действительно работают, мы решили проверить это опытным путем [1]. Цель исследования – изучить влияние стимуляторов роста растений на линейный рост редиса. В качестве объекта была выбрана овощная культура редис сорта «Смачный» [2], [3]. Мы взяли разные стимуляторы роста: 3 популярных препарата промышленного производства: корневин, эпин, эпин+, 3 варианта с аспирином 250 мг, 400 мг, 500 мг, контроль – вода. Изучили инструкции, прилагаемые к каждому препарату, посеяли семена и наблюдали за ростом редиса (таблица).

Таблица – Динамика линейного роста редиса в течение вегетации

Варианты	Дни				Среднее значение линейного роста растений за опыт
	3-й	5-й	7-й	11-й	
1. Контроль (H ₂ O)	2,17	6,19	7,51	9,22	6,27
2. Эпин	2,15	5,30	8,68	-	5,37
3. Аспирин 250 мг	1,28	3,69	7,03	8,01	5,01
4. Аспирин 400 мг	1,76	5,31	2,66	9,99	6,36
5. Аспирин 500 мг	1,96	5,06	7,69	9,29	6
6. Корневин	1,61	5,37	8,51	8,79	6,07
7. Эпин +	1,92	5,36	8,67	10,22	6,54

Как видно из таблицы, характеризующей среднее значение линейного роста растений за весь опыт, мы можем говорить о том, что наибольший по сравнению с контролем эффект на длину ростков оказывает эпин +, где длина ростка – 6,54 см (в контрольном варианте этот показатель составил 6,27 см). Длина ростка увеличилась на 0,27 см. Близким к эпину + по действию на проростки является аспирин 400 мг, слабую реакцию показал вариант аспирин с дозировкой 250 мг.

Результаты проведенных нами исследований позволяют утверждать, что все стимуляторы роста оказывают положительное влияние на рост редиса, однако одни стимуляторы проявляют свои свойства сильнее, другие слабее. Но в связи с применением синтетических регуляторов роста

растений существует потенциальная их опасность для человека, обусловленная стойкостью этих соединений в окружающей среде и продуктах питания [1].

Литература

1. Муромцев, Г. С. Основы химической регуляции роста и продуктивности растений / Г. С. Муромцев. – М. : Агропромиздат, 1987. – 280 с.
2. Биология семян / М. Г. Николаева [и др.]. – СПб. : НИИ химии СПбГУ, 1999. – 233 с.
3. Хацкевич, Ю. Г. Столовые корнеплоды: морковь, свекла, редис, брюква, сельдерей, пастернак / Ю. Г. Хацкевич. – Минск : ООО «Харвест», 2002. – 64 с.

МОРФОМЕТРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАМЕТРОВ ТЕЛА ЖЕНЩИН В ВОЗРАСТЕ 21–55 ЛЕТ

Баймурадова А. Р. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Валетов, д-р биол. наук, профессор

В настоящее время проблема адаптации человека к меняющимся условиям среды является весьма актуальной. Конституциональный подход играет существенную роль в исследовании процессов адаптации. Известно, что конституция человека обусловлена, с одной стороны, его генетической нормой реакции на влияние окружающей среды, и с другой – модификацией этой реакции, вызванной внешними воздействиями [1]. Поэтому в качестве конституциональной диагностики используется соматический тип или соматотип, каждый из которых имеет свои специфические структурно-функциональные особенности. Целью работы явилось изучить морфометрические характеристики и выделить соматотип женщин возрастного периода 21–55 лет.

Исследование проводилось на базе научно-исследовательской лаборатории УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Были изучены особенности телосложения у 90 женщин в возрасте 21–55 лет, проживающих на территории г. Мозыря. В исследуемую группу лиц не включали случаи с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, онкологической патологией, миастенией, ожирением и другими нозологическими формами, наличие которых могло бы влиять на компонентный состав тела и показатели физического развития. Определяли росто-весовые показатели (длину и массу тела), антропометрическим методом измеряли обхватные, линейные параметры тела (диаметры), методом калиперометрии – толщину кожно-жировых складок разных отделов тела. Всего изучено 26 параметров [2]. На основании данных признаков рассчитывали индексы, позволяющие дать оценку физического развития исследуемой группы лиц. Соматометрию женщин проводили по методике Хит-Картера, для чего рассчитывали три компонента: степень эктоморфии, степень мезоморфии и степень эндоморфии [3]. При изучении возрастных особенностей основных антропометрических показателей женщин 21–55 лет оказалось, что большинство параметров, используемых для оценки физического развития и определения типа телосложения, изменяются с возрастом.

Рост женщин I и II периода составил $168,3 \pm 0,75$ см и $167,6 \pm 0,76$ см соответственно. Масса тела с возрастом увеличивается и у женщин в возрастном периоде 36–55 лет в среднем составила $71,7 \pm 0,71$ кг. И, соответственно, женщины второго зрелого возраста в сравнении с женщинами в возрасте 21–35 лет имеют более высокие величины обхватных размеров шеи, плеча, предплечья, груди, талии, живота, ягодиц, бедра и голени (таблица 1).

Таблица 1. – Абсолютные значения антропометрических параметров женщин 21–55 лет

Показатель	21-35 лет (n=45)	36-55 лет (n=45)
Рост	$168,3 \pm 0,75$	$167,6 \pm 0,76$
Масса тела	$57,6 \pm 0,88$	$71,7 \pm 0,71$
<i>Обхватные параметры</i>		
Окружность шеи	$35,4 \pm 0,09$	$37,1 \pm 0,06$
Окружность плеча	$29,8 \pm 0,42$	$36,4 \pm 0,10$
Окружность предплечья	$22,7 \pm 0,22$	$26,4 \pm 0,34$
Окружность груди	$89,5 \pm 0,61$	$98,7 \pm 0,26$
Окружность талии	$69,5 \pm 0,81$	$84,3 \pm 0,66$
Окружность живота	$70,4 \pm 0,84$	$87,0 \pm 0,76$
Окружность ягодиц	$94,4 \pm 0,46$	$101,5 \pm 0,39$
Окружность бедра	$54,9 \pm 0,29$	$57,6 \pm 0,17$
Окружность голени	$34,3 \pm 0,27$	$36,8 \pm 0,15$

Продолжение таблицы 1

Дистальные диаметры конечностей		
Диаметр плеча	7,24±0,11	7,96±0,02
Диаметр предплечья	5,73±0,05	5,62±0,05
Диаметр бедра	9,60±0,21	11,8±0,12
Диаметр голени	6,18±0,07	7,13±0,08

Измеренная окружность талии женщин 36–55 лет – 84,3±0,66 см – это больше рекомендованных норм ВОЗ (1997, 80 см), что может говорить о так называемом абдоминальном ожирении и является признаком риска развития метаболического синдрома и сердечнососудистой патологии. Увеличение массы тела, обхватных параметров тела в возрасте 36–55 лет, возможно, связано с жировыми отложениями (таблица 2). Поперечные размеры конечностей (диаметры) у женщин первого периода зрелого возраста меньше, чем у женщин второго зрелого возраста. Так, дистальный диаметр плеча и предплечья у женщин в возрасте 21–35 лет составляет 7,24±0,11 и 5,73±0,05 соответственно, что в 0,72 и 0,98 раза меньше, чем у женщин второго зрелого возраста. Дистальный диаметр бедра и голени у женщин 21–35 лет (9,60±0,21 см и 6,18±0,07 см соответственно) соответственно в 1,23 и 1,16 раза меньше, чем у женщин 36–55 лет.

Таблица 2. – Показатели толщины кожно-жировых складок у женщин 21–55 лет

Показатель	21-35 лет (n=45)	36-55 лет (n=45)	Показатель	21-35 лет (n=45)	36-55 лет (n=45)
Подбородок	12,5 ± 0,10	12,6 ± 0,09	Живот	21,8 ± 0,64	22,6 ± 0,33
Под лопаткой	18,9 ± 0,37	22,6 ± 0,18	Верхнеподвздошная	23,1 ± 0,55	23,5 ± 0,18
Передняя поверхность плеча	14,4 ± 0,23	18,2 ± 0,17	Кисть	2,81 ± 0,05	3,5 ± 0,05
Задняя поверхность плеча	21,7 ± 0,45	19,4 ± 0,17	Бедро	17,8 ± 0,26	20,7 ± 0,12
Предплечье	13,3 ± 0,20	17,1 ± 0,18	Над надколенником	10,0 ± 0,19	11,8 ± 0,23
Голень	18,9 ± 0,31	18,6 ± 0,12			

Толщина кожно-жировых складок во всех измеряемых точках 1,01 – 1,02 раза больше у женщин в возрасте 36–55 лет по сравнению с женщинами в возрасте 21–35 лет.

Таблица 3. – Показатели индекса Кетле, индекса Хоске, мышечного компонента, жирового компонента, площади поверхности тела, костного компонента тела женщин 21–55 лет

Показатель	21-35 лет (n=45)	36-55 лет (n=45)	Показатель	21-35 лет (n=45)	36-55 лет (n=45)
ИМТ	20,3 ± 0,27	25,5 ± 0,14	Формула Мостеллера	1,64 ± 0,01	1,83 ± 0,01
Весоростовой показатель	341,8 ± 4,62	427,1 ± 2,80	АСЖ	19,8 ± 0,49	24,2 ± 0,32
АКМК	34,1 ± 0,60	41,7 ± 0,39	ОСЖ	34,3 ± 0,47	33,8 ± 0,20
ОКМК	59,3 ± 0,69	58,2 ± 0,38	АМКТ	10,5 ± 0,31	13,3 ± 0,21
			ОСКТ	18,3 ± 0,44	18,6 ± 0,20

Развитие женщин в исследуемых периодах оценивали с помощью индексов. Женщины в возрасте 21–35 лет характеризуются гармоничным телосложением – значение индекса Кетле 20,3 ± 0,27 кг/м², однако значение весоростового показателя (341,8 ± 4,62) свидетельствует о плохой упитанности. У женщин в возрасте 36–55 лет наблюдалась избыточная масса тела (индекс Кетле – 25,5 ± 0,14 кг/м²). Значения площади поверхности тела у женщин первого зрелого возраста составило 1,64 ± 0,01 м², что в 1,12 раз меньше, чем у женщин второго возрастного периода. Компонентный состав тела у женщин зрелого возраста также имеет выраженные особенности. Относительная масса мышечного компонента у женщин 21–35 лет – 59,3 ± 0,69%, у женщин 36–55 лет – 58,2 ± 0,38%; относительная масса жирового компонента – 34,3 ± 0,47% (высокое значение) и 33,8 ± 0,20%

(умеренно высокое значение), костного компонента – $18,3 \pm 0,44\%$ и $18,6 \pm 0,20\%$, соответственно. Проведенный анализ позволил выявить среди женщин первого зрелого возраста 5 соматотипов: экто-эндоморфный – 24,4%, экто-мезоморфный – 2,2%, мезо-эндоморфный – 44,4%, эндо-мезоморфный – 24,4%, эктоморфный сбалансированный – 4,4%. Среди женщин второго зрелого возраста было выявлено 3 соматотипа: мезо-эндоморфный – 51,1%, эндо-мезоморфный – 46,7%, эктоморфный сбалансированный – 2,2%.

Литература

1. Аршавский, И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 270 с.
2. Бунак, В. В. Методика антропометрических исследований / В. В. Бунак. – М. –Л. : Госмедиздат, 1931. – 168 с.
3. Капилевич, Л. В. Спортивная медицина : Практикум / Л. В. Капилевич, А. В. Кабачкова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. – 69 с.

ПРОЦЕСС ЗАСОЛЕНИЯ ПОЧВ УРБАНИЗИРОВАННЫХ ТЕРРИТОРИЙ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА МОЗЫРЯ

Балашов П. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. М. Мижуей, канд. с.-х. наук, доцент

Городские почвы отличаются от естественных почв по химизму и водно-физическим свойствам. Естественный почвенный покров на большей части городских территорий уничтожен. Особый вклад в ухудшение химических свойств почв вносят «Противогололёдные смеси» – применение зимой солей в целях быстрого освобождения дорожных покрытий от снега. Для этого обычно используют хлористый натрий (поваренную соль), что ведет не только к коррозии подземных коммуникаций, но и к искусственному засолению почвенного слоя. В результате в городах и вдоль автомагистралей появились такие же засоленные почвы, как где-нибудь в сухих степях или на морских побережьях. Благодаря повышенному поступлению из атмосферы карбонатов кальция и магния почвы имеют повышенную щелочность (их рН достигает 8–9) [1]. Поэтому *цель* нашего исследования – проследить процессы засоления и динамики кислотности почв городских территорий (на примере г. Мозырь). *Предметом* исследования явилась почвенные участки вдоль дорог в г. Мозырь. Отбор почвенных образцов осуществляли с пяти точек в черте города Мозырь: площадь Примостовая; ул. Рыжкова 36а; Остановка «Бобръ»; ул. Малинина 1. Исследования проводились в лаборатории УО МГПУ им. И. П. Шамякина, по методике, изложенной в учебно-методическом пособии Н. Г. Федорец, М. В. Медведева. «Методика исследования почв урбанизированных территорий».

В результате исследований получены данные, отображённые в таблице.

Таблица – Средние показатели рН

Растворы	Дата				
	12.12.2015	26.12.2015	09.01.2016	22.02.2016	05.03.2016
почва + H ₂ O	6,11	6,03	6,02	6,37	6,60
почва + раствор KCl 0,1н	5,86	5,77	5,99	6,30	6,53
почва + раствор CH ₃ COOH 0,1н	6,81	6,68	6,57	7,03	7,08

Почва города Мозырь в период с 12.12.2015 по 05.03.2016 характеризуется сменяющимися друг друга процессами подкисления и подщелачивания. Как видно из полученных данных, в период с 12.12.2015 по 09.01.2016 постепенно происходит подкисление почв, а затем в период с 09.01.2016 по 05.03.2016 происходит подщелачивание почв. Такие значения можно объяснить тем, что в этот период времени в городе Мозыре был зарегистрирован постоянно высокий уровень влажности и непостоянный уровень температуры, что увеличило количество поступающей «противогололёдной смеси» на почвенные участки вдоль дорог, тем самым изменяя их рН.

Литература

1. Некоторые экологические проблемы крупного города (загрязнение городских почв). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bio-eco.ru/referat/82053/. – Дата доступа: 05.04.2017.

ПЕРВОЦВЕТЫ Г. МОЗЫРЯ И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ

Бобр Е. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. М. Мижуй, канд. с.-х наук, доцент

Первоцветами называют растения ранневесенней флоры, цветущие сразу после схода снегового покрова. В средней полосе России эти растения цветут уже в апреле (в отдельные теплые годы – с конца марта) до середины мая.

В Беларуси произрастают множество первоцветов, среди которых есть растения, включенные в Красную книгу Беларуси. Их сбор запрещен и карается штрафными санкциями на гражданина в размере от двадцати до пятидесяти базовых величин (ст. 15.8. Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях). Это ветреница лесная, купальница европейская, прострел луговой, прострел раскрытый, равноплодник василистниковый, фиалка топяная.

Помимо краснокнижных видов, среди первоцветов есть виды из Списка растений и грибов, нуждающихся в профилактической охране: это недостаточно изученные или редкие виды, а также обычные, но требующие особого внимания в силу высокого глобального природоохранного статуса (например, включенные в Красные книги Европы, охраняемые в рамках международных конвенций). К таким видам в Беларуси относятся тюльпан лесной, первоцвет весенний, перелеска благородная (печеночница), хохлатка полая. Массовый сбор первоцветов подрывает численность их популяций и способность к вегетации. Для многих видов ежегодный сбор раннецветущих растений с повреждением корневой системы стал причиной резкого сокращения бывшего ареала распространения.

Поэтому цель наших исследований – изучение первоцветов, произрастающих на территории г. Мозыря. Для флористического исследования первоцветов был выбран биогеоценоз опушка хвойного леса, находящийся близ д. Белая. Место, на котором проводились флористические исследования, типично для Мозырского района.

В результате наших исследований на территории г. Мозыря были найдены следующие виды раннецветущих растений: Пролеска сибирская – *Scilla sibirica*, Хохлатка Галлера, или плотная – *Corydalis halleri*, Медуница неясная (*Pulmonaria obscura*), Ветреница лютиковая (*Anemone ranunculoides*), Ветреница дубравная (*Anemone nemorosa*), Чистяк весенний (*Ficaria verna*), Гусиный лук, или желтый подснежник (*Gagea*).

ФИТОПАТОГЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАСТЕНИЙ ЧЕРНОЙ СМОРОДИНЫ В УСЛОВИЯХ ЛЮБАНСКОГО РАЙОНА

Богова А. К. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. П. Пехота, канд. с.-х наук, доцент

Растения черной смородины (*Ribes nigrum*) используются в производстве пищевой промышленности для изготовления соков, нектаров, джемов и компотов. С помощью листьев консервируют овощи, содержащие в своей структуре: витамины (В, С, РР, К, провитамин А), фосфорную и аскорбиновые кислоты, пектиновые вещества и микроэлементы (К, Mg, Ca, Fe, P). Имеют лекарственное значение плоды и листья (чай, настои). Черная смородина имеет свойство предотвращать раковые заболевания, болезнь Альцгеймера, сердечно-сосудистые заболевания и ослабление умственных способностей [1, 114]. Растения черной смородины требовательны к влаге, возделываются 7–8 лет, быстро растут, давая мощную вегетативную массу, что создает загущенность посадок – все эти признаки в комплексе создают благоприятные условия для развития патогенной микрофлоры [2, 24]. Цель – изучить фитопатогенное состояние растений черной смородины в условиях Любанского района.

Основными болезнями черной смородины в условиях Любанского района являются американская мучнистая роса, антракноз, септориоз, столбчатая ржавчина.

Проведено исследование на выявление фитопатогенного состояния растений черной смородины, а именно, поражения американской мучнистой росой, септориозом, антракнозом и столбчатой ржавчиной в 2016 году следующих сортов: Зеленая дымка, Крупноплодная, Маленький Принц, Смуглянка (таблица).

Таблица – Степень поражения болезнями черной смородины

Сорт	Количество растений	Распределение по баллам поражения				Средний бал поражения сорта
		Американская мучнистая роса	Септориоз	Антракноз	Столбчатая ржавчина	
Зеленая Дымка	8	0,3	1,4	0,8	0,9	0,8
Крупноплодная	12	0,3	1,3	1,8	1,3	1,1
Маленький принц	16	0,9	1,7	1,4	1,2	1,3
Смуглянка	5	0	0	0	0,8	0,2
Средний балл поражения		0,4	1,1	1	1	–

В результате изучения проблемы иммунитета черной смородины на устойчивость к грибным заболеваниям получены следующие результаты:

1) наиболее устойчивым сортом к фитопатогенным заболеваниям является сорт Смуглянка, балл поражения 0,2.

2) неустойчивым и сильнопораженным сортом считается сорт Маленький принц, балл поражения 1,3.

Литература

1. Валетов, В. В. Методы оценки смородины черной на устойчивость к грибным болезням: монография / В. В. Валетов, А. Г. Чернецкая. – 2-е изд. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012. – 124 с.

2. Зазулина, Н. А. Селекция смородины черной в Беларуси / Н. А. Зазулина // Плодоводство : науч. тр. / БелНИИП; редкол. : В. А. Самусь [и др.]. – Минск, 2000. – Т. 13. – 112–115 с.

ВИДОВОЙ СОСТАВ ПРЕСНОВОДНЫХ РЫБ ВОДОЁМОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ, РАСПОЛОЖЕННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ ГОМЕЛЬСКОГО РАЙОНА

Бондарева А. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. В. Гулаков, канд. биол. наук, доцент

Рыбы – самая многочисленная группа древних водных позвоночных животных, их количество составляет порядка 23 тысяч особей. Как известно, рыбы являются обитателями как морских, так и пресных водоемов, а также они играют важную роль в водной экосистеме [1]. Целью работы являлось изучение видового состава популяций рыб водоемов различных типов, расположенных на территории Гомельского района.

Исследования производились в летний период 2015–2016 годов на различных участках: участок реки Сож в окрестностях УНБ «Ченки», старица реки Сож, участок реки Сож в районе поселка Ченки. В ходе исследований отлов рыбы производился поплавочной удочкой, спиннингом и фидером. Для отлова использовались различные виды насадок: зерна овса, кукурузы, земляные черви, мотыль, муравьи, а также различные типы блесен. Для сбора материала применялся метод средних проб. По методу необходимо было отбирать для исследования не менее 50 экземпляров рыб, не менее чем на трех участках отлова. В последующем была определена видовая принадлежность рыб по определителю [2].

Всего за период исследований нами было выловлено 155 особей, из которых 74 экземпляра было отловлено в 2015 году, а в 2016 году улов составил 81 особь. Пойманные рыбы относились к следующим 8 видам: густера, лещ, плотва, окунь, карась золотой, язь, красноперка, щука. Доминантными видами в уловах за период исследований являлись такие виды, как карась и окунь – 34 особи и 36 особей соответственно. К субдоминантным видам можно было отнести плотву (29 экземпляров), а также густеру (21 особь). Реже в уловах нами были отмечены лещ и щука, встречаемость составила 12–15 экземпляров. В единичном экземпляре на изучаемых участках был выловлен язь. В дальнейшем нами был определен видовой состав рыб на изучаемых участках. На участке реки Сож в окрестностях УНБ «Ченки» за период исследований улов составил 64 особи. Преобладающими видами являлись плотва, карась, окунь в количестве 11–15 особей. Субдоминантным видом на данном участке являлась густера и щука (6–8 экземпляров), также на данном участке был отловлен единственный экземпляр язя.

Количество выловленной рыбы на участке старицы реки Сож составило 53 экземпляра, доминантными видами являлись плотва и окунь – встречаемость в уловах составила по 12 особей. Значительно реже встречалась щука, всего было отловлено только 2 экземпляра.

На участке реки Сож в районе поселка Ченки количество выловленных особей составило 39 экземпляров, из которых доминантным видом являлся карась, за период исследования его было выловлено 12 особей. В качестве субдоминантного вида можно выделить окуня, его количество в уловах составило 9 экземпляров. Реже всего на данном участке встречался лещ, его количество составило 3 особи.

Литература

1. Сабонеев, Л. П. Жизнь и ловля пресноводных рыб / Л. П. Сабонеев. – Киев: Урожай, 1994. – 608 с.
2. Зиновьев, Е. А. Методы исследования пресноводных рыб: учебное пособие по спецкурсу / Е. А. Зиновьев, С. А. Мандрица. – Пермский ун-т. – Пермь, 2003. – 113 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВОГО СОСТАВА ЛЕСНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЛУНИНЕЦКОГО РАЙОНА

Воронич Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доцент

Леса Республики Беларусь являются одним из важнейших возобновляемых ресурсов нашего государства. Лесистость территории в нашей стране достигла 39,5% [1]. По территории Беларуси леса распределены неравномерно. Одним из наиболее лесистых регионов является Полесье. Белорусское Полесье занимает южные районы Брестской и Гомельской областей и делится на пять физико-географических областей: Брестское, Припятское, Загородье, Мозырское и Гомельское [2]. Лунинецкий район входит в состав Брестского Полесья. В силу природно-климатических и почвенно-грунтовых условий, наиболее распространённой древесной породой Лунинецкого района является сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris*). Сосновые леса занимают 37,9 тыс. га, что составляет 40,5% от всей площади лесов Лунинецкого лесхоза [3]. Целью данной работы явилось изучение видового состава лесной растительности Лунинецкого района. Исследования проводились в Лунинецком районе Брестской области в городе Лунинце и его окрестностях. Для проведения исследований нами был выбран месяц август, т.к. именно в конце лета многие растения находятся в стадии вегетации.

Для определения видового состава лесной растительности использовался метод маршрутного обследования. При проведении исследований маршрут следования разбивался на участки 10×10 м². На выбранном участке определялись виды растений и проводился их морфологический анализ.

Результаты исследований. Деревня Сосновка – одно из мест преимущественного произрастания сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris*) на территории Лунинецкого района.

В структуре фитоценоза хвойного леса мы выделили 3 яруса: первый ярус – древесный – сосна обыкновенная; второй – травяно-кустарничковый – черника обыкновенная (*Vaccinium myrtillus*), сушеница лесная (*Gnaphalium sylvaticum*), овсяница овечья (*Festuca ovina*), молодило отпрысковое (*Sempervivum soboliferum*), ястребинка обыкновенная (*Pilosella officinarum*); третий – мохово-лишайниковый – кладония пальчатая (*Cladonia digitata*), кладония лесная (*Cladonia sylvatica*), цетрария исландская (*Cetraria islandica*). Также было выделено несколько видов внеярусной растительности (лишайники на стволах деревьев, мхи на пнях) – цетрария сосновая (*Cetraria pinastri*), гипогимния вздутая (*Hypogymnia physodes*).

Следует отметить, что ярус кустарников в хвойном лесу отсутствует.

Таблица – Состояние древостоя хвойного леса деревни Сосновка

№ пп	Порода	Число стволов	Высота стволов, м		Диаметр стволов, м		Возраст, лет	Жизненность, балл	Бонитет	Сомкнутость крон, %
			средняя	максимальная	средний	максимальный				
1	Сосна обыкновенная (<i>Pinus sylvestris</i>)	14	28.8	35	0.86	1.37	24	1	1	0.87
2	Сосна обыкновенная (<i>Pinus sylvestris</i>)	17	24.2	32	0.64	0.96	24	1	1	0.92
3	Сосна обыкновенная (<i>Pinus sylvestris</i>)	15	25.7	32	0.82	1.18	24	1	1	0.90

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод, что преобладающей древесной породой является сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris*). Растения в фитоценозе нормально цветут и плодоносят; в популяции есть особи всех возрастных групп; взрослые особи достигают нормальных для видов размеров.

Полученные данные о состоянии структуры фитоценоза хвойного леса деревни Сосновка могут быть использованы в качестве ориентировочных величин для оценки состояния древостоя хвойных лесов Лунинецкого района.

Литература

1. Единовременный государственный учет лесов Республики Беларусь на 1 января 2011 года. – Минск: Минлесхоз Республики Беларусь, 2011. – 97 с.
2. Хомич, В.С. Белорусское Полесье / В.С. Хомич [и др.]. – Минск: Минсктиппроект, 2007. – 71 с.
3. ГЛХУ «Лунинецкий лесхоз». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lun.lesnoi.by/node/7>. – Дата доступа: 21.03.2017.

ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕЛЬЕФА С ПОМОЩЬЮ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ

Гайдук А. С. (УО ГТУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. С. Соколов, ст. преподаватель

Цифровая модель рельефа – это файл значений высотных отметок, приуроченных к узлам достаточно мелкой регулярной сети и организованных в виде прямоугольной матрицы, представляющей собой цифровое выражение высотных характеристик рельефа на топографической карте [1].

Оценка рельефа для различных геоэкологических целей, определение его морфометрических показателей, составление производных карт в настоящее время осуществляется с помощью использования геоинформационных систем, обладающих большими возможностями и позволяющими решать весьма широкий круг задач.

Основой для таких исследований могут служить как самостоятельно выполненные модели рельефа (путём оцифровки изолиний и высотных отметок), так и готовые глобальные цифровые модели рельефа. Наиболее часто применяется модель SRTM – цифровая модель рельефа, созданная с помощью радиометрической съёмки поверхности Земли с борта шаттла «Endeavour». Результатом съёмки стали растровые изображения размером 1x1° с пространственным разрешением 90 м и высотным разрешением 1 м.

Файлы высот модели SRTM для территории суши между 60°с. ш. до 54°ю. ш. можно свободно скачать с сайта <http://srtm.csi.cgiar.org>. Сам по себе скачанный файл изображения слабо пригоден для работы. Большую ценность представляет заложенная в нём информация о координатах и высотах каждого пиксела, которую можно визуализировать в геоинформационных системах (ГИС) и строить на её основе разнообразные модели рельефа и модели, производные от них.

Существует большое количество ГИС, способных работать с данными SRTM. Так, ГИС Global Mapper позволяет реализовать трёхмерное представление рельефа территорий, создание векторных изолиний (в виде линейных или площадных объектов) на основе растровой модели с заданным интервалом (от 1 м); генерацию сети тальвегов и водоразделов с заданной степенью подробности; проводить анализ зон видимости/невидимости; задавать цвета для любых диапазонов высот; строить профили сечения рельефа и получать количественную информацию о любой точке профиля; на основе исходной матрицы получать производные изображения – карты направлений и углов наклона рельефа; вырезать фрагменты изображения SRTM по шаблону и т.д.

Геоинформационная система SAGA позволяет рассчитать десятки индексов, отражающих различные аспекты морфометрии территорий. В качестве примера рассмотрим индекс Topographic ruggedness index (индекс шероховатости поверхности) (рисунок).

Он показывает относительную разность высот каждого пикселя и 8 окружающих его пикселей. Чем он больше, тем выше расчленённость («шероховатость») рельефа. Высокие значения TRI – увеличение риска эрозионных и гравитационных процессов. В отечественных исследованиях применение таких индексов пока уступает зарубежным [2].

Таким образом, данные SRTM и возможности их обработки в различных геоинформационных системах открывают огромные возможности для анализа рельефа с географических и геоэкологических позиций. Освоение и свободное владение ГИС должно быть неотъемлемым компонентом компетенций любого специалиста в области наук о Земле.

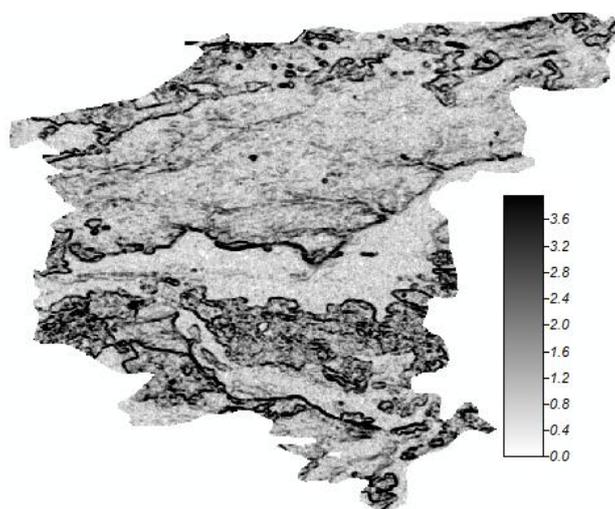


Рисунок – Распределение значений индекса TRI на территории Добрушского района

Литература

1. Хромых, В. В. Цифровые модели рельефа: учебное пособие / В. В. Хромых, О. В. Хромых. – Томск : ТМЛ-пресс, 2007. – 178 с.
2. Токарев, С. В. Картирование элементов рельефа земной поверхности с использованием индекса топографической позиции (на примере Крымского полуострова) / С. В. Токарев, К. Н. Рошина // Уч. зап. Крымского федерального ун-та им. В. И. Вернадского. География. Геология. – Том 1 (67). – № 4. – 2015. – С. 64–85.

ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КОСВЕННОГО ДЕЙСТВИЯ

Геврык Л. Г. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – Н. Б. Коломиец, канд. пед. наук, доцент

Эффективное управление общеобразовательной школой как открытой организацией предусматривает учет влияния факторов внешней среды. В соответствии с теорией управления названные факторы подразделяются на факторы прямого и косвенного воздействия [1, 44]. Особый интерес для исследователей представляют факторы непрямого воздействия, в связи с косвенным влиянием на организации вообще и общеобразовательную школу в частности.

Наиболее значимыми факторами внешней среды организации непрямого воздействия есть международные события и международные отношения с окружающими государствами; уровень развития науки и техники; политические, социально-культурные и экономические обстоятельства. Проанализируем их влияние на деятельность общеобразовательной школы Украины.

Международные события и международные отношения оказывают влияние на принятие управленческих решений центральными органами исполнительной власти, определяющими направления развития и реформирования общеобразовательной школы. Например, ориентация Украины на интеграцию в европейское сообщество предусматривает приведение государственных учреждений в соответствие с требованиями Евросоюза. Первоочередной задачей становится адаптация законодательной базы с учетом критериев ЕС, в том числе и в сфере образования [2]. По отношению к общеобразовательной школе это децентрализация управления, что подразумевает повышение ответственности на местах за принимаемые решения и возможность влияния на принятие решений общественности. Развитие научно-технического прогресса в последнее время стало определяющим фактором во многих отраслях производства, в том числе и в образовании. На сегодня школа должна соответствовать современному уровню развития науки, информационных технологий, внедрять инновационные методы работы с учениками, обеспечивать высокий уровень владения иностранными языками.

Позитивное и негативное влияние факторов внешней среды общеобразовательной школы косвенного воздействия проанализированы в таблице.

Учет негативного влияния выделенных факторов позволяет минимизировать их негативное влияние путем организации превентивных мероприятий.

Таблица – Влияние факторов внешней среды общеобразовательной школы косвенного действия

Внешние факторы	Позитивное влияние факторов	Негативное влияние факторов
Международные события	Начало процесса децентрализации, построения государственно-общественного управления системой среднего образования	Ориентация части школьников на обучение за рубежом, приводящее к уменьшению количества школьников, студентов ВУЗов
Научно-технический прогресс	Внедрение в учебный процесс мультимедийных и информационных технологий, расширение доступа к информации	Усложнение и увеличение объема учебного материала, быстрое старение учебных пособий, литературы
Политическая обстановка	Реформирование системы общего образования	Частая смена направлений реформирования системы образования, отсутствие кардинальных изменений
Социально-культурная обстановка	Демократизация образовательных процессов	Частичное падение моральных норм среди молодежи
Экономическая ситуация	Возникновение частных общеобразовательных учреждений	Недостаточное финансирование потребностей государственных общеобразовательных заведений

Литература

1. Кравченко, В. О. Основы менеджменту : навчальний посібник / В. О. Кравченко. – Одеса : Атлант, 2012. – 211 с.
2. Загальнодержавна програма адаптації законодавства України до законодавства Європейського союзу. – [Електронний ресурс]. – Сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1629-15> .– Дата доступу : 01.02.2017.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕСНЫХ ФИТОЦЕНОЗОВ В ГРАНИЦАХ БОТАНИЧЕСКОГО ЗАКАЗНИКА «МУТЫНСКИЙ» РЕГИОНАЛЬНОГО ЛАНДШАФТНОГО ПАРКА «СЕЙМСКИЙ»

Григорец Ю. М. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – И. Н. Коренева, канд. пед. наук, доцент

Общеизвестно, что лесистость территории Украины составляет всего 15,6%, это очень незначительный показатель, ведь лесные сообщества играют огромную роль в сохранении биологического разнообразия. Сказанное выше предопределяет актуальность исследования флористического состава лесных биогеоценозов. Особое значение приобретает исследование структуры таких сообществ в пределах природоохранных территорий Украины, как комплексы со значительными средообразующими и природовозобновляющими функциями. Целью нашего исследования было изучение особенностей видовой и пространственной структуры лесного фитоценоза в пределах заказника местного значения «Мутынский», что входит в состав регионального ландшафтного парка «Сеймский» – крупнейшей природоохранной территории Сумщины.

Мутынский ботанический заказник занимает 348 га в Конотопском районе Сумской области. На территории соснового леса заказника нами исследованы растительные ассоциации на 5 контрольных участках общей площадью 500 м², которые размещены на расстоянии около 3 км на юго-запад от с. Прилужье и около 1 км южнее с. Новомутын. При проведении полевых исследований нами фиксировались и были рассчитаны показатели флористического разнообразия: количество растительных видов, степень проективного покрытия, индекс изобилия по шкале Друде, степень доминирования каждого вида (Бергера-Паркера), видовое богатство территории.

Результаты исследования растительных ассоциаций дали возможность определить, что выраженными доминантами первого яруса есть *Betula alba* и *Pinus sylvestris* L. (индекс доминирования каждого растения составляет 0,048 в сообществе). Второй древесный ярус выражен нечетко и представлен в основном *Populus tremula* L. (с индексом доминирования 0,014). В ярусе подлеска доминирует *Rhamnus frangula* L. (0,048). Достаточно четко выражен четвертый ярус, представленный доминирующим там *Dryopteris filix mas* L. (0,072), и особенно пятый ярус с доминантом *Vaccinium Myrtillus* L. (0,347). В надгрунтовом покрове доминирует *Pleurozium schreberi* с индексом 0,122.

Таким образом, исследуемый участок заказника «Мутынский» представляет собой сосново-березово-черничную ассоциацию с индексом видового разнообразия 7,487. Раритетную компоненту исследуемой ассоциации составляет *Lycopodium clavatum* L. (степень доминирования составляет 0,014).

ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА

Гуненко И. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

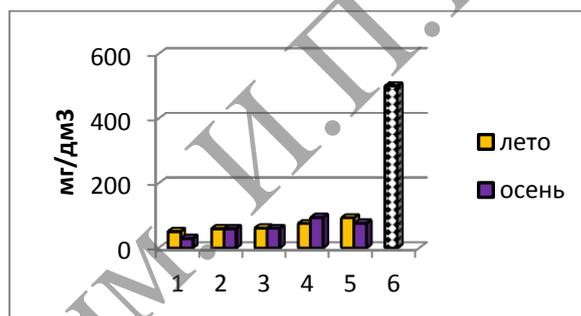
Научный руководитель – Е. А. Бодяковская, канд. ветеринар. наук, доцент

Темп роста потребления пресной воды более чем в 2 раза превышает прирост населения планеты. Предполагается, что к 2025 г., по меньшей мере, 3,5 миллиарда человек будут испытывать недостаток питьевой воды. Проблема обостряется ещё и тем, что в водоёмы сбрасываются канализационные стоки и промышленные отходы без должной очистки. В связи с этим становится актуальным постоянное исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения [1].

Цель работы – изучить химические показатели колодезной воды деревень Мозырского района в летний и осенний периоды.

Исследования проводились в летний и осенний периоды в деревнях Мозырского района: Дрозды, Васьковка, Каменка, Загорини, Прудок. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [2]. В воде определялся уровень сульфатов и хлоридов.

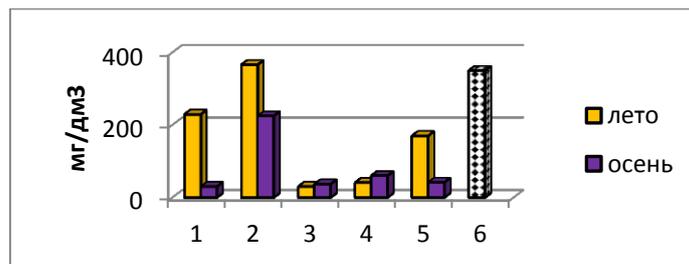
«Чистой» в химическом отношении воды в природе не встречается. В ней всегда в той или иной мере растворены различные вещества. При этом весьма существенную роль играют многочисленные соли, особенно соли соляной и серной кислот (хлориды и сульфаты). Они придают воде соленый и горько-соленый привкус. Вода, в 1 л которой хлоридов больше 350 мг, а сульфатов больше 500 мг, считается неблагоприятной для здоровья. При определении содержания сульфатов в колодезной воде было установлено, что все пробы воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям (рисунок 1). Минимум уровня сульфатов отмечен в деревне Прудок осенью – 29 мг/дм³, а максимальный – летом в деревне Загорини (93 мг/дм³), а осенью в деревне Дрозды (94 мг/дм³).



1 – д. Прудок, 2 – д. Каменка, 3 – д. Васьковка, 4 – д. Дрозды, 5 – д. Загорини, 6 – СанПиН

Рисунок 1. – Концентрация сульфатов в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района

Уровень содержания хлоридов в питьевой воде некоторых населенных пунктов превышал санитарно-гигиенический норматив (рисунок 2). Так, в деревне Каменка в летний период он был выше нормы на 4,6%, т.е. составлял 366 мг/дм³. В связи с тем, что уровень хлоридов возрос именно летом, мы предполагаем, что весной на сельскохозяйственные поля вблизи данной деревни были внесены удобрения или же они были орошены животноводческими стоками, что привело к нарушению естественного гидрогеохимического фона подземных вод. Это выразилось в росте содержания в колодезной воде хлоридов. Самый низкий показатель уровня хлоридов летом отмечался в деревне Васьковка, а осенью в деревне Прудок – 30 мг/дм³.



1 – д. Прудок, 2 – д. Каменка, 3 – д. Васьковка, 4 – д. Дрозды, 5 – д. Загорини, 6 – СанПиН

Рисунок 2. – Концентрация хлоридов в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района

Анализируя полученные результаты можно отметить, что химические показатели колодезной воды деревень Мозырского района в летний и осенний периоды, за исключением уровня хлоридов летом в деревне Каменка, соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

Литература

1. Батмангхелидж, Ф. Вода для здоровья / Ф. Батмангхелидж. – Минск : Попурри, 2004. – 88 с.
2. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДРЕВЕСНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ ПРОИСХОЖДЕНИЮ (Д. ЮРОВИЧИ)

Данькова Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доцент

Деревья – главные лесные жители, они определяют весь облик леса и многие его особенности [1].

Деревья приносят большую пользу не только планете Земля, но и всем ее обитателям. Огромная ценность их состоит в том, что это – возобновляемый ресурс. К тому же исторически никакой другой материал не показал себя таким легко приспособляемым и полезным человечеству, как древесина с её разнообразием видов и применений.

Особое значение деревья приобретают в современную эпоху, в век технического прогресса. Способность деревьев к фотосинтезу позволяет обогащать атмосферный воздух кислородом, поглощая из него углекислый газ, который выделяется в атмосферу в результате дыхания животных и растений, от промышленных предприятий и иных источников загрязнения. Поэтому лесные насаждения важны не только в лесных массивах, но и в крупных городах. Цель – изучение видового состава и определение географического происхождения древесной растительности. Место проведения исследований – д. Юровичи, расположенная на юге Калинковичского района. *Объект* исследования – 9 древесно-кустарниковых растений. Анализ лесного фитоценоза включает в себя инвентаризацию, т.е. составление списка видов, встречающихся в районе проведения исследований. Далее анализ предусматривает разделение ее на группы в соответствии с географическими свойствами.

Анализ географического элемента предполагает выделение видов, имеющих более или менее одинаковые ареалы (области распространения), приуроченные к основным ботанико-географическим зонам [2]. В результате проведенной инвентаризации было установлено, что видовой состав лиственных древесных растений составляет 9 видов (таблица 1), которые входят в 6 семейств [3].

Таблица 1. – Систематика древесной растительности

Русское название	Латинское название	Семейство
1. Береза повислая	<i>Betula pendula</i>	Березовые (Betulaceae)
2. Граб обыкновенный	<i>Carpinus betulus</i>	Березовые (Betulaceae)
3. Дуб черешчатый	<i>Quercus robur</i>	Буковые (Fagaceae)
4. Клён остролистный	<i>Acer platanoides</i>	Клёновые (Aceraceae)
5. Лещина обыкновенная	<i>Corylus avellana</i>	Березовые (Betulaceae)
6. Липа мелколистная	<i>Tilia cordata</i>	Липовые (Tiliaceae)
7. Ольха серая	<i>Alnus incana</i>	Березовые (Betulaceae)
8. Тополь дрожащий	<i>Populus tremula</i>	Ивовые (Salicaceae)
9. Ясень обыкновенный	<i>Fraxinus excelsior</i>	Маслинные (Oleaceae)

Распределение древесной растительности по географическому происхождению отражено в таблице 2.

Таблица 2. – Структура древесной растительности по географическому происхождению

Бореальные	Неморальные
Береза повислая	Граб обыкновенный
Лещина обыкновенная	Дуб черешчатый
Ольха серая	Клён остролистный
Тополь дрожащий	Липа мелколистная
	Ясень обыкновенный

Анализ данной таблицы показывает, что наибольшим числом древесных пород представлены неморальные виды – 55,6% (5 видов), бореальные же виды занимают 44,4% (4 вида). Данное обстоятельство объясняется тем, что лесной фитоценоз д. Юровичи является широколиственным. Так как характерными представителями данного типа леса являются умеренно теплолюбивые растения, соответственно представителей неморальных древесных пород будет больше [3]. Видовое разнообразие древесно-кустарниковых растений исследованного фитоценоза составляет 9 видов, относящихся к 6 семействам. В структуре древесной растительности по географическому происхождению лесного фитоценоза доминируют неморальные виды.

Литература

1. Энциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://megabook.ru>. – Дата доступа: 23.03.2017.
2. Неронов, В. В. Полевая практика по геоботанике / В. В. Неронов // Биология. – 2003. – № 28.
3. Кулова, Д. Д. Исследование биоразнообразия лиственных деревьев и кустарников культурной дендрофлоры Адыгеи для целей инженерной биологии / Д. Д. Кулова // Инженерная биология в современном мире: материалы Междунар. конф., Майкоп, 27 февраля – 15 декабря 2010 г. / МГТУ; редкол. Х. Р. Блягоз (отв. ред.) [и др.]. – Майкоп, 2010. – С. 114–121.

ФЕНОТИПИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОПУЛЯЦИЙ *ADALIA BIPUNCTATA* (LINNAEUS, 1758) (COCCINELLIDAE, COLEOPTERA) В г. МИНСКЕ

Демидович Д. Л. (БГУ, Минск)

Научный руководитель – О. Ю. Круглова, канд. биол. наук, доцент

Кокцинеллиды, или божьи коровки (Coleoptera, Coccinellidae), являются одним из классических объектов популяционных исследований, проводимых на основе фенетического и эволюционно-экологического подходов. Это связано с их широким распространением, достаточно высокой численностью и характерным полиморфизмом по окраске и рисунку элитр. Двухточечная коровка является антропофильным видом: она в больших количествах встречается в городах и других населенных пунктах, поселяясь на древесных и кустарниковых растениях, часто интродуцированных, где питается членистоногими – фитофагами, прежде всего тлями. В качестве мест для зимовки зачастую использует щели в постройках и промежутки между оконными рамами. *A. bipunctata* является полиморфным видом, в популяциях которого встречаются как жуки с красными элитрами и черными пятнами, так и особи-меланисты с черными надкрыльями и красными пятнами на них. При этом черная окраска элитр является доминантным признаком. В настоящее время нет единой точки зрения, объясняющей преобладание в одних популяциях жуков-меланистов, а в других – особей с красными надкрыльями. Изучая изменчивость этого вида, И. А. Захаров и С. О. Сергиевский сделали вывод, что меланистические формы преобладают в популяциях, обитающих по периферии ареала либо вдоль его северных и южных границ [1], [2]. С другой стороны, выделение нескольких центров «меланизации» – доминирования в популяциях *A. bipunctata* из крупных европейских городов черных морф, позволяет предположить, что это явление связано с загрязнением атмосферы промышленными выбросами. Это позволяет использовать двухточечную коровку для биоиндикации состояния окружающей среды.

Целью данной работы явилось изучение фенотипической структуры популяций *A. bipunctata* в г. Минске. Сбор материала производился в окрестностях: 1 – ул. Матусевича с травянистой растительности в июле – августе 2014 г., 2 – памятника природы «Дубрава» с травянистой растительности в июне – июле 2015 г., 3 – ул. Курчатова (д. 4, 8) с зеленой изгороди из свидины кроваво-красной (*Cornus sanguinea* L.) и оконных рам корпуса биологического факультета БГУ в сентябре 2015 г., 4 – ул. Курчатова д. 4 с зеленой изгороди из свидины кроваво-красной (*Cornus sanguinea* L.) в сентябре 2016 г. Всего было собрано и обработано 554 экземпляра *A. bipunctata*. Рисунок переднеспинки жесткокрылых определяется, с одной стороны, особенностями крепления и размерами сечения мышечных пучков, с другой стороны, общим уровнем меланизации покровов. Основу рисунка переднеспинки двухточечной коровки составляет центральное пятно черного цвета в виде буквы «М» на белом фоне. Изменчивость рисунка связана либо с увеличением числа и размеров его элементов и их слияния до частичного вытеснения фоновой окраски, либо с ослаблением рисунка в результате дробления элементов на более мелкие в связи с расщеплением мышечных пучков. Всего нами выявлено 56 вариантов рисунка, которые мы разделили на 9 групп фенов в зависимости от степени развития элементов рисунка. В группы вошли фены, объединённые сходством рисунка.

Изменчивость рисунка элитр в проанализированных нами выборках была не столь высока. В соответствии с каталогом Я. Я. Лусиса нами выделено 9 фенотипов рисунка надкрылий, относящихся к 6 группам [3]. Во всех выборках, кроме одной, с частотой от 82 до 91,84% доминировала типичная морфа *bipunctata (typica)* – красные элитры с двумя черными пятнами. В выборке из окрестностей ул. Курчатова за 2016 г. практически с равной частотой отмечены фенотипы *bipunctata* (40 %) и *frigida* (48,33%) – красные надкрылья с четырьмя черными пятнами. Доля особей-меланистов (фенотипы *sexpustulata* – черные элитры с шестью и *quadrifasciata* – с четырьмя красными пятнами) была невысока и составляла от 7,69 до 13,87% в разных выборках.

Таким образом, фенотипическая структура исследованных популяций *A. bipunctata* из г. Минска характеризуется широким спектром изменчивости рисунка пронотума и преобладанием в большинстве выборок фенотипа *bipunctata* с красными элитрами и двумя черными пятнами на них.

Литература

1. Захаров, И. А. Изучение генетического полиморфизма популяций двуточечной божьей коровки *Adalia bipunctata* L. Ленинградской области. Сообщение 3. Состав популяций пригородов и области / И. А. Захаров, С. О. Сергиевский // Генетика. – 1983. – Т. 1, вып. 7. – С. 1144–1151.
2. Захаров, И. А. Индустриальный меланизм и его динамика в популяциях двуточечной божьей коровки *Adalia bipunctata* L. / И. А. Захаров // Успехи современной биологии. – 2003. – № 1. – С. 3–15.
3. Корсун, О. В. Фенооблик природных популяций *Adalia bipunctata* L. (Coleoptera, Coccinellidae) в Восточном Забайкалье / О. В. Корсун // Сибирский экологический журнал. – 2000. – № 6. – С. 723–726.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА БИОСФЕРУ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Деревяго А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. В. Цытрон, канд. с.-х. наук, доцент

Воспитание и образование молодёжи – приоритетное направление развития любого общества вне зависимости от политического устройства и экономических формаций, а возникшая угроза глобальной экологической катастрофы, которая может привести к гибели разумной, высокоорганизованной материи, а, возможно, и всего живого на Земле, не вызывает сомнений в актуальности усиления экологизации учебного процесса. Только с детских лет может быть воспитано понимание, что всё живое на планете самоценно и эта ценность не зависит от полезности для человека. Человек – пусть и выдающийся, но по значимости для биосферы не подавляющий вид [1].

Сегодня масштабы влияния человеческой деятельности на эволюцию биосферы стали гигантскими. Большинство действий, порой приводящих к катастрофическим последствиям, совершаются человеком от непонимания природных процессов и явлений, а также их взаимосвязей. Примером может служить загрязнение окружающей среды и интенсивное, неумеренное использование природных ресурсов.

Главнейшим и наиболее распространённым видом отрицательного воздействия человека на биосферу является загрязнение. По Ф. Рамаду, загрязнение есть неблагоприятное изменение окружающей среды, которое целиком или частично является результатом человеческой деятельности, прямо или косвенно меняет распределение приходящей энергии, уровня радиации, физико-химические свойства окружающей среды и условия существования живых существ. Эти изменения могут влиять на человека прямо или косвенно: через воду, сельскохозяйственную продукцию или другие биологические продукты. Источниками антропогенного загрязнения являются почти все сферы хозяйственной деятельности человека, но наибольшую опасность для подавляющего большинства видов живых организмов представляют промышленные предприятия химической, металлургической, целлюлозно-бумажной и др. отраслей, теплоэнергетика, транспорт, сельское хозяйство. Под влиянием урбанизации в наибольшей степени загрязнены территории крупных городов и промышленных агломераций [2].

Количество загрязняющих веществ в мире огромно, и число их по мере развития новых технологических процессов постоянно растёт. В этом отношении «приоритет» как в локальном, так и в глобальном масштабе учёные отдают следующим веществам: диоксид серы (с учётом эффекта вымывания диоксида серы из атмосферы и попадания образующихся серной кислоты и сульфатов на растительность, почву и в водоёмы); тяжёлые металлы, в первую очередь свинец, кадмий и особенно ртуть (с учётом цепочек её миграции и превращения в высокотоксичную метилртуть); некоторые канцерогенные вещества; нефть и нефтепродукты в морях и океанах; хлорорганические пестициды (в

сельских районах); оксид углерода и оксид азота (в городах); радионуклиды и другие радиоактивные вещества, пагубное последствие которых для человеческой популяции и экосистем в полной мере появились после атомной бомбардировки Хиросимы и Нагасаки, аварии на Чернобыльской АЭС и др.

Огромный потенциал для изучения антропогенного загрязнения биосферы имеет школьный курс биологии, поскольку его содержание обеспечивает овладение учащимися основами экологической грамотности, закладывает базу экологической культуры личности, способствует пониманию научных принципов хозяйственной деятельности человека и ее влияния на окружающую природную среду. Первостепенное значение в этом отношении имеют такие разделы, как «Виды, сообщества живых организмов», «Экосистемы», «Человек и его роль в природе» (6 кл.), «Организм и среда», «Экосистемы», «Биосфера – живая оболочка планеты» (11 кл.), а также фрагментарно многие темы, изучаемые в 7–10 классах. В процессе их освоения учащиеся овладевают системой экологических знаний (о взаимосвязях организма и среды, приспособленности организмов к условиям существования; о видах, популяциях, биоценозах, экосистемах, биосфере, их структуре и закономерностях функционирования; о хозяйственной деятельности человека как экологическом факторе). Данные знания служат основой экологического воспитания и экологически безопасного поведения, а также способствуют формированию умений прогнозировать последствия хозяйственной деятельности человека, являющейся основной причиной загрязнения биосферы.

Следует подчеркнуть, что рассмотрение вопросов антропогенного загрязнения биосферы наиболее эффективно реализуется на междисциплинарной основе, т.к. всестороннее их изучение невозможно без использования знаний, полученных учащимися не только на уроках биологии, но и географии, химии, физики, обществоведения, истории и др. школьных учебных дисциплин.

Литература

1. Коробкин, В. И. Экология : учебник для вузов / В. И. Коробкин, Л. В. Передельский. – Изд. 10-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 576 с.
2. Экология : учебник для вузов / Н. И. Николайкин [и др.] – 3-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2004. – 624 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ МИКРОЭКОСИСТЕМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Дзыдза Д.С. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – И. Н. Коренева, канд. пед. наук, доцент

Общеизвестно, что к основным методам биологического исследования относят сравнительно-описательный, экспериментальный, мониторинг и моделирование. Последним по перечню и не последним по значению является современный метод моделирования. Моделирование – это не просто метод исследования. Это способ, при помощи которого возможно предсказать и спрогнозировать изменения путем создания искусственной модели целой системы или ее части, применяющийся во многих отраслях науки: в техническом конструировании, строительстве, архитектуре, астрономии, математике, физике, химии, биологии.

В процессе исследования можно изменять и контролировать условия, изучать моделируемые явления. На первый взгляд моделирование чем-то похоже на эксперимент, однако это не так. В ходе эксперимента исследуют биологические объекты, а при моделировании только искусственно созданные объекты. Любая искусственно созданная модель, какой бы совершенной она ни была, не может отразить всех явлений, происходящих в природе. Она включает в себя только общие черты. Однако имеет большое значение в процессе исследования, ведь с ее помощью можно спрогнозировать возможные изменения.

С помощью моделирования можно изучать биологию, экологию. Этот метод является показательным и позволяет детям лучше понять предмет. При изучении естественных наук можно и даже нужно использовать метод моделирования. Примером является создание микрокосмов – искусственно созданных экосистем. Часто этот метод называют «бутылочная биология». Проще создать искусственную экосистему именно в обычной пластиковой бутылке. Однако следует отметить, что нужно соблюдать определенные правила для того, чтобы как можно точнее смоделировать реальную экосистему. Используя метод моделирования, мы создали 12 микрокосмов (микроэкосистем), типичных для хвойного леса севера Украины по технологии «бутылочной биологии». Наши микрокосмы представляли собой модели экосистемы соснового леса, с помощью

которых мы изучали влияние таких глобальных экологических проблем, как озоновые дыры, парниковый эффект, кислотные дожди на доминантных хвойных растений лесной экосистемы. Для исследования были взяты двухлетние саженцы Сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris* L.).

В лабораторных условиях для имитации кислотного дождя мы использовали раствор воды и серной кислоты с $pH=2$, поскольку, по литературным данным, максимальная зарегистрированная кислотность осадков в Западной Европе составила 2,3. Растения обрызгивали кислотным дождем 2 раза в неделю по 50 мл на каждый микрокосм: 10 мл мы распылили над каждым растением и 40 мл мы поливали в грунт. Последствия образования «озоновых дыр» имитировали путем ежедневного облучения открытых микрокосмов кварцевой лампой с длиной ультрафиолетовой волны 253,7 нм на протяжении 30 минут. Парниковый эффект имитировали с помощью нагрева тепловентилятором, который давал возможность поднять температуру в середине закрытых микрокосмов до 35–36°C. Длительность экспериментального исследования составила 4 недели, из которых 1 неделя была потрачена на адаптацию созданных микрокосмов к лабораторным условиям после извлечения их из природной среды, а 3 недели длилось само моделирование указанных выше глобальных экологических проблем. Для получения результатов нашего исследования мы сняли всю хвою деревьев и провели количественный и качественный анализ хвои, а также был измерен прирост растений сосны и рассчитаны его средние показатели для каждой группы микрокосмов. Кратко изложим основные результаты моделирования.

В группе микрокосмов «кислотные дожди» после проведения исследования установлено 84% поврежденной хвои, это свидетельствует о том, что кислотные дожди довольно пагубно влияют на растения. Средний прирост за этот период составил 1,3 см, это еще раз подтверждает, что кислотные дожди подавляют рост и развитие растения. В группе микрокосмов «озоновые дыры» процент поврежденной хвои сосны составил 54%, это свидетельствует о том, что озоновые дыры также пагубно влияют на растения. Прирост составил 1,9 см. В группе «парниковый эффект» 66% хвои было повреждено, средний прирост составил 3,9 см. Контрольная группа микрокосмов не подвергалась воздействию. Хвоя достаточно хорошо сохранилась. Также мы проводили измерения прироста стеблей, он составил в среднем 3,5 см.

Можем сделать вывод, что парниковый эффект стимулирует рост растений за счет избытка углекислого газа и тепла. В контрольном образце прирост составил 3,5 см. Мы можем утверждать, что за счет парникового эффекта растения растут быстрее. Худший прирост имеет группа микрокосмов «кислотные дожди» (составляет всего 1,3 см) и группа «озоновые дыры» (1,9 см).

Итак, метод моделирования многоотраслевой его применяют во многих сферах человеческой деятельности, он является достаточно показательным, потому учителям следует использовать его на уроках биологии в школе, а также при изучении студентами естественных дисциплин.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ЮГО-ВОСТОКА ПОЛЕСЬЯ

Дроник С. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доцент

С каждым годом всё больше лекарственных препаратов изготавливается на основе лекарственных растений: всевозможные мази, экстракты, настойки, кремы, косметические препараты.

Лекарственными считаются травы, имеющие в составе хотя бы одно вещество с целебным действием. Обычно их применяют в дополнение к основному лечению или при профилактике различных заболеваний.

Биологически активные вещества в растениях накапливаются в различных его частях и в определенные периоды развития лекарственного растения. У одних лекарственных растений действующие вещества накапливаются в листьях и стеблях, у других – корнях, у третьих – в плодах, цветках. Поэтому собирать необходимо лишь те части растений, в которых количество действующих веществ наибольшее [1].

Листья лучше собирать во время цветения или незадолго до этого. Делают это в сухую погоду, обрывая листья руками. Обычно собирают только развитые прикорневые, низкие и средние стеблевые листья растений. Листья поблекшие, и тем более увядающие, обьеденные насекомыми или пораженные грибами, собирать нельзя – полноценного лекарства из них не получится. Это копытень европейский (*Asarum europaeum*), Melissa лекарственная (*Melissa officinalis*), подорожник большой (*Plantago major*), крапива двудомная (*Urtica dioica*), медуница неясная (*Pulmonaria obscura*).

Сбор растения (травы) в целом (без корневой части) лучше производить также в период цветения, срезая его с помощью ножниц, серпа или косы. У растений с жестким стеблем чаще всего отдельно собирают крупные листья и цветущие верхушки, выбрасывая стебли. К ним относятся: сныть обыкновенная (*Aegopodium podagraria*), чистотел большой (*Chelidonium majus*), купена лекарственная (*Polygonatum odoratum*), звездчатка средняя (*Stellaria media*), пастушья сумка (*Capsella bursa-pastoris*).

Корни и корневища выкапывают, а не вырывают, ранней весной (апрель — май) или осенью (сентябрь — октябрь), после отмирания надземной части растения. Лучше производить сбор осенью, когда заранее можно заметить, где растет нужное вам растение. Кроме того, к этому времени плоды и семена уже созрели и опали, а это дает жизнь новым всходам. Однако сбор корней и корневищ ранней весной, до того как подземные части тронутся в рост, имеет свои преимущества. Поскольку в это время подземные части растений, хранящие в себе запасные питательные вещества, содержат также наибольшее количество действующих начал. После выкапывания корней, корневищ и клубней их тщательно моют и затем подвергают сушке. Такие растения, как валериана лекарственная (*Valeriana officinalis*), таволга вязолистная (*Filipendula ulmaria*), дудник лесной (*Angelica sylvestris*), многоножка обыкновенная (*Polypodium vulgare*) (рисунок).

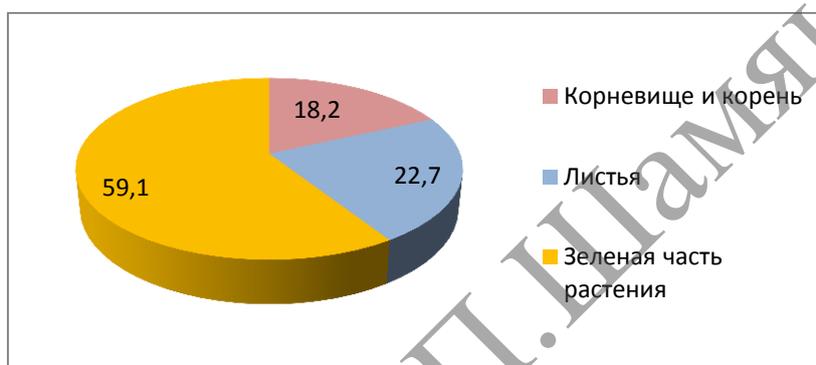


Рисунок – Используемые части лекарственных растений

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что целебные вещества накапливаются в растении в определенный период его развития, причем в различных его частях, поэтому в конкретное время собирают лишь те части (листья, цветки и соцветия, плоды и семена, корни и корневища), которые в данный момент содержат наибольшее количество лечебных веществ. Поэтому чаще всего используют в медицине растения в целом (59,1%).

Литература

1. Лекарственные растения / В. И. Попов [и др.]. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск : Полымя, 1990. – 304 с.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕСИСТОСТИ БЕЛАРУСИ И ЕЁ ДИНАМИКИ

Езерская Г. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. С. Соколов, ст. преподаватель

Леса являются одним из основных национальных богатств Республики Беларусь, основой стабильности её природной среды, сохранения биоразнообразия, источником экономических и социальных благ.

Целью нашей работы был анализ показателей лесистости и её динамики за 2011–2016 годы в региональном аспекте.

Основным источником информации явились данные Национального статистического комитета Беларуси [1]. Нами для каждой области были рассчитаны статистические показатели лесистости их районов – среднее и медианное значение лесистости, 0,25- и 0,75 квантили, максимальное и минимальное значение и интерквантильный размах. Данные показатели представлены на рисунке.

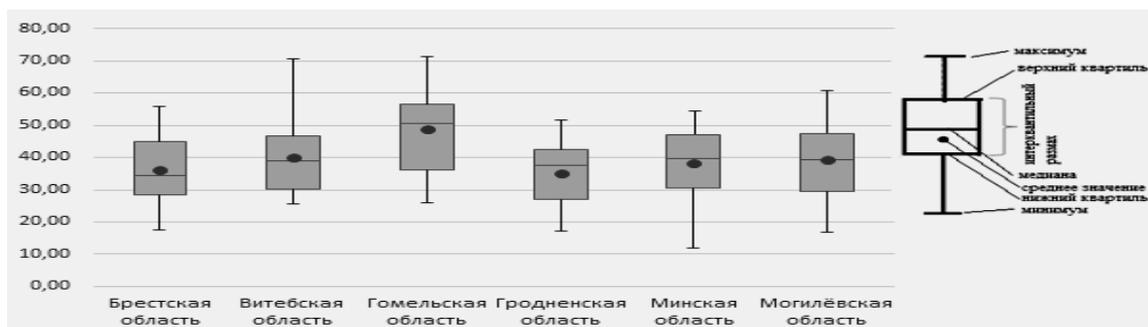


Рисунок 1. – Статистические показатели лесистости административных районов по областям Беларуси

На графике видно, что Гомельская область характеризуется максимальным значением всех перечисленных показателей. Для Гродненской области большинство показателей (кроме медианы и минимального значения) ниже, чем для других областей. Схожие показатели имеют Витебская, Минская и Могилёвская области, но они существенно отличаются по минимальному и максимальному значению – оба эти показателя минимальны в Минской области и максимальны в Витебской. Показатели для Брестской области чуть ниже, чем для предыдущих трёх.

Показатель лесистости изменяется во времени неравномерно по областям и районам Беларуси. В целом по стране за период 2011–2016 годы он увеличился на 0,9% до 39,9%. Из областей наибольший рост произошёл в Могилёвской области (на 2,2%), Витебской (1,6%) и Гомельской (1,1%). Наименьший – в Брестской (0,9%), Гродненской (0,2%) и Минской (0,0%).

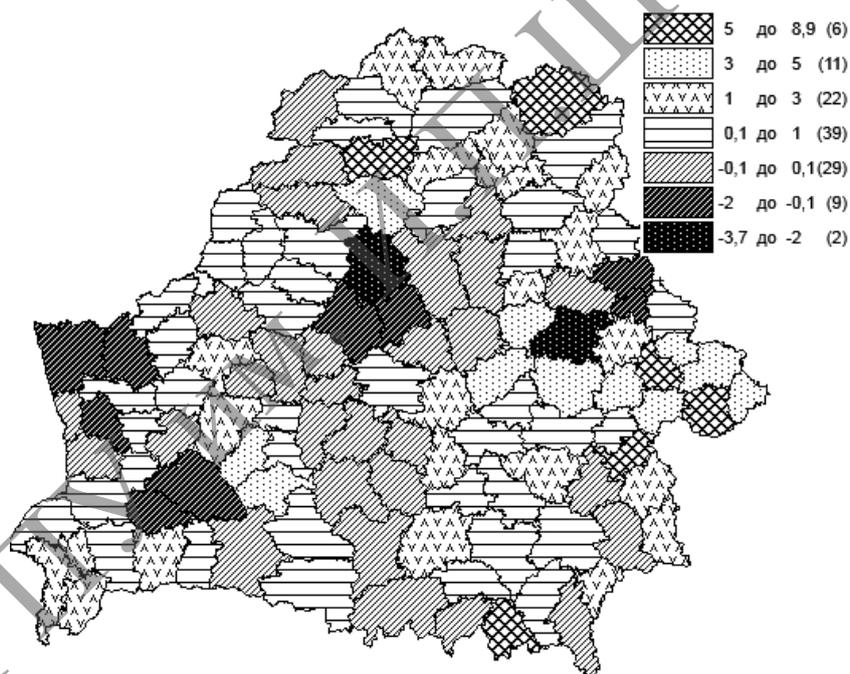


Рисунок 2. – Динамика лесистости по районам Беларуси за 2011–2016 годы, %
(в скобках указано количество районов)

На рисунке 1 показано изменение лесистости по районам. Максимальный рост лесистости зафиксирован в 6 районах восточной части Беларуси – Наровлянский, Чериковский, Костюковичский, Чечерский, Глубокский, Городокский. Наибольшее уменьшение площади лесов – в Могилёвском и Логойском районах. Крупнейшая группа районов с наиболее высоким показателем динамики расположена на юго-востоке Могилёвской области.

Литература

1. Охрана окружающей среды в Республике Беларусь : статистический сборник / [редкол. : И. В. Медведева (пред.) и др.] ; Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. – Минск : [б. и.], 2016. – 248 с.

ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ПОПУЛЯЦИЙ ХВОЕГРЫЗУЩИХ ПЕРЕПОНЧАТОКРЫЛЫХ МИНСКОЙ ВОЗВЫШЕННОСТИ

Ефимчук А. Н. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – В. С. Бирг, канд. биол. наук, доцент

Наиболее опасными насекомыми-дефолиаторами являются растительоядные пилильщики. Систематическое изучение этих вредоносных насекомых проводится в нашей республике с 60-х годов XX века [1, 151]. Но изучению популяций пилильщиков урбанизированных территорий РБ до сих пор не уделялось достаточно внимания.

Целью наших исследований было изучение состояния популяций хвоегрызущих перепончатокрылых и оценка возможной вредоносности данной группы на сосновые леса Минской возвышенности. Изучение популяций проводилось в подзоне хвойных лесов (поселок Зелёное, Минского района), в период с апреля по октябрь в течение 3 лет, с 2014 по 2016 год. Предварительно в биотопах выбирали четыре учетные площади размером 25x25 м каждая. На площадках подсчитывали число деревьев, измеряли высоту каждого из них и диаметр на высоте 1,3 м [2, 23], [3, 42–49]. При учетах пилильщиков в кроне сосны использовался метод послонной выборки пробных ветвей [2, 26], [3, 68].

В качестве тест-объектов использовались следующие виды: Обыкновенный сосновый пилильщик (*Diprion pini* L.), Рыжий сосновый (*Neodiprion sertifer* Geoffr.), Желтоватый сосновый пилильщик (*Gilpinia pallida* Kl.), Звездчатый пилильщик-ткач (*Acantholyda postialis* Mats.).

Критериями оценки состояния популяции были выбраны:

- абсолютная плотность популяций – определялась как количество куколок вида на единицу площади биотопа (экз/м²);
- экологическая плотность – число ложногусениц на 100 г сырой хвои.

Наибольшая абсолютная плотность, по данным учетов, наблюдалась для обыкновенного соснового пилильщика. Она более чем в 2 раз выше, чем экологическая плотность данного вида. Данный факт свидетельствует о том, что даже сравнительно небольшие уровни антропогенной нагрузки, характерные для изучаемых биотопов, лежат выше некоего порогового уровня, при котором может наблюдаться резкий рост экологической плотности вредителей.

Таблица – Плотность ложногусениц (экз/100 г сырой хвои) и куколок хвоегрызущих перепончатокрылых (экз/м²)

	Звездчатый пилильщик-ткач	Обыкновенный сосновый пилильщик	Рыжий сосновый пилильщик	Желтоватый сосновый Пилильщик
Ложно-гусеница	0,24 ± 0,11	0,63 ± 0,17	0,35 ± 0,9	0,22 ± 0,8
Куколка	0,26 ± 0,03	1,40 ± 0,2	0,7 ± 0,09	0,25 ± 0,01

Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что характер и степень антропогенного воздействия определяют особенности формирования фауны пилильщиков исследованных сосновых биоценозов.

Наибольшую потенциальную опасность для лесов региона представляют следующие виды: *Acantholyda postialis*, *Diprion pini*, *Gilpinia pallida*, *Neodiprion sertifer*.

Оценив результаты исследования и сопоставив их с имеющимися литературными данными, мы можем сказать, что в течение 2014–2016 годов ни один из исследуемых видов не давал плотности, превышающей пороговые уровни, и в данном регионе нет необходимости в проведении срочных лесотехнических мероприятий.

Литература

1. Панкевич, Т. П. Пилильщики – вредители сельского и лесного хозяйства Белоруссии / Т. П. Панкевич. – Минск : Наука и техника. – 1981. – 151 с.
2. Воронцов, А. И. Использование некоторых математических методов для решения задач прикладной популяционной экологии насекомых / А. И. Воронцов, Ф. Н. Семевский // В кн. : Оптимальное планирование и управление лесопромышленными комплексами. – М. : Лесная промышленность. – 1970. – С. 21–26.
3. Семевский, Ф. Н. Методика количественного изучения динамики численности лесных насекомых / Ф. Н. Семевский // Вопросы лесной энтомологии. – 1969. – № 26. – 42–75 с.

БИОИНДИКАЦИЯ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Зуёнок Т. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – Е. В. Цытрон, канд. с.-х. наук, доцент

В связи с постоянно возрастающим антропогенным загрязнением окружающей среды необходимость определения веществ-поллютантов не вызывает сомнений. Быстро оценивать качество среды и наличие в ней определенных загрязнителей, не обнаруживаемых при помощи химических анализов и физических измерений, позволяют биологические методы.

Одним из основных биологических методов контроля является биоиндикация, представляющая собой оценку качества природной среды по состоянию ее биоты или определение биологически значимых нагрузок на основе реакций на них живых организмов и их сообществ. Основной задачей биоиндикации является разработка методов и критериев, которые могли бы адекватно отражать уровень антропогенных воздействий с учётом комплексного характера загрязнения и диагностировать ранние нарушения в наиболее чувствительных компонентах биотических сообществ [1]. Применение биологических способов оценки качества среды подразумевает выделение организмов, чутко реагирующих на тот или иной тип экологического воздействия. Такие организмы называют биоиндикаторами. Их жизненные функции тесно коррелируют с определенными факторами среды и могут применяться для их оценки. Любой фактор, если он выходит за пределы «зоны комфорта» для данного организма, является стрессовым. В этом случае организм отвечает реакцией различной интенсивности и длительности, проявление которой зависит от вида и является показателем его индикаторной ценности. Выделяют две формы отклика живых организмов, используемых в целях биоиндикации, – специфическую и неспецифическую. В первом случае происходящие изменения связаны с действием одного какого-либо фактора. При неспецифической биоиндикации одинаковые реакции вызываются различными антропогенными факторами. Если индикаторный вид реагирует значительным отклонением жизненных проявлений от нормы, то он является чувствительным биоиндикатором (лишайники, мхи, водоросли, бактерии, микроскопические грибы). Если же накопление экологических воздействий большей частью идет без быстро проявляющихся нарушений, то такой индикатор называется аккумулятивным, при этом аккумулятивные индикаторы накапливают антропогенное воздействие, значительно превышающее фоновый уровень в природе [2]. К объектам-биоиндикаторам предъявляется ряд требований: накопление загрязняющих веществ не должно приводить к их гибели; численность должна быть достаточной для отбора; тест-объекты должны быть одновозрастными, генетически однородными; должна реализовываться легкость взятия проб и относительная быстрота проведения тестирования, а сами биотесты должны обеспечивать получение достаточно точных и воспроизводимых результатов [3].

В качестве биоиндикаторов могут выступать разные группы живых организмов – животные, растения и микроорганизмы. Животные в этом качестве интересны как объект, физиологически близкий человеку. По их реакциям можно предвидеть санитарные последствия загрязнений не только для природы, но и для людей. Микроорганизмы – быстро реагирующие биоиндикаторы, которые наиболее подходят для экотоксикологических экспериментов и расшифровки биохимических механизмов действия отдельных загрязнителей на живой организм. Растениям отводится особое место при биоиндикаторной оценке состояния окружающей среды. В связи с автотрофным характером метаболизма растения очень чутко реагируют на загрязненность окружающей среды, проявляя высокую чувствительность, особенно к действию газообразных токсикантов, а также тяжелых металлов. В отличие от животных, растения прочно связаны со своим местообитанием, что облегчает задачу учета факторов, действующих на растительный организм со стороны корневой системы, и позволяет широко использовать растения в целях фитоиндикации и контроля загрязненности как воздушной среды, так почвы и гидросферы [1].

Метод биоиндикации лежит в основе биологического мониторинга как обязательного компонента экологического мониторинга, а использование биологических объектов является необходимым при оценке качества среды, а это – ключевая задача для любых мероприятий в области экологии и рационального природопользования.

Литература

1. Ляшенко, О. А. Биоиндикация и биотестирование в охране окружающей среды : учебное пособие / О. А. Ляшенко. – СПб., 2012. – 67 с.
2. Жукова, А. А., Биоиндикация качества природной среды : пособие / А. А. Жукова, С. Э. Мастицкий. – Минск : БГУ, 2014. – 112 с.
3. Биоиндикация загрязнений наземных экосистем / Э. Вайнерт [и др.] ; под ред. Р. Шуберта. – М. : Мир, 1988. – 348 с.

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ РАСТЕНИЙ СТОЛИНСКОГО РАЙОНА

Карпцова О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Веко О. М. (УО МГОЛ, Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Букиневич, ст. преподаватель

Одной из наиболее важных проблем современности является проблема сохранения биологического разнообразия видов, независимо от их экономического значения, поскольку исчезновение каждого из них представляет потерю потенциально ценной для человечества генетической информации. В последние десятилетия наблюдается прямая антропогенная и опосредованная элиминация видов, исчезновение и сокращение числа мест произрастания ряда растений, вытеснение аборигенных видов интродуцированными и заносными.

Целью нашего исследования явилось изучение видового разнообразия растений Ствицкого лесничества Столинского района. Практическая ценность работы заключается в проведении инвентаризации видов растений, выделении экологических групп, географических элементов флоры Ствицкого лесничества, являющегося частью республиканского ландшафтного заказника «Ольманские болота», что необходимо для сохранения биологического разнообразия и экологического просвещения школьников. Лесной фонд исследуемой территории представлен формациями бородавчато-березовых, сосновых, черноольховых и дубовых лесов. Всего было описано 55 видов растений, представленных 52 родами. Наиболее многочисленное по видовому разнообразию является семейство Asteraceae (6 видов). Здесь представлены: 5 видов деревьев, кустарники (4 вида), полукустарник (1 вид), кустарнички (3 вида), деревянистая лиана (1 вид), 38 видов травянистых растений, 2 вида мхов, 1 вид папоротников. Основными элементами флоры исследуемой территории являются субарктический, бореальный, неморальный, плюризональный, которые представлены достаточно широким спектром. По способу питания большинство видов растений – автотрофы. Среди паразитов отмечены: *Cuscuta europaea* L. и *Lathraea squamaria* L. Также на территории отмечен очень интересный вид – сапрофит *Neottia nidus-avis* [1]. По отношению к влаге встречаются ксерофиты, мезофиты, гигрофиты, по отношению к свету – светолюбивые, теневые, теневыносливые; по отношению к трофности – олиго-, мезо- и мегатрофы. Не редки также виды, которые имеют достаточно широкий экологический диапазон.

Экологические группы растений по отношению к свету, влаге, питанию также разнообразны в связи с изменяющимися геоморфологическими особенностями и растительными ассоциациями в пределах формаций.

Большой интерес представляют охраняемые виды: *Pulsatilla patens* (L.) Mill. (4 категория), *Iris sibirica* L. (4 категория), *Carex rhizina* (4 категория), *Melittis sarmatica* Klok (3 категория), *Corydalis intermedia* (L.) Méral. (2 категория), *Thesium ebracteatum* L. (2 категория). Эти 6 видов требуют постоянного мониторинга, что возможно организовать при помощи школьников [2].

Необходимо создание экологических троп, включающих разнообразные биоценозы и локалитеты охраняемых видов.

Литература

1. Парфёнов, В. И. Определитель высших растений Беларуси / Под ред. В. И. Парфёнова. – Минск : Дизайн ПРО, 1999. – 472 с.
2. Красная книга Республики Беларусь: Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений. – Минск, 2015. – 448 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ И ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬЮ

Кебец Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. И. Рублевская, канд. мед. наук

Любое существенное отклонение в темпах развития означает, что к такому ребенку необходимо применять специальные приемы воспитания или лечения. У каждого человека имеется индивидуальный темп биологического развития. Простейшими маркерами биологического возраста могут быть антропометрические признаки, наиболее тесно коррелирующие с биологическим возрастом – масса тела, окружность грудной клетки и другие [1].

Весьма существенные различия могут быть выявлены у детей, растущих в разных социально-экономических условиях, которые исследователь не в силах изменить, но может оценить их

воздействие на ребенка. Для нормального развития организма необходима регулярная длительная активность. Важно изучение подросткового периода, в котором выделяют две фазы: I фаза: девочки – 12–15 лет; мальчики – 13–16 лет; II фаза: 15(16)–18 лет [2].

В ходе исследования была поставлена задача: определить влияние дополнительно созданных в школе №13 оздоровительных технологий на заболеваемость, успеваемость, антропометрические данные учащихся в I фазу подросткового периода. Для этого мы провели анкетирование, изучение соматометрических данных, анализ количества пропусков и заболеваемости учащихся школы №11 (120 учащихся) и школы №13 (120 учащихся). При работе использовался метод поперечного исследования (кроссекционный), представляющий собой параллельное, одновременное изучение тех или иных свойств у представителей различных возрастных групп. Самые разнообразные педагогические и оздоровительные технологии также могут по-разному влиять на детский организм. Поэтому сопоставление физиологических показателей детей, посещающих разные школы, – одна из форм проведения естественного эксперимента. В результате анкетирования установлено, что учащиеся школы №13 регулярно, 1–3 раза в неделю, посещают дополнительные занятия по физкультуре, тренажерный зал либо бассейн.

Средние показатели	Девочки				Мальчики			
	7 класс		9 класс		8 класс		10 класс	
	11 школа	13 школа						
Средний возраст	12,07	12,1	13,1	13,13	13,1	13,13	15,1	15,07
Средний рост	157,59	158,23	157,69	159,78	157,69	159,78	180,37	180,8
Средний вес	50,86	50,25	47,43	48,96	47,43	48,96	74,65	74,6
Средний ОГК	77,85	77,99	76,59	77,33	76,59	77,33	91,92	92
Ср. кол-во пропусков в год	83,87	86,8	108,3	52,7	108,3	52,7	92,37	93,5
Ср. кол-во пропусков по заболев.	20,83	35,5	35,27	19,53	35,27	19,53	37,33	40,2
Ср. число заболеваемости	2,37	4,57	4,43	2,37	4,43	2,37	5,33	5,07
Средняя успеваемость	7,21	6,4	7,79	5,73	7,79	5,73	7,34	7,19
Средний ИЭ	-0,94	-1,13	-2,25	-2,56	-2,25	-2,56	1,73	1,6
Средний ИМТ	20,4	20,01	18,94	19,06	18,94	19,06	22,87	22,74

Установлено, что создание дополнительных оздоровительных технологий в незначительной степени влияет на увеличение антропометрических показателей роста. Значимых отличий в весе, ОГК, ИМТ, ИЭ учащихся обоих полов во всех изучаемых группах выявлено не было.

Средняя успеваемость к 9–10 классам повысилась и составила диапазон 7–8 баллов, что можно объяснить дисциплинирующим и оздоровительным влиянием дополнительных занятий физической культурой и стабилизацией в усвоении учебного материала.

Отмечается благоприятное влияние применяемых дополнительных оздоровительных технологий на снижение уровня заболеваемости, частоты пропусков по заболеваемости и по другим причинам, улучшении общей дисциплины среди девочек и мальчиков подросткового возраста.

Таким образом, установлено, что создание дополнительных оздоровительных технологий, дополнительные занятия физической культурой имеют тенденцию благоприятно сказываться на антропометрических показателях физического развития, однако несколько дополнительных занятий в неделю недостаточно для получения значимых отличий по данным показателям.

Литература

1. Мазурин, А. В. Пропедевтика детских болезней / А. В. Мазурин, И. М. Воронцов. – М. : Медицина, 1985. – 432 с.
2. Сапин, М. Р. Анатомия и физиология детей и подростков : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. Р. Сапин, З. Г. Брыксина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 456 с.

АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ

Кириллова Д. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Крикало, ст. преподаватель

Физическое развитие детей и подростков – непрерывный процесс. На каждом возрастном этапе он характеризуется определенным комплексом связанных между собой и с внешней средой морфофункциональных свойств организма и обусловленными этими свойствами запасом физических возможностей. Одним из способов изучения физического развития является метод антропометрии.

Целью явилось изучение антропометрических показателей учащихся средних и старших классов. Исследование проводилось на базе УО «Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Мозыря» в ноябре-декабре 2016 года. В нем приняли участие 59 учащихся 11–12 лет (девочек – 39, мальчиков – 20) и 52 учащихся 15–16 лет (девушек – 25, юношей – 27). Нами использованы следующие методы исследования: измерение роста (см), массы тела (кг), окружности головы (см), окружности грудной клетки (см). Уровень физического развития детей определялся в сравнении с центильными таблицами.

Основные антропометрические данные оцениваются по центильным таблицам, колонки которых показывают качественные границы признака у определенной доли или процента (центиль) детей данного возраста и пола. При этом принимаются средние, или условно-нормальные значения, свойственные половине здоровых детей данного пола и возраста – в интервале от 25 до 75 центилей. Каждый измерительный признак (рост, масса тела, окружность головы и грудной клетки) может быть соответственно помещен в свой «коридор» центильной шкалы (таблица 1).

По результатам исследования выявлено, что рост и вес девочек в 11 лет – выше среднего (150,9±1,3 см и 39,9±1,7 кг соответственно), а в 12 лет – соответствует области средних величин 153,2±2,6 см и 39,9±3,5 кг соответственно). Результаты измерений окружности головы (53,7±0,3 см) у одиннадцатилетних школьниц также относятся к области средних величин, а окружности грудной клетки (78,9 ± 1,4 см) – к параметрам высоких величин центильных таблиц. У девочек 12 лет окружность грудной клетки (78,4±3,1 см) и окружность головы (54,1±0,7 см) – выше средних значений (таблицы 1, 2).

Таблица 1. – Центильные интервалы средних величин (от 25 до 75 центил) по возрастным и половым критериям

Антропометрические показатели, $m \pm \sigma$	Девочки 11 лет, n=28	Девочки 12 лет, n=11	Девушки 15 лет, n=15	Девушки 16 лет, n=10	Мальчики 11 лет, n=10	Мальчики 12 лет, n=10	Юноши 15 лет, n=16	Юноши 16 лет, n=11
Рост (см)	140,2–148,8	145,9–154,2	157,2–166,0	158,0–166,8	138,5–148,3	143,6–154,5	162,5–173,5	166,9–177,8
Вес (кг)	30,7–38,9	36,0–45,4	50,6–60,4	52,0–61,3	31,0–39,9	34,4–45,1	48,3–62,8	54,0–69,6
Окружность головы (см)	51,8–53,7	52,3–54,0	53,4–54,9	53,6–55,0	52,1–54,1	52,5–54,6	53,8–55,8	54,0–56,0
Окружность грудной клетки (см)	64,4–74,5	67,1–77,6	76,3–85,6	78,8–87,1	66,0–74,9	68,0–72,1	76,3–85,7	80,0–89,9

Установлено, что показатели роста у школьниц старших классов выше нормативных показателей на 0,1–4,3 см. Масса тела у девушек 15 лет (57,7±1,1 кг) – средняя, в 16 лет – выше средних значений на 1,9 кг. Параметры окружности грудной клетки у девушек 15 и 16 лет находятся в пределах средних величин центильных таблиц, а результаты измерений окружности головы относятся к области высоких величин (таблицы 1, 2).

Таблица 2. – Средние значения антропометрических показателей учащихся средних и старших классов

Антропометрические показатели, $m \pm \sigma$	Девочки 11 лет, n=28	Девочки 12 лет, n=11	Девушки 15 лет, n=15	Девушки 16 лет, n=10	Мальчики 11 лет, n=10	Мальчики 12 лет, n=10	Юноши 15 лет, n=16	Юноши 16 лет, n=11
Рост (см)	150,9±1,3	153,2±2,6	166,1±0,9	171,1±1,5	152,3±1,9	156,6±1,1	176,6±2,0	180,6±1,9
Вес (кг)	39,9±1,7	39,9±3,5	57,7±1,1	63,2±4,8	42,0±3,1	52,6±3,0	70,9±3,8	64,1±2,1
Окружность головы (см)	53,7±0,3	54,1±0,7	55,7±0,2	56,4±0,6	54,9±0,3	55,3±0,3	56,4±0,3	56,5±0,4
Окружность грудной клетки (см)	78,9±1,4	78,4±3,1	80,9±2,0	85,2±3,9	67,3±1,0	70,4±1,5	89,5±2,5	84,6±1,4

Нами проанализированы антропометрические показатели мальчиков средних классов. Установлено, что рост школьников – выше среднего (от $152,3 \pm 1,9$ см до $156,6 \pm 1,1$ см). Результаты измерений веса мальчиков 11 лет также относятся к области выше средних величин ($42,0 \pm 3,1$ кг), в 12 лет масса тела высокая ($52,6 \pm 3,0$ кг). Окружность грудной клетки у мальчиков средних классов – в пределах нормативных центильных интервалов. Окружность головы у мальчиков анализируемого возраста – выше средних значений (таблицы 1, 2). Анализ антропометрических данных юношей старших классов показал, что их рост – выше среднего (в 15 лет – $176,6 \pm 2,0$ см; в 16 лет – $180,6 \pm 1,9$ см); вес – в 15 лет ($70,9 \pm 3,8$ кг) соответствует области высоких значений, в 16 лет ($64,1 \pm 2,1$ кг) относится к средним показателям. При измерении окружности грудной клетки выявлено, что у юношей 15 лет данные параметры выше средних значений на 3,8 см, в 16 лет – соответствует средним результатам ($84,6 \pm 1,44$ см). Окружность головы у юношей старших классов выше области средних значений в 15 лет – на 0,6 см, а в 16 лет – на 0,4 см (таблицы 1, 2). Полученные антропометрические данные использованы для определения соматотипа и гармоничности развития детей.

Выводы. 1. По результатам исследования выявлено, что девочки среднего возраста относятся макросоматотипу (физическое развитие выше среднего) при гармоничном типе развития. У девушек 15 лет – мезосоматический тип развития (средний), однако наблюдается дисгармоничное развитие. Девушки 16 лет имеют макросоматический и дисгармоничный тип развития. 2. Установлено, что мальчики 11 лет относятся к мезосоматотипу и у них наблюдается дисгармоничность развития. В 12 лет – макросоматический и резко дисгармоничный тип развития. У юношей старших классов – макросоматотип при гармоничном развитии.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ САХАРОВ У РАСТЕНИЙ СЕМЕЙСТВА БУРАЧНИКОВЫЕ

Кирицина О. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. М. Мижуй, канд. с.-х. наук, доцент

Растения семейства Бурачниковые объединяют в себе около 115 родов и до 2500 видов. Растения данного семейства распространены на всех континентах земного шара. Наиболее широкое распространение они получили в тропических, субтропических и отчасти северных умеренных областях земного шара. Среди растений семейства Бурачниковые имеются древесные и кустарниковые формы, а также многолетние и однолетние травы. Листья у представителей этого семейства обычно очередные, очередно-супротивные, цельные и обычно цельнокрайние, без прилистников. Практически все бурачниковые растения характеризуются особым типом жесткого щетинистого опушения, однако есть и исключения. Щетинистые волоски, колючки или даже шипики обычно расположены на белых голых или звездчато опушенных бугорках, представляющих собой многоклеточные выросты эпидермы.

Актуальность данной темы обусловлена широким распространением растений семейства Бурачниковые по всей территории земного шара, а также тем, что цветки растений семейства Бурачниковые выделяют достаточно большое количество сахара и являются медоносами летнего периода. Целью нашей работы было рассмотреть семейство Бурачниковые с точки зрения ботаники, а также проследить динамику содержания сахаров у данных растений.

Почти все бурачниковые энтомофилы, опыляемые большей частью пчелами и другими перепончатокрылыми, а у кордии замечена орнитофилия. Приспособления для перекрестного опыления весьма разнообразны. Одни представители протандричны, т.е. тычинки в цветках созревают раньше, чем рыльца, другие гетеро-стиличны (наличие цветков с короткими или с длинными столбиками).

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение растений семейства Бурачниковые ценно и нужно, так как растения данного семейства обладают рядом полезных свойств для человека и являются медоносами летнего периода.

РЕДКИЕ И ОХРАНЯЕМЫЕ ВИДЫ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ЛАНДШАФТНОГО ЗАКАЗНИКА «МОЗЫРСКИЕ ОВРАГИ»

Кишко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Валетов, д-р биол. наук, профессор

В последнее время заметно возрос интерес к лекарственным средствам из растений. Около 80 % мирового населения применяет растительные препараты. Несмотря на растущий спрос, использование лекарственных растений в будущем может быть существенно ограничено в связи с проблемой снижения биоразнообразия. Лекарственные растения являются категорией, особо уязвимой вследствие интенсивной, нерациональной, недостаточно контролируемой заготовки сырья. При решении проблем сохранения биоразнообразия основное внимание уделяется охране видового богатства. Это и является приоритетным направлением, отраженным в ряде программ: Международная «Конвенция о биологическом разнообразии» (1992), Национальная стратегия по сохранению и устойчивому использованию биологического разнообразия на 2011–2020 годы.

Важная роль в сохранении видового разнообразия принадлежит особо охраняемым природным территориям. Поэтому исследование особенностей произрастания лекарственных растений государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги» актуально и имеет большое практическое значение.

Группа охраняемых лекарственных растений государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги», занесенная в 4-е издание Красной книги Республики Беларусь (2015) включает в себя 12 видов, относящихся к 8 семействам, что составляет 4,8 % от всех видов лекарственных растений заказника. По степени риска их исчезновения указанные виды относятся к трем категориям: I (CR), III (VU) IV (NT) (Красная книга Республики Беларусь, 2015).

К категории I (CR), наивысшей национальной природоохранной значимости, относится только один вид – *Abies alba* MILL.; к категории III (VU) – 6 видов лекарственных растений, не находящиеся под прямой угрозой исчезновения, но подверженные риску вымирания в перспективе: *Nymphaea alba* L., *Potentilla alba*, *Pulmonaria angustifolia*, *Lithospermum officinale* L., *Melittis melissophyllum subsp. Sarmatica*, *Prunella grandiflora*; к категории IV (NT) – 5 видов с невысокой степенью риска исчезновения, имеющие неблагоприятные тенденции на окружающих территориях, сокращающуюся численность: *Pulsatilla patens* (L.) Mill., *Trollius europaeus*, *Viola uliginosa* Besser, *Genista germanica* L., *Salvia pratensis* L.

Редко встречаемыми растениями заказника являются – *Digitalis grandiflora* Mill., *Drosera rotundifolia* L., *Inulaelenium* L., *Nymphaea candida*, *Ophioglossum vulgatum* L., *Platanthera bifolia* L.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛУХОВСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX в.)

Коваленко А. М. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов, Украина)

Научный руководитель – С. Д. Рудишин, д-р пед. наук, профессор

В контексте современной подготовки учителей биологии в Глуховском национальном педагогическом университете имени Александра Довженко чрезвычайно важным является анализ научного и методического наследия, реставрация течения исторических событий в Глуховском учительском институте в конце XIX – начале XX в., поскольку по определенным явлениям и ситуациям стоят конкретные научные подходы, выдающиеся персоналии.

Анализ литературы дает основания утверждать, что, наряду с наличием разноплановых исследований проблемы становления и развития системы высшего педагогического образования в разные периоды отечественной истории, недостаточно исследованной является проблема становления естественнонаучного образования в Глуховском национальном педагогическом университете имени А. Довженко в конце XIX – начале XX в. **Целью** исследования является выяснение истории становления естественнонаучного образования в Глуховском национальном педагогическом университете имени Александра Довженко, использование эффективного опыта в подготовке учителей биологии в современных условиях. 21 сентября 1874 г. в Глухове (Черниговская губерния) был открыт учительский институт для подготовки учителей в городские училища Киевского Учебного округа. В институт принимались лица всех званий не моложе 16 лет. Молодые люди, которые успешно закончили курс средних учебных заведений, зачислялись без экзамена, а остальным нужно было

сдавать экзамен. «Желающие поступить «своекоштные пансионерами» должны оплатить 150 рублей и 50 рублей при поступлении в учебное заведение» [1].

В Глуховском учительском институте обучение распределялось на трехлетний срок (три класса). Система преподавания в учительском институте была классная. Естественные науки изучались в течение трех лет, и весь материал делился на 3 части: 1) мертвая природа (воздух, вода, земля); 2) растения; 3) человек и животные [2]. Преподавателем естественных наук с 1885 г. в Глуховском учительском институте работал Михаил Иванович Демков – выдающийся отечественный педагог, учитель, организатор образования, историк педагогики, методист, ученый, который также с 1893 был секретарем педагогического совета. Научно-литературная деятельность М. Демкова по вопросам воспитания и обучения выражалась в издании научных трудов: «Питание, дыхание и тепло животных» (1899 г.), «Питание и дыхание растений», «Воздух, вода и их значение для человека», «Особенности жизни растений» (1898 г.), «Об элементарном преподавании естествознания» и др. [3].

В своей преподавательской деятельности педагоги естественных наук института использовали разнообразные методы: словесные (лекция, работа с первоисточниками; дискуссия, которые проводились во время обсуждения рефератов и уроков); наглядные (демонстрация опытов, использование таблиц и графиков), практические (лабораторные работы, постановка опытов, педагогическая практика, изготовление наглядных пособий) методы самостоятельной работы студентов (написание рефератов); библиограф-аналитическая работа в музее естествознания, методы стимулирования интереса, долга и ответственности. Основными формами учебной работы были: лекция, урок, практикум, индивидуальные и групповые консультации, экзамены [4]. Анализируя журнал «Ежегодник Глуховского учительского института» по 1912, мы обнаружили описание опытов по естествознанию, которые были поставлены в физическом кабинете образцового двухклассного городского училища при институте в первой половине 1912–1913 у. г. На наш взгляд, это дало возможность воспитанникам практически и собственноручно (не по рисункам и учебниками, а с помощью микроскопа и других приборов) реализовывать полученные теоретические знания на практике [3].

Кроме теоретического изучения учебных дисциплин, для учеников третьего класса Глуховского учительского института проводилась педагогическая практика, которая проходила в городском училище при институте и состояла из нескольких этапов. В начале учебного года (с 10 сентября по 9 октября) воспитанники выпускного класса ежедневно посещали уроки учителей городского училища при институте и обсуждали их. С 11 октября по апрель они составляли конспекты уроков и проводили пробные уроки, отчетные занятия. С 1 ноября воспитанники в присутствии директора института проводили зачетные уроки. Имея значение экзамена, зачетные уроки обсуждались на так называемых педагогических собраниях, то есть на конференции в присутствии директора института, преподавателей института, учителей городского училища и всех воспитанников выпускного класса. На конференции обсуждали недостатки проведенных уроков, их положительные стороны и объявлялась оценка. Такие конференции проводились один раз в неделю, а именно в субботу, и продолжались не более трех часов [3]. Педагогическая практика давала возможность приобретения воспитанниками опыта профессионально-педагогической деятельности, обобщение, систематизация, углубление общих педагогических знаний, умений и навыков, а также подготовка к выполнению функции учителя, преподавателя биологических дисциплин и реализации системы учебно-воспитательной работы с учащимися.

Выводы. Период функционирования Глуховского учительского института конца XIX – начала XX в. характеризуется определенной оптимальной на то время организацией процесса профессиональной подготовки учителей. Одной из доминирующих тенденций в определении содержания и технологий подготовки учителей было проведение учебно-воспитательных практик. Также заслуживает внимания опыт организации и проведения самостоятельной работы студентов.

Дальнейшее исследование предусматривает изучение процесса подготовки уже именно учителей биологии в истории Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко. Результаты таких исследований могут быть полезными для разработки прогностической модели подготовки учителей биологии в современных условиях с учетом историко-педагогического опыта.

Кроме того, целесообразно рассмотреть историю естественнонаучной подготовки учителей в ГНПУ имени А. Довженко с позиций общей истории развития образования и подготовки учителя биологии в Украине, которые описаны в трудах Г. Билецкой, А. Богдановой, К. Гуза, С. Рудишина, В. Танской, Е. Флешар, А. Черниковой, А. Ярошенко и др.

Литература

1. Белашов, В. И. Историографические традиции и источниковая база изучения истории Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко (1874–2014 гг.) / В. И. Белашов // Исторические студии общественного прогресса. – Вып. 2. – Глухов: РИО ГНПУ им. А. Довженко, 2014 – С. 39–51.
2. Ежегодник Глуховского учительского института; ред. М. С. Григоревский. – Год первый. – К. : Типогр. т-ва И. Н. Кушнерева и К°. – 1912. – 435 с.
3. Ежегодник Глуховского учительского института; ред. М. С. Григоревский. – Год втор. – К. : Типогр. т-ва И. Н. Кушнерева и К°. – 1913. – 510 с.
4. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Глуховского учительского института и учительских семинарий за 1893 год. – К. : И. Н. Кушнерев и К°, 1894. – 450 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЧВЕННЫХ УСЛОВИЙ ПОСЕЛКА БЕЛИЦК РОГАЧЕВСКОГО РАЙОНА ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

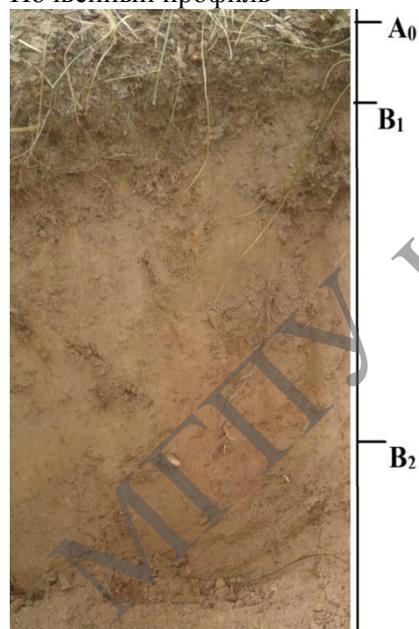
Козырева Т. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. М. Мижуй, канд. с.-х. наук

При образовании почв происходили изменения в составе материнских пород, что оказало влияние на морфологические признаки нынешних почв. Цель исследования – описание морфологических признаков почвы поселка Белицк.

Закладка почвенного разреза проводилась на территории поселка Белицк Рогачевского района Гомельской области. Макрорельеф данной местности составляют равнины, микрорельеф – кочки, западины. На участке вблизи аллеи, где был заложен почвенный разрез (рисунок), растут такие растения, как мятлик луговой (*Poa pratensis*), осока пузырчатая (*Carex vesicaria*), лапчатка гусиная (*Potentilla anserine*), береза повислая (*Betula pendula*).

Почвенный профиль



Горизонт, глубина	Описание горизонта
A₀ – гумусово-аккумулятивный горизонт (0-5 см);	Светло-серый; почва сухая; песок.
B₁ – иллювиальный горизонт 1 (5-33 см).	Светло-серый; почва свежая; легкая супесь; присутствуют охристые пятна; также имеется наличие корней деревьев.
B₂ – иллювиальный горизонт 2 (33-50 см).	Серый; почва свежая; легкая супесь; наличие корней растений.

Рисунок – Морфологическое описание почвенного разреза

В ходе работы были выделены следующие горизонты: гумусово-аккумулятивный; иллювиальный.

Самым мощным слоем является иллювиальный горизонт. В данном горизонте присутствуют охристые пятна, также имеется наличие корней деревьев.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОКСИЧНЫХ СВОЙСТВ РЕЧКИ ЭСМАНЬ

Кольченко Н. С. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – И. Н. Коренева, канд. пед. наук, доцент

Общеизвестно, что водные ресурсы – это национальное богатство страны. Международными документами, принятыми Всемирным Водным Форумом в Гааге 2000 года и международной конференцией относительно пресной воды в Бонне в 2001 году качество воды признано основным показателем сбалансированного развития общества, его безопасности и существования в целом. Загрязнение водных объектов представляет опасность для здоровья не только вследствие изменения качества воды, но и в результате накопления токсичных веществ в рыбе и других водных организмах, которые человек употребляет в пищу. Именно поэтому по масштабам распространения, силе воздействия и отдаленным последствиям токсическое загрязнение является главным, поэтому исследование уровня токсичности воды является весьма актуальным.

Цель нашего исследования заключалась в изучении состояния воды реки Эсмань в черте города Глухова (Сумская область, Украина). Биологическую оценку токсичности воды осуществляли путем определения токсических эффектов в отношении избранных представителей растений – наиболее удобных индикаторов загрязнения окружающей среды, потому что они являются первичными звеньями трофических цепей и играют главную роль в поглощении разного рода загрязнителей. Сущность ростового теста, применяемого в нашем исследовании, заключалась в учете изменений показателей прорастания индикаторной культуры, выращенной на исследуемых образцах воды [1]. Этот метод позволяет оценить не только угнетающее действие различных загрязнителей на растения, но и стимулирующий эффект. При выполнении опыта использовали тест-культуру озимой пшеницы, проращивание которой проводилось на «плавающих дисках».

Для этого мы взяли 7 проб воды по руслу речки Эсмань перед и в черте города Глухов. Контрольным субстратом была вода из артезианской скважины, которая подается населению для питьевых нужд и имеет высокое качество. В ходе эксперимента мы измеряли высоту надземной части растений (t_1) и длину корневой системы (t_2), затем мы установили достоверность полученных данных, сравнивали его с контрольными показателями ($tst(\infty; 0,05)=2,96$). Также мы измерили сухую массу тест-растений. С помощью всех этих данных подсчитали фитотоксический эффект (ФЭ).

Проба 1 (дачный кооператив «Родничок»). Интенсивность процессов роста растений, пророщенных в тестируемой воде, достоверно не отличаются от контроля. ФЭ = 10% в сравнении с контролем: $t_1=0,9$, $t_2=0,8$. Это свидетельствует о том, что вода не имеет токсических свойств.

Проба 2 (оз. Родионовское). Значения показателей t-критерия значительно отличаются от стандарта $t_1=1,6$; $t_2=6,9$. Развитие выращиваемых растений угнетено, особенно это сказывается на корневой системе. ФЭ=15% в сравнении с контролем, следовательно, вода имеет слабо выраженные токсичные свойства. Возможно, это связано с хозяйственной деятельностью людей, в частности, с близким расположением фермы и частных усадеб.

Проба 3 (дамба после оз. Скоропадское). Значение показателей t-критерия, достоверно отличается от контроля ($t_1=7,92$; $t_2=10,2$). ФЭ=54,6% по сравнению с контролем. Рост растений угнетен, можем сделать вывод, что вода имеет токсичные свойства. По нашему мнению, причиной таких результатов, кроме указанных выше, может быть находящаяся рядом проезжая часть, частная застройка, а также наличие выше по течению искусственного водоема озера Скоропадское.

Проба 4 (место впадения в речку Эсмань реки Чернеча). Значения показателей t-критерия меньше от стандарта ($t_1=1,2$; $t_2=0,9$), ФЭ=18,8% по сравнению с контролем. Что значит, вода имеет слабо выраженные токсические свойства в сравнении с остальными пробами. Это связано с обновлением воды реки Эсмань водой притока – речки Чернеча, богатой на подземные источники.

Проба 5 (около Веригинского моста). Значения показателей t-критерия достоверно отличается от контроля ($t_1=3,62$; $t_2=2,5$), ФЭ=14,7% по сравнению с контролем, это указывает на то, что вода имеет слабые токсичные свойства. Опять же можем связать это с находящейся рядом проезжей частью.

Проба 6 (дамба после оз. Павловское). Значения показателей t-критерия достоверно отличается от контроля ($t_1=1,02$; $t_2=7,2$), ростовые процессы угнетены, особенно это сказывается на корневой системе. ФЭ=34% в сравнении с контролем. Можем сделать вывод, что вода имеет токсичные свойства. Причина такого результата кроется в небрежном ведении хозяйства на прибрежных участках реки, слив канализационных частных стоков, несмотря на наличие выше места взятия пробы наибольшего водоема города озера Павловское, которое имеет большой потенциал самоочищения воды.

Проба 7 («Гусиный пляж»). Значения показателей t-критерия статистически недостоверно отличаются от контрольного опыта, ФЭ=8,8 % по сравнению с контролем ($t_1=1,9$; $t_2=1,13$),

следовательно, можем сделать выводы, что токсичные свойства воды на этом участке реки отсутствуют. Можем это объяснить присутствием большого количества ключей и разбавлением вод реки водой из водоочистных сооружений.

Анализируя полученные во время выполнения опыта данные, можем сделать вывод, что вода в реке Эсмань имеет определенные токсические свойства в черте города. Явное повышение уровня токсичности наблюдается в местах «проба 2», «проба 3», «проба 6». Поэтому целесообразно продолжать наблюдение за изменением токсических свойств воды, для предупреждения возможной экологической катастрофы.

Литература

1. Біоіндикація. Методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт студентам напряму підготовки 6.0400106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» / Національний гірничий університет, [уклад. А. І. Гордова, та. ін.]. – Дніпропетровськ : Вид-во Національний гірничий університет, 2014. – 76 с.

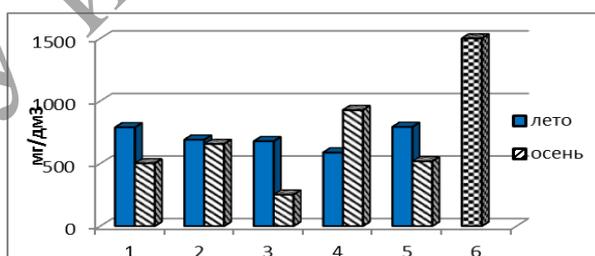
ХИМИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ ЛЕЛЬЧИЦКОГО РАЙОНА

Кононович В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Бодяковская, канд. ветеринар. наук, доцент

Интенсификация сельского хозяйства, постоянно возрастающие бытовые и промышленные нужды увеличивают техногенную нагрузку на окружающую среду и, в частности на водные ресурсы, вовлеченные в питьевое водоснабжение. Загрязнение подземных водоносных комплексов, залегающих на разных глубинах, колеблется в значительных пределах. Особенно велики масштабы загрязнения грунтовых вод, эксплуатируемых с помощью колодцев в сельской местности. В связи с этим становится актуальным постоянное исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно децентрализованного водоснабжения [1].

Цель работы – изучить химические показатели качества колодезной воды деревень Лельчицкого района в летний и осенний периоды. Исследования проводились в летний и осенний периоды в деревнях Лельчицкого района: Буйновичи, Милошевичи, Дзержинск, Буда-Софиевка, Боровое. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам децентрализованного питьевого водоснабжения населения» [2]. В воде определялись сухой остаток и общая жесткость. При определении уровня общей минерализации (сухой остаток) было установлено, что все пробы воды, взятые как в летний, так и в осенний периоды, соответствовали требованиям СанПиН (рисунок 1).

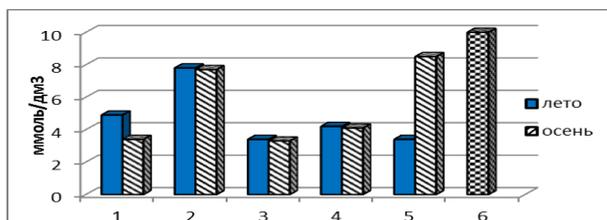


1 – д. Милошевичи, 2 – д. Буда-Софиевка, 3 – д. Дзержинск, 4 – д. Буйновичи, 5 – д. Боровое, 6 – СанПиН
Рисунок 1. – Уровень общей минерализации в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района в летний и осенний периоды

Минимальный уровень общей минерализации воды в летний период отмечен в деревне Буйновичи (588 мг/дм^3), а осенью – в деревне Дзержинск (251 мг/дм^3). Максимум данного показателя наблюдался в деревне Боровое и Милошевичи летом – соответственно 793 мг/дм^3 и 789 мг/дм^3 , а в деревне Буйновичи осенью – 927 мг/дм^3 .

Общая жесткость – это природное свойство воды, обусловленное наличием так называемых солей жесткости, т.е. всех солей кальция и магния в сырой воде (сульфатов, хлоридов, карбонатов и др.). По санитарным нормам жесткость питьевой воды из колодцев не должна быть выше 10 ммоль/дм^3 . При анализе данного показателя было установлено, что все образцы питьевой

воды, взятой в летний и осенний периоды, соответствовали нормативу (рисунок 2). При этом минимальный уровень в летний период наблюдался в деревне Боровое и Дзержинск (3,4 ммоль/дм³) а в осенний – в деревне Дзержинск и Милошевичи (соответственно 3,4 ммоль/дм³ и 3,3 ммоль/дм³). Можно заметить, что в деревне Дзержинск наблюдался самый низкий уровень общей жесткости в течение двух периодов года. Максимальный уровень отмечен летом в деревне Буда-Софиевка – 7,8 ммоль/дм³, а осенью в деревне Боровое – 8,5 ммоль/дм³.



1 – д. Милошевичи, 2 – д. Буда-Софиевка, 3 – д. Дзержинск, 4 – д. Буйновичи, 5 – д. Боровое, 6 – СанПиН
Рисунок 2. – Концентрация катионов кальция и магния в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района в летний и осенний периоды

Таким образом, можно отметить, что химические показатели качества колодезной воды деревень Лельчицкого района в летний и осенний периоды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

Литература

1. Зуев, В. Н. Изучение и охрана водных объектов / В. Н. Зуев. – Минск : Орех, 2006. – 70 с.
2. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ КАЛИНКОВИЧСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ ПЕРИОД

Коретникова А. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Бодяковская, канд. ветеринар. наук, доцент

В последние десятилетия в результате интенсивного антропогенного воздействия заметно изменился химический состав не только поверхностных, но и подземных вод. На территории более 6 млн га сельхозугодий, в окрестностях всех без исключения городов и населенных пунктов, соледобывающих рудников (Солигорск), обогатительных заводов (Гомель), птицеферм и животноводческих комплексов практически все грунтовые воды являются некондиционными [1]. В связи с этим становится актуальным постоянное исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения.

Цель работы – изучить химические показатели качества колодезной воды населенных пунктов Калинковичского района в зимний период.

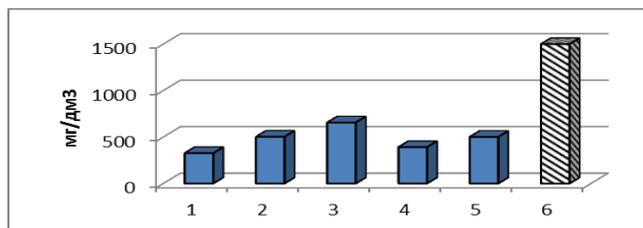
Исследования по определению химического состава колодезной воды проводились в зимний период в деревнях Калинковичского района: Литвиновичи, Тидов, Лесец, Озаричи и Семеновичи. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [2]. В воде определялись: концентрация ионов водорода (рН), сухой остаток, общая жесткость.

Результаты исследований и их обсуждение. Водородный показатель воды для питьевых нужд должен составлять 6,0–9,0 единиц. В исследованных образцах колодезной воды данный показатель соответствовал предъявляемым требованиям (таблица). Как видно из таблицы, диапазон колебаний рН составил от 7,1 (д. Литвиновичи) до 8,0 единиц (д. Семеновичи).

Таблица – Водородный показатель колодезной воды населенных пунктов Калинковичского района в зимний период

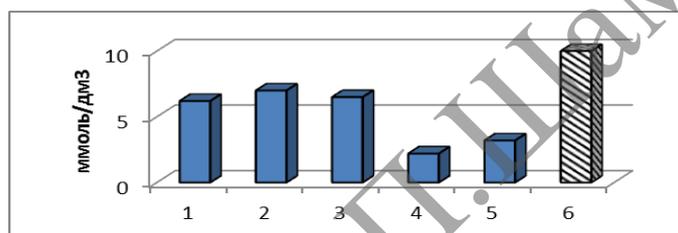
Показатели	СанПиН	Населенные пункты Калинковичского района				
		Литвиновичи	Тидов	Лесец	Озаричи	Семеновичи
рН, ед	6–9 ед	7,1	7,4	7,2	7,3	8,0

Норматив сухого остатка составляет 1500 мг/дм³. При его определении в образцах колодезной воды было установлено, что все пробы воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям (рисунок 1). Минимальный уровень сухого остатка воды отмечен в деревне Литвиновичи (326 мг/дм³), а максимальный – в деревне Лесец – 656 мг/дм³.



1 – д. Литвиновичи, 2 – д. Тидов, 3 – д. Лесец, 4 – д. Озаричи, 5 – д. Семеновичи, 6 – СанПиН
Рисунок 1. – Уровень сухого остатка в колодезной воде населенных пунктов Калинковичского района в зимний период

По санитарным нормам общая жесткость питьевой воды из колодцев не должна превышать 10 ммоль/дм³. При анализе данного показателя было установлено, что все образцы питьевой воды соответствовали нормативу (рисунок 2). При этом минимальный уровень наблюдался в д. Озаричи – 2,2 ммоль/дм³, а максимальный – в д. Тидов – 7,0 ммоль/дм³.



1 – д. Литвиновичи, 2 – д. Тидов, 3 – д. Лесец, 4 – д. Озаричи, 5 – д. Семеновичи, 6 – СанПиН
Рисунок 2. – Уровень общей жесткости в колодезной воде населенных пунктов Калинковичского района в зимний период

Таким образом, можно отметить, что все показатели качества колодезной воды деревень Калинковичского района в зимний период соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

Литература

1. Онищенко, Г. Г. Вода и здоровье / Г. Г. Онищенко // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С. 8–10.
2. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ВОДЫ ИЗ КОЛОДЦЕВ ДЕРЕВЕНЬ КАЛИНКОВИЧСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ СЕЗОН

Кошевая К. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Веремеева А. А. (МГОЛ, Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Бодяковская, канд. ветеринар. наук, доцент

Беларусь обладает значительными ресурсами пресных подземных вод, многократно превышающих современные и перспективные объемы их потребления. Начиная с прошлого столетия на загрязнение подземных питьевых вод накладывается интенсивное и разнообразное антропогенное загрязнение: промышленное, сельскохозяйственное, муниципальное и хозяйственно-бытовое [1]. В связи с этим становится актуальным исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения.

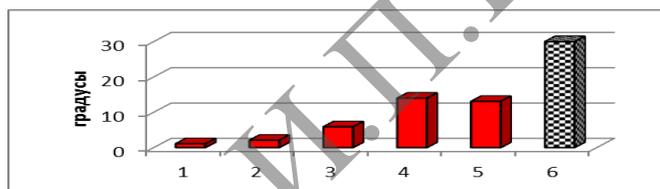
Цель работы – изучить органолептические показатели качества колодезной воды деревень Калинковичского района в зимний период.

Исследования по определению химического состава колодезной воды проводились в зимний период в деревнях Калининковского района: Александровка, Сырод, Малые Автюки, Большие Автюки и Ладыжин. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [2]. В воде определялись: запах, привкус, цветность и мутность.

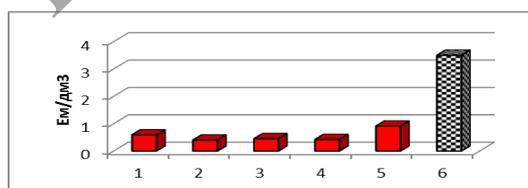
Химически чистая вода совершенно лишена вкуса и запаха. Однако в природе такая вода не встречается – она всегда содержит в своем составе растворенные вещества. По мере роста концентрации неорганических и органических веществ вода начинает принимать тот или иной привкус и/или запах. Согласно СанПиН, привкус и запах колодезной воды должен быть не более 3 баллов. Во всех образцах колодезной воды, отобранных в зимний период, запах и привкус не ощущался, что свидетельствует о качестве воды.

Цветность воды характеризует наличие в ней гуминовых веществ, вымываемых из почвы. Эти вещества появляются в почве в результате разложения органических соединений, а также синтеза микроорганизмами особого вещества – гумуса. Согласно санитарным требованиям цветность колодезной воды не должна превышать 20⁰. При анализе данного показателя было установлено, что все пробы воды из деревень соответствовали нормативу (рисунок 1). При этом минимальный уровень наблюдался в деревне Александровка – 1,1⁰, а максимальный – в деревне Ладыжин – 19,1⁰.

Мутность характеризует наличие в воде частиц песка, глины, илестых частиц, планктона, водорослей и других механических примесей, которые попадают в нее в результате размыва берегов реки, с дождевыми и тальными водами и т.п. По санитарным нормам мутность питьевой воды из колодцев должна быть не выше 3,5 Ем/дм³. Анализ результатов показал, что во всех населенных пунктах колодезная вода соответствовала предъявляемым требованиям (рисунок 2). При этом минимальный уровень мутности воды отмечен в деревне Сырод – 0,4 единицы мутности, а максимальный – в деревне Ладыжин – 0,91 единицы мутности.



1 – д. Александровка, 2 – д. Сырод, 3 – д. М. Автюки, 4 – д. Б. Автюки, 5 – д. Ладыжин, 6 – СанПиН
Рисунок 1. – Показатель цветности колодезной воды населенных пунктов Калининковского района в зимний период



1 – д. Александровка, 2 – д. Сырод, 3 – д. М. Автюки, 4 – д. Б. Автюки, 5 – д. Ладыжин, 6 – СанПиН
Рисунок 1. – Показатель мутности колодезной воды населенных пунктов Калининковского района в зимний период

Таким образом, можно отметить, что все показатели качества колодезной воды деревень Калининковского района в зимний период соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

Литература

1. Лебедев, В. М. Как получить хорошую питьевую воду / В. М. Лебедев // Вестник. – 2003. – № 12. – С. 7–9.
2. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

КАЧЕСТВО ВОДЫ ИЗ КОЛОДЦЕВ ДЕРЕВЕНЬ СТАРОДОРОЖСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ ПЕРИОД

Куделко Н. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

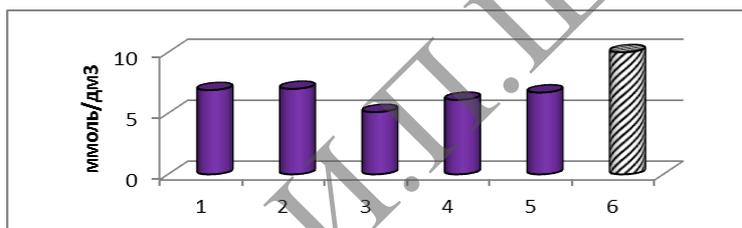
Научный руководитель – Е. А. Бодяковская, канд. ветеринар. наук, доцент

Покрывая около трёх четвертей поверхности нашей планеты, вода является колыбелью жизни на земле. Но из-за постоянного внешнего загрязнения от бытовых, промышленных и сельскохозяйственных источников происходит ухудшение качества воды. Это напрямую связано с состоянием здоровья населения, экологической чистотой продуктов питания, с разрешением проблем медицинского и социального характера [1]. В связи с этим становится актуальным исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения.

Цель работы – изучить химические показатели качества колодезной воды деревень Стародорожского района в зимний период.

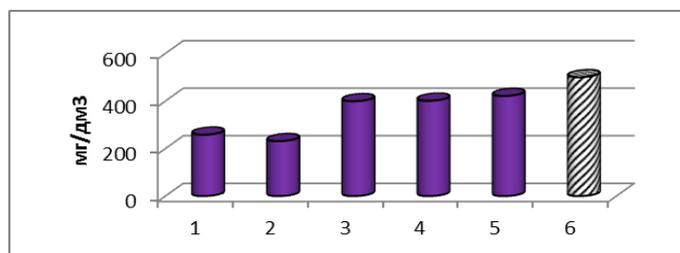
Исследования по определению химического состава колодезной воды проводились в зимний период в деревнях Стародорожского района: Минковичи, Ореховка, Пастовичи, Макаричи, Исаевичи. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [2]. В воде определялись: общая жесткость, уровень хлоридов и сульфатов.

Результаты исследований. По санитарным нормам общая жесткость питьевой воды из колодцев не должна превышать 10 ммоль/дм^3 . При анализе данного показателя было установлено, что все образцы питьевой воды соответствовали нормативу (рисунок 1). При этом минимальный уровень наблюдался в д. Пастовичи – $5,1 \text{ ммоль/дм}^3$, а максимальный – в д. Ореховка – $7,0 \text{ ммоль/дм}^3$.



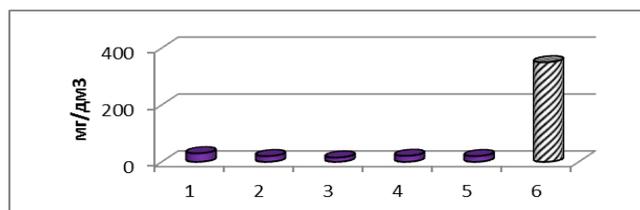
1 – д. Минковичи, 2 – д. Ореховка, 3 – д. Пастовичи, 4 – д. Макаричи, 5 – д. Исаевичи, 6 – СанПиН
Рисунок 2. – Уровень общей жесткости в колодезной воде населенных пунктов Стародорожского района в зимний период

Встречаются в питьевой воде соли соляной и серной кислот (хлориды и сульфаты). Вода, в 1 дм^3 которой хлоридов больше 350 мг , а сульфатов больше 500 мг , считается опасной для здоровья. При определении уровня сульфатов в колодезной воде было установлено, что все пробы воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям (рисунок 2). Минимальный уровень сульфатов отмечен в деревне Ореховка – 231 мг/дм^3 , а максимальный – в деревне Исаевичи – 421 мг/дм^3 .



1 – д. Минковичи, 2 – д. Ореховка, 3 – д. Пастовичи, 4 – д. Макаричи, 5 – д. Исаевичи, 6 – СанПиН
Рисунок 2. – Уровень сульфатов в колодезной воде населенных пунктов Стародорожского района в зимний период

Уровень хлоридов в питьевой воде всех населенных пунктов соответствовал санитарному нормативу (рисунок 3). При этом самый высокий показатель наблюдался в деревне Минковичи (30 мг/дм^3), а самый низкий уровень – в деревне Пастовичи (15 мг/дм^3).



1 – д. Минковичи, 2 – д. Ореховка, 3 – д. Пастовичи, 4 – д. Макаричи, 5 – д. Исаевичи, 6 – СанПиН
Рисунок 3. – Уровень хлоридов в колодезной воде населенных пунктов Стародорожского района в зимний период

Таким образом, можно отметить, что все показатели качества колодезной воды деревень Стародорожского района в зимний период соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

Литература

1. Лебедев, В. М. Как получить хорошую питьевую воду / В. М. Лебедев // Вестник. – 2003. – № 12. – С. 7–9.
2. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ПРЕСНОВОДНЫХ РЫБ ВОДОЁМОВ ГОМЕЛЬСКОГО РАЙОНА

Кузьменко Д. С. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. В. Гулаков, канд. биол. наук, доцент

Рыбы – это наиболее многочисленная из всех ныне живущих групп позвоночных животных, обитающих в водной среде [1]. Они завершают многие цепи питания, поэтому их роль в регуляции потоков энергии и круговороте исключительно велика [2].

Целью нашей работы являлось изучение видового состава пресноводных рыб различных водоёмов, расположенных на территории Гомельского района.

Исследования проводились в летний период 2016 года на трех различных участках реки Сож: участок реки в окрестностях УНБ «Ченки», старое русло реки и участок реки вблизи дачного поселка «Борец».

Отлов рыбы осуществлялся с помощью спортивных орудий лова. В качестве приманок использовали земляных червей, мотылей, хлеб, зёрна и мелких рыб. Определение видовой принадлежности ихтиофауны проводили с помощью определителя.

Всего за период исследований нами было отловлено 94 особи, которые относились к 3 семействам и следующим 11 видам: красноперка, густера плотва обыкновенная, укляя, карп, карась обыкновенный, карась серебряный, лещ, речной окунь, ёрш обыкновенный, щука обыкновенная.

Доминантным видом в уловах являлась густера в количестве 29 особей, а субдоминантным – плотва 17 экземпляров. Такие виды, как красноперка, укляя и окунь встречались в уловах в количестве 8–12 особей. Менее часто были отловлены такие виды, как карась обыкновенный, карась серебряный, лещ и щука в количестве 3–5 особей. В единичных экземплярах были выловлены карп и ерш обыкновенный.

Нами было также изучено видовое разнообразие рыб на изучаемых участках. Наибольшее количество рыб было отловлено на участке реки Сож в окрестностях УНБ «Ченки» – 35 экземпляров, а наименьшее – на участке реки Сож вблизи дачного поселка «Борец» – 28 особей. На старом русле реки Сож был выловлен 31 экземпляр рыб.

Следует отметить, что в уловах встречались, в основном, широко распространенные и малоценные виды пресноводной ихтиофауны.

Литература

1. Никольский, Г. В. Экология рыб / Г. В. Никольский. – М. : Наука, 1963. – 420 с.
2. Боровик, Е. А. Рыболовственные озера Белоруссии / Е. А. Боровик. – Минск, 1970. – 149 с.

ДЕЙСТВИЕ СОЛЕЙ МЕДИ И ЖЕЛЕЗА НА ПОКАЗАТЕЛИ АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ ПРЭСНОВОДНЫХ ЛЕГОЧНЫХ МОЛЛЮСКОВ

Кулыева А. Н., Кацнельсон Е. И. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – Т. А. Толкачёва, канд. биол. наук, доцент

Легочные пресноводные моллюски *Lymnaea stagnalis*, *Planorbarius corneus* с разными переносчиками кислорода (медь-содержащий гемоцианин и железо-содержащий гемоглобин) представляют собой тест-организмы для оценки биоразнообразия водной фауны и биоэкологических исследований. Известно, что высокий уровень содержания загрязнителей неорганической природы в водных объектах на сегодняшний день обусловлен, главным образом, антропогенной нагрузкой на гидросферу. Металлосодержащие сточные воды аграрно-промышленных комплексов, а также добывающих и перерабатывающих производственных предприятий являются основным источником поступления тяжелых металлов в водную среду.

Показано, что кратковременное действие солей тяжелых металлов происходит усиление функционирования органов и мобилизация организма. Активации систем стресса и реализации повреждающих эффектов препятствуют стресс-лимитирующие системы. Одним из возможных способов быстрой реакции на стресс является активация перекисного окисления липидов [1]. Цель работы – определить содержание малонового диальдегида в гепатопанкреасе легочных пресноводных моллюсков при действии солей тяжелых металлов. В работе использовались два представителя легочных моллюсков – прудовик обыкновенный (*L. stagnalis*) и катушка роговая (*P. corneus*). Моллюски были собраны в водоемах Витебского района. Большинство моллюсков были собраны вручную. Некоторые особи были отловлены при помощи сачка. Перед проведением эксперимента для акклиматизации моллюсков выдерживали в емкостях с отстоянной водопроводной водой в течение 2-х суток, плотность посадки моллюсков – 3 экз./л, температура воды – 20–22 °С. Животных подкармливали листьями одуванчика. Затем в воду добавляли токсиканты: сульфат меди CuSO_4 в концентрации 0,01, 0,1 и 1 мг/л и сернокислое железо $\text{FeSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$ в концентрациях 0,3, 3 и 5 мг/л. Продолжительность острого эксперимента 24 часа. Контролем служили особи, содержащиеся в отстоянной водопроводной воде.

Гемолимфу у *P. corneus* и *L. stagnalis* получали посредством раздражения ноги лёгким покалыванием иглой от шприца. Это стимулирует рефлекс втягивания ноги в раковину, в результате чего гемолимфа из мантийной полости выделяется наружу. Подобная операция не приводит к гибели моллюсков. Выделившуюся гемолимфу забирали механической пипеткой. После взятия гемолимфы у моллюсков выделяли гепатопанкреас. Путём механического воздействия дробили раковину моллюска и острым скальпелем осторожно отделяли гепатопанкреас от соединительной и жировой ткани. Большая часть печени у *L. stagnalis*, *P. corneus* располагается в последних витках раковины. Полученные результаты показывают, что содержание пресноводных моллюсков в токсической среде приводит к активации процессов перекисного окисления липидов, о чем свидетельствует увеличение содержания малонового диальдегида во всех экспериментальных группах по сравнению с контрольной. При концентрации сульфата меди (II) 0,01 мг/л содержание МДА в гепатопанкреасе прудовика увеличивается в 1,7 раза, 0,1 мг/л – в 3,2 раза, 1,0 мг/л в 3,4 раза. Схожая реакция обнаружена и у катушки роговой: содержание МДА при концентрациях 0,01 мг/л, 0,1 мг/л и 1,0 мг/л увеличилось в 1,5 раза, 2,2 раза и 2,9 раза, соответственно.

При концентрации сульфата железа (II) в концентрации 0,3 мг/л содержание малонового диальдегида в гепатопанкреасе увеличилось в 1,2 раза по сравнению с контрольной группой, при концентрации 3,0 мг/л – увеличилось в 1,8 раза, а при концентрации 5,0 мг/л – в 2,6 раза.

Ионы меди дозозависимо увеличивают содержание малонового диальдегида в гепатопанкреасе большого прудовика (*Lymnaea stagnalis* L.) и катушки роговой (*Planorbarius corneus* L.), а ионы железа – в гепатопанкреасе катушки роговой. Таким образом, моделирование водных систем, содержащих различные концентрации солей тяжелых металлов, позволяют определить концентрации ионов меди и железа, которые вызывают нарушение метаболизма в гепатопанкреасе легочных пресноводных моллюсков.

Литература

1. Брень, Н.В. Биологический мониторинг и общие закономерности накопления тяжёлых металлов пресноводными донными беспозвоночными загрязнения водных экосистем тяжёлыми металлами / Н.В. Брень // Гидробиол. журн. – 2008. – Т. 44, № 2. – С. 96–115.
2. Киричук, Г. Е. Особенности накопления ионов тяжёлых металлов в организме пресноводных моллюсков / Г. Е. Киричук // Гидробиол. журн. – 2006. – Т. 42, № 4. – С. 99–110.

3. Тулупов П. Е. Экологическая опасность мест складирования отходов производства и потребления (МСОП) / П. Е. Тулупов, А. П. Тулупов // Экология. – 2004. – № 5. – С. 393–397.
4. Мониторинг поверхностных вод [Электронный ресурс] / ГУ Республиканский центр радиационного контроля и мониторинга окружающей среды. – 27.03.2017. – Режим доступа: <http://rad.org.by/monitoring/aqua.html>. – Дата доступа: 28.03.2017.
5. Гигиенические нормативы 2.1.5.10-21-2003 // Сб. гигиенических нормативов по разделу коммунальной гигиены. – Минск, 2004. – С. 38–75.

ИЗУЧЕНИЕ ФАУНИСТИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ УДМУРТИИ В РАМКАХ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Кутявина А. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – З. Н. Петрова, ст. преподаватель

Знакомство детей в школе с окружающим миром начинается с первого класса и продолжается на протяжении всех лет обучения в школе. Данный предмет рассчитан не только на изучение природы, но и на формирование многих других представлений. Курс выполняет интегрирующую функцию и обеспечивает формирование у обучающихся целостной научной картины природного и социокультурного мира, отношений человека с природой, обществом, другими людьми, государством, осознания своего места в обществе, создавая основу становления мировоззрения, жизненного самоопределения и формирования российской гражданской идентичности личности [1, 95].

Перейдя порог младшего звена, ребенок, успешно освоивший материал предмета «Окружающий мир», не испытывает трудности с такими предметами, как биология, химия, география, физика и ОБЖ. Таким образом, курс «Окружающий мир» играет очень важную образовательную функцию, поскольку он способствует формированию разнообразных представлений о природе, человеке и обществе.

К концу 4 класса у школьников должны быть сформированы фаунистические представления в объеме более 140 видов. В рамках курса «Окружающий мир» дети изучают разнообразие видов основных климатических зон, природных сообществ, местообитания и особенности поведения животных. Среди зоологических объектов они знакомятся с представителями классов Рыбы, Насекомые, Птицы, Звери; изучают обитателей зоопарков и представителей Красной книги. Хотя объем изучаемого материала довольно велик, на практике школьники сохраняют лишь шаблонные характеристики немногих, самых характерных животных, путают их повадки, не осознают их приспособленность к экологическим условиям [2, 36].

В год экологии на базе центра развивающего обучения «Росток» при кафедре дошкольного и начального образования ГГПИ им. В. Г. Короленко мы решили помочь детям усвоить детям необходимую информацию в занимательной, игровой форме. С этой целью была разработана дидактическая игра «Удивительный мир животных», которую можно использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Игра состоит из 130 карточек с изображениями животных, которые изучаются с первого по четвертый классы. В процессе игры учащимся предлагается собирать карточки по принципу лото на тематических «полях». В зависимости от темы урока или внеклассного мероприятия, тематические поля могут быть разными. Например, при изучении основных природных сообществ можно использовать карточки с тематическими полями «Животные леса», «Животные луга», «Животные водоема»; при проведении календарного праздника «Международный день птиц» будут полезны карточки с тематическими полями по перелетным, зимующим, насекомоядным, зерноядным птицам. В эту игру может играть разное количество учащихся, как небольшие группы, так и весь класс. В зависимости от типа урока, её можно использовать на разных этапах, как при изучении нового материала, так и на этапе закрепления и обобщения знаний.

Игра «Удивительный мир животных» была апробирована на учащихся 2–4 классов центра развивающего обучения «Росток». У детей была возможность в игровой форме повторить изученный материал и получить новые знания. Подобные формы работы, на наш взгляд, помогают повысить эффективность уроков и оставить от процесса обучения яркие, положительные впечатления, поскольку в начале школьного обучения игра продолжает играть большую роль в поддержании мотивации детей и облегчает им усвоение нового материала. Нельзя недооценивать значение игры для детей школьного возраста. Задача педагога – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности – к учебной [3, 11].

Литература

1. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 1, 2.
2. Еремеева, А. А. Воспитание будущего учителя-исследователя : сборник материалов по итогам научной сессии студентов, посвященной 70-летию со Дня Победы в Великой Отечественной войне / А. А. Еремеева [и др.]. – 2016. – 36 с.
3. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения (Популярное пособие для родителей и педагогов) / В. Е. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 11 с.

ОЦЕНКА РЕСУРСНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ПРОМЫСЛОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАДЮКИ ОБЫКНОВЕННОЙ В ЮЖНОЙ И ЮГО-ЗАПАДНОЙ ЧАСТИ БЕЛАРУСИ *Лесничий Д. Ю. (ГУО «Несвижская гимназия»)*

Обыкновенная гадюка (*Vipera berus* Linnaeus, 1758) – ценный промысловый вид пресмыкающихся Беларуси, имеющий значительные перспективы для практического использования. Яд гадюки содержит сложные органические вещества, в основном ферменты (протеазы, фосфолипазу, фосфодиэстеразу, гиалуронидазу и др.). Беларусь, благодаря комплексу благоприятных условий – умеренному климату, высокой лесистости и заболоченности территории, издавна выделялась высокой численностью гадюк.

Промышленный промысел гадюк с целью получения змеиного яда проводился на территории Белорусского Полесья в 1960 – 1970 гг., затем возобновился в 1980 гг. Исследования, проведенные сотрудниками ГНПО «НПЦ НАН Беларуси по биоресурсам» в 2005–2009 гг., свидетельствуют, что некоторые регионы нашей страны, например, крупные лесоболотные массивы Брестской, Витебской и отчасти Минской областей, обладают значительными запасами этого вида. Целью работы являлась оценка биологических ресурсов гадюки обыкновенной в Гомельской и Брестской областях.

Задачи исследования: 1) определить места массового скопления змей в исследуемом регионе и дать оценку численности; 2) дать оценку состояния популяций гадюки обыкновенной, определить прирост и убыль населения, допустимые нормы промысла и изъятия змей из мест обитания. В качестве модельного объекта исследований были выбраны Гомельская и Брестская области. Количественный учёт проводился в весенне-летний период с апреля по октябрь 2012–2015 гг. с использованием стандартных методик (Л. Г. Динесман, М. Л. Калецкая [1], М. М. Пикулик [2]) с некоторыми модификациями, которые обуславливались характером биотопов. Проведенные нами исследования за 2012–2015 гг. на территории южной и юго-западной части Беларуси показали, что одним из важных регионов использования и получения сырья является Гомельская область. Согласно полученным данным, современная численность гомельской популяции обыкновенной гадюки оценивается примерно в 13,8 – 17,2 тыс. особей, а брестской примерно 5,8–7,5 тыс. особей. Наиболее крупная группировка *Vipera berus* сосредоточена в Житковичском и Лельчицком районах, которые характеризуется оптимальными условиями для жизнедеятельности этого вида. Современная численность гадюк в этом природном регионе, согласно расчетам, оценивается примерно в 8,3–9,5 и 1,9–3,1 тыс. экз., что на порядок выше, чем в большинстве других административных районов области. Достаточно высокая численность этой группировки формируется за счет самой высокой в области относительной плотности населения (19,7–27,0 экз./га) и самой значительной среди всех административных районов площади, благоприятной для вида местообитаний. Сравнительно высокой численностью характеризуются также популяции гадюки, размещенные в Петриковском (1,2–1,5 тыс. экз.) и Калинковичском (1,3–1,7 тыс. экз.) районах Гомельской области. В Брестской области наибольшая численность гадюк характерна для Столинского (2,3–3,1 тыс. экз.) и Лунинецкого (1,5–2,0 тыс. экз.) районов. Основываясь на важнейшем интегральном показателе состояния популяции – ежегодном обновлении численности, характеризующем прирост и убыль населения, – допустимые нормы промысла этого вида не должны превышать 10–15% численности. Согласно проведенным расчетам, на территории Гомельской и Брестской областей ежегодно можно добывать от 2,0 до 2,4 тыс. гадюк. Промысел гадюки необходимо проводить лишь на основе предварительной оценки численности, пространственного размещения и структуры популяции. На территории Гомельской и Брестской областей биологический контроль необходимо наладить, прежде всего, в местах высокой численности «змеиные очаги». На основании имеющихся данных исследований 2012–2015 гг., на обследованной территории Гомельской области были выделены «очаги» гадюк в Житковичском, Петриковском, Лельчицком и Калинковичском районах, что составило ($n = 47$). В Брестской области – Лунинецкий, Ганцевичский и Пинский районы, в количестве ($n = 4$).

Таким образом, численность гадюки в разных районах значительно варьируется, что связано с комплексом причин, естественных и обусловленных активной деятельностью человека. Наиболее многочисленные популяции существуют в местах, где сохранились мало трансформированные леса и болота. Обыкновенная гадюка – ценный ресурсный вид фауны Беларуси. Для нашей страны она пока еще достаточно обычна, однако с учетом высокой практической значимости, уже сейчас назрела актуальная необходимость разработки специальных мер по её использованию.

Литература

1. Динесман, Л. Г. Методы учёта численности и географического распределения наземных позвоночных / Л. Г. Динесман, М. Л. Калецкая. – Минск, 1952. – С. 329–341.
2. Пикулик, М. М. Пресмыкающиеся Белоруссии / М. М. Пикулик [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1988. – 166 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ РИСКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Марковец С. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Крикало, ст. преподаватель

Развитие информационных технологий в последнее десятилетие, их стремительное проникновение в различные сферы жизни влияют на развитие личности современного ребенка, значительно расширяют его образовательно-воспитательные возможности, систему коммуникации, досуга. Наряду с положительным влиянием информационных технологий, существует и негативное воздействие. Компьютер влияет на все биологические характеристики организма человека, и в первую очередь на его физическое и психическое здоровье.

Цель работы – выявление у детей среднего и старшего школьного возраста уровня риска развития интернет-зависимости. В ходе исследования использованы методы: беседа, анкетирование, тест на выявление уровня риска развития интернет-зависимости, статистический метод. В исследовании приняли участие 160 человек (80 учащихся 7–8 классов и 80 учащихся 9–10 классов) СШ № 9 г. Речицы.

Нами проведено тестирование на выявление уровня риска развития интернет-зависимости у учащихся среднего возраста (7 и 8 классы). Установлено, что нет риска развития интернет-зависимости у 22,5% школьников; на стадии увлеченности находятся 51,6% учащихся; риск развития интернет-зависимости имеют 25,9% школьников, наличие зависимости как заболевания у тестируемых не наблюдается (диаграмма 1).

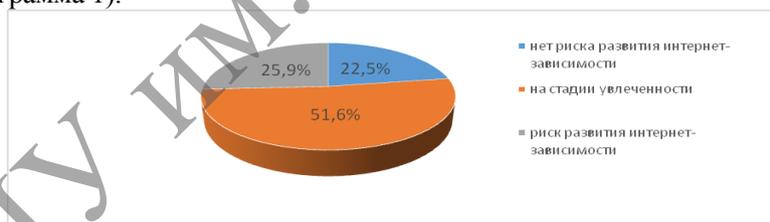


Диаграмма 1. – Риск развития интернет-зависимости у учащихся среднего школьного возраста

При тестировании учащихся старших классов выявлено, что нет риска развития интернет-зависимости у 13,6% школьников; на стадии увлеченности находятся 52,5% учащихся; риск развития интернет-зависимости имеют 33,9% школьников и наличие зависимости как заболевания у тестируемых также не наблюдается (диаграмма 2).

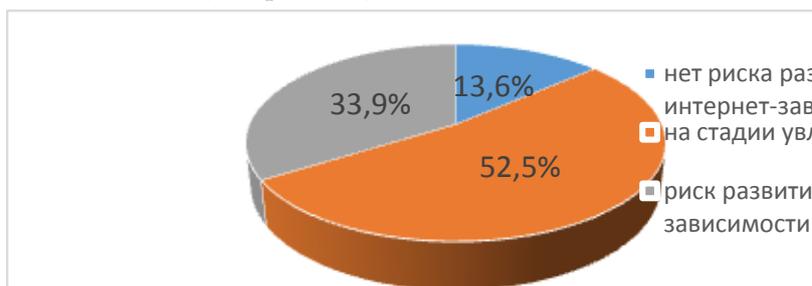


Диаграмма 2. – Риск развития интернет-зависимости у учащихся старшего школьного возраста

Несоблюдение правил безопасности при работе с компьютером может привести к различным отклонениям в состоянии здоровья.

Некоторые признаки нарушений состояния здоровья, возможно, обусловлены работой за ПК. Установлено, что почти все признаки таких нарушений чаще наблюдались у учащихся старших классов. Особенно часто школьники отмечали головные боли – у 26,3% анкетированных, боли в области шеи – 4,4%, в поясничном отделе – 12,5%, боли в области кисти – 23,9%, нарушение сна – 13%, головокружения – 19,7%. Это обусловлено тем, что школьники стали меньше проводить времени на улице, играть в подвижные игры, пользователи Интернет стали меньше общаться лично, отдавая предпочтение электронной почте и социальным сетям.

У учащихся средних классов ухудшение состояния здоровья, которое проявляется при длительной работе за компьютером, на 1,2–7,1% ниже, чем у учеников старших классов. 23,7% анкетированных отмечали головные боли, боли в области шеи – 3,2%, в поясничном отделе – 7,5%, боли в области кисти – 16,8%; нарушение сна – 11,4% и головокружения – 14,7% (диаграмма 3).

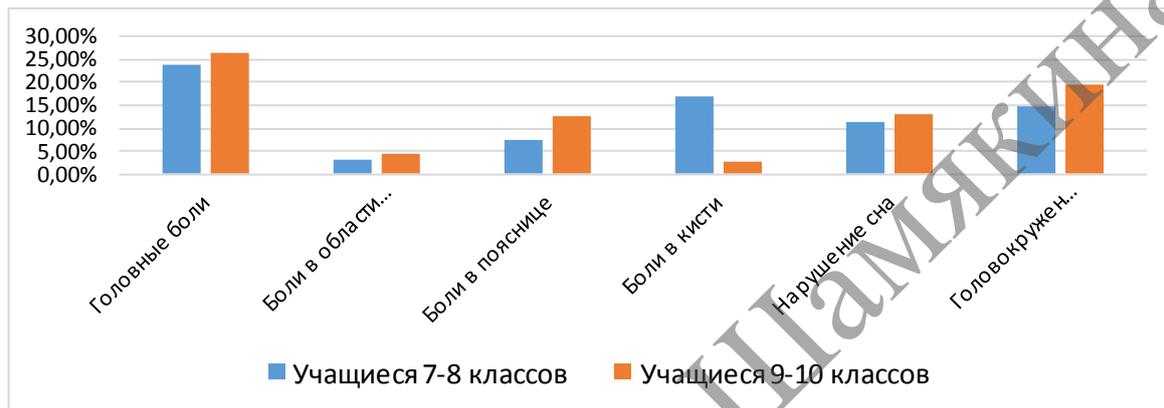


Диаграмма 3. – Некоторые нарушения со здоровьем после работы с ПК

Выводы

1. Компьютер активно вошел в жизнедеятельность школьников, 100% учащихся имеют дома ПК. Из 160 учащихся ГУО «Средняя школа № 9 г. Речицы» только 7 человек (4,37%) не являются пользователями Интернет-ресурсов.

2. Риск развития интернет-зависимости более выражен у учащихся старших классов и составляет 33,9% учеников, обычными интернет-пользователями является 13,6% школьников; на стадии увлеченности находятся 52,5% учащихся. По результатам тестирования на интернет-зависимость у учащихся средних классов выявлено, что 25,9% школьников имеют риск развития интернет-зависимости, нет риска развития интернет-зависимости у 22,5% школьников; обычными интернет-пользователями являются 51,6% учащихся. Наличие зависимости как заболевания не наблюдается у всех тестируемых.

3. Симптомы негативного воздействия на здоровье больше прослеживались у учащихся старших классов, на 1,2–7,1%. Они чаще отмечали головные боли, боли в поясничном отделе позвоночника и кисти, головокружения, а также нарушение сна.

4. Педагогам и родителям школьников следует уделять большее внимание вопросам безопасного использования компьютера, согласно санитарно-гигиеническим нормам.

ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БИОЦЕНОЗА БУКОВОГО ЛЕСА В ПРЕДЕЛАХ ЛАНДШАФТНОГО ЗАКАЗНИКА «ПИКУЙ»

Марунчак М. В. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – И. М. Коренева, канд. пед. наук, доцент

Лес – это сложная природно-динамическая система, которая обладает способностью к саморегуляции и которую рассматривают на многих уровнях: популяционном, фитоценотическом, биогеоценотическом т.д. Леса занимают до 30% площади суши Земли. В Украине лесистость составляет 15,6%. Поэтому исследования лесных биоценозов являются актуальными, учитывая острую потребность в сохранении биологического разнообразия. Особое значение приобретает

исследование структуры таких сообществ в пределах природоохранных территорий Украины, как комплексы со значительными средообразующими и природовосстанавливающими функциями. Целью исследования было изучение видового состава фитоценоза букового леса в пределах Ландшафтного заказника «Пикуй» Львовской области.

Ландшафтный заказник «Пикуй» занимает 711 га территории Львовской области. На его территории нами было исследовано 9 участков. Общая площадь контрольных участков составила 900 м², размещены они были на расстоянии 2 км на север от с. Лыбохоры в горной местности на высоте 700–800 м над уровнем моря. Установлено, что исследуемый лесной фитоценоз имеет надземно-ярусную вертикальную структуру. Доминирующими древесными видами этого леса являются *Fagus sylvatica* L. (плотность составляет 9 растений на 10 м², а степень доминирования в первом ярусе составляет – 1). В нижнем ярусе доминирующими видами являются *Rubus fruticosus*, которая составляет – 197 экземпляров с индексом доминирования – 0,23, *Galium odoratum* L., которая составляет – 129 экземпляров с индексом доминирования 0,15 и *Pteridium aquilinum* L., который составляет – 110 экземпляров с индексом доминирования 0,13. Необходимо также отметить растения с небольшой численностью, а именно: *Cystopteris montana* L., *Carex pilosa* L., *Anemone ranunculoides*, *Fragaria vesca*, *Dryopteris filix-mas* L., *Stellaria holostea* L., *Pulmonaria mollis*, *Béllis perénnis*, *Dryopteris cristata* L., *Paris quadrifolia* L., *Viola odorata* L., *Corydalis solida* L., *Glechoma hederacea* L., *Dentaria glandulosa* L., *Oxalis acetosella* L., *Allium ursinum* L., *Lysimachi nummularia* L.). Мы также проанализировали биоморфы растений исследуемой ассоциации букового леса. В соответствии с классификацией жизненных форм К. Раункиера, исследуемые нами растения относятся к трем жизненным формам. А именно: фанерофиты (9,5%), гемикриптофиты составляют 23,8% и наибольший процент составляют криптофиты – 66,7%.

Кроме этого, мы проанализировали соотношение экологических групп растений по отношению к таким факторам среды, как влажность и свет. По отношению к режиму увлажнения преобладают мезофиты (90,4%), ксерофиты и гигрофиты, составляющие по 4,8% соответственно. По отношению к интенсивности света наибольшую долю растений составляют факультативные гелиофиты (66,7%). Гелиофиты (19%) и сциофиты (14,3%) представлены значительно меньше.

Раритетную компоненту фитоценоза составляют *Cystopteris montana* L. (21 особь на 10 м²), *Allium ursinum* L. (19 особей на 10 м²).

Итак, растительный мир является уникальным для нашей планеты феноменом. Уничтожение растительного покрова и, как результат, разрушение экосистем, загрязнение окружающей среды, ведет к нарушению гомеостаза в природе: истощение озонового слоя, снижение способности атмосферы к самоочищению, увеличение смога в крупных городах.

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПРЕБИОТИКА ЛАКТУЛОЗЫ

Марченко Д. М. (ВГАВМ, Витебск)

Научный руководитель – Ю. Г. Соболева, канд. ветеринар. наук, доцент

С конца прошлого века зафиксирован значительный рост интереса к компонентам функциональных пищевых продуктов. Это объясняется тем, что подобные продукты обладают регулирующим и лечебно-профилактическим действием.

Лактулоза является изомером молочного сахара лактозы, который производится из сыворотки молока [1]. Во всем мире она используется в двух качествах: как лекарство – для лечения хронических запоров, патологий печени, портальной энцефалопатии, и как пищевая добавка в производстве функциональных продуктов питания.

Данный дисахарид состоит из остатков галактозы и фруктозы, соединенных между собой от первого к четвертому атому углерода. Химическое название по современной номенклатуре 4-О-β-D-галактопиранозил-D-фруктоза. Лактулоза представляет собой белое кристаллическое вещество, не имеющее запаха. Она слаще, чем лактоза, но является менее сладкой по сравнению с сахарозой. Калорийность её составляет 3,4 ккал/г [2], [3].

Кристаллические формы углевода (тригидратная и ангидридная) обладают хорошей растворимостью в воде и водных растворах кислот и щелочей. Дисахарид способен восстанавливать раствор Фелинга при нагревании.

Лактулоза не расщепляется пищеварительными ферментами, не усваивается в верхних отделах желудочно-кишечного тракта и в неизменном виде достигает толстой кишки. Углевод избирательно стимулирует рост и развитие микрофлоры толстого кишечника – бифидобактерий и лактобактерий. Скорость бактериальной ферментации лактулозы, то есть ее усваиваемость микрофлорой и минимальная энергозатратность этой ферментации обеспечивают быстрый рост нормофлоры кишечника. Пребиотик обладает способностью изменять баланс кишечной микрофлоры в сторону более благоприятного для организма хозяина состава. Следовательно, достигается высокая профилактическая и терапевтическая эффективность продуктов, обогащенных минимальным количеством лактулозы [4], [5].

В результате микробного метаболизма лактулозы в толстой кишке образуются молочная кислота, короткоцепочечные жирные кислоты, в том числе ацетат, углекислый газ, вода. Кислоты подавляют рост и размножение патогенных микроорганизмов, снижают кислотность и образование токсичного аммиака. Из-за внутрипросветного давления, вызванного задержкой воды и увеличением объема химуса, инициируется перистальтический рефлекс и стимулируется моторная деятельность, что приводит к ускорению кишечного транзита. Таким образом, лактулоза оказывает осмотическое, слабительное действие. Угнетается образование и абсорбция азотсодержащих токсинов в проксимальном отделе толстой кишки. При этом снижается концентрация ионов аммония в крови и уменьшается выраженность гепатогенной энцефалопатии. Индуцируются полезные эффекты не только на уровне желудочно-кишечного тракта, но и на уровне организма в целом [6], [7].

Лактулоза применяется уже более сорока лет, считается наиболее изученным бифидогенным углеводом, однако, по-прежнему её использование в пищевой промышленности и медицине весьма актуально. Общий объем производства лактулозы в мире составляет около 50000 тонн в год, для чего используется более 5% вырабатываемой лактозы. На территории Республики Беларусь и Российской Федерации она включена в Перечень жизненно необходимых и важнейших лекарственных средств. По фармакологическому указателю она относится к «Слабительным средствам», по анатомо-терапевтическо-химической классификации (АТХ) – к группе «Осмотические слабительные средства».

Литература

1. Стерилизованные молочные продукты с бифидогенными свойствами / З. А. Бирюкова [и др.] // Переработка молока. – 2007. – №11. – С.62–63.
2. Экспертиза молока и молочных продуктов. Качество и безопасность : учеб. справочное пособие / Н. И. Дунченко [и др.]; под общ. ред. В. М. Позняковского. – 2-е изд., стер. – Новосибирск : Сиб. универ. изд-во, 2009. – 477 с.
3. Физиологические свойства лактулозы / В. В. Ким [и др.] // Молочная промышленность. – 2006. – №6. – С. 54.
4. Григорьев, П. Я. Лактулоза в терапии заболеваний органов пищеварения / П. Я. Григорьев, Э. П. Яковенко // Российский Гастроэнтерологический журнал. – 2000. – №2.
5. Драчева, Л. В. Пробиотики и пребиотики для продуктов функционального питания / Л. В. Драчева // Молоко и молочные продукты. Производство и реализация. – 2012. – №4. – С.20–23.
6. Гаврилов, Г. Б. Развитие пробиотической микрофлоры в продукте с лактулозой / Г. Б. Гаврилов // Молочная промышленность. – 2006. – №6. – С.61–62.
7. Грибакин, С. Г. Пребиотики против пробиотиков? / С. Г. Грибакин // Вопросы детской диетологии. – 2003. – Т. 1. – №1. – С.70–74.

ВЛИЯНИЕ АБИОТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СУТОЧНУЮ АКТИВНОСТЬ ИМАГО СТРЕКОЗ

Мицкевич А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – В. С. Бирг, канд. биол. наук, доцент

Сезонные ритмы жизнедеятельности стрекоз входят в число важнейших составляющих их экологических характеристик. Существенный экологический интерес представляет общая продолжительность активности имаго, специфичная для каждого вида, но способная значительно изменяться в различных частях ареала. Сезонная ритмика лета – один из механизмов адаптации стрекоз к сезонным изменениям среды [1, 42].

Целью наших исследований было изучение экзогенных ритмов, а именно влияние погодных условий (абиотических факторов) на суточную активность имаго стрекоз.

Среди абиотических факторов выделяют: климатические (влияние температуры, света и влажности); геологические (землетрясение, извержение вулканов, движение ледников, сход селей и

лавин и др.); орографические (особенности рельефа местности, где обитают изучаемые организмы). Исследования проводились в период с первой декады июня по август 2016 года на территории Минского района, в частности на водоемах г. Минска, на Минском водохранилище, в Острошицком городке, в Смолевичах. Нами было проведено более 50 наблюдений за состоянием активности стрекоз с одновременным учетом времени наблюдений, температурных условий, наличия осадков, облачности, скорости ветра. За активность стрекоз принимался лет, так как с ним связаны вопросы питания и размножения [2, 128]. При обычных для данного региона погодных условиях в это время года (без дождя, температура воздуха от 16–25 градусов, низкая облачность, без тумана) лет начинался с 6.30 – 8.00 и прекращался около 19–21 часа.

Пиками активности летающих стрекоз на исследуемом участке можно назвать промежутки между 13–15 часами дня, когда температура окружающей среды приближалась к +20⁰С. Следует отметить, что активность стрекоз напрямую связана с погодными условиями: температурой воздуха, влажностью, облачностью. В дождливую и пасмурную погоду с низкой температурой воздуха количество летающих стрекоз, в эти промежутки времени, составляло всего 20–30 % от их числа в солнечную погоду. Лет стрекоз прекращается в случае приближения дождя и при повышении скорости ветра выше 3,5 м/с. На основе полученных данных нами были сделаны следующие выводы. Лет стрекоз в среднем начинается (при благоприятных условиях) около 7 часов утра и заканчивается примерно в 20–21 час. Продолжительность лета в течение суток может значительно сокращаться при изменения погодных условий в худшую сторону. Наличие тумана: всегда негативно влияет на лет стрекоз. Но крупные виды, такие, как *Aeschna* могут начинать лет в туманную погоду, если температура воздуха достаточно высока (18–19 градусов). Роса во всех случаях препятствует лету стрекоз и всех насекомых. Крупные виды, ночующие на верхушках деревьев, могут начинать лет раньше других видов. Освещенность: влияет на активность лета, только если она непосредственно влияет на температуру воздуха или на влажность, т.е. в солнечную погоду температура воздуха выше, а влажность воздуха ниже, в облачную же погоду влажность заметно возрастает. Если температура воздуха высокая (от 17 градусов), то освещенность не является препятствующим фактором для лета стрекоз. Скорость ветра: особое значение имеет для мелких видов, которые не могут летать при большом ветре около 2,5–3 м/с. Бельшев Б.Ф. отмечает, что этот фактор погоды очень тесно связан с температурными условиями и проявляется сильнее в момент начала развития активности, чем в другие часы дня [3, 7]. Температура воздуха: при понижении температуры ниже 14 градусов количество летающих особей заметно снижается. Повышение температуры воздуха выше 25 градусов существенного влияния на лет стрекоз не оказывает. Осадки: стрекозы, как и все насекомые, способны чувствовать приближающиеся затяжные дожди, ливни, грозу и заблаговременно уходят в безопасное место [3, 7]. Таким образом, полученные данные дают нам право сделать вывод о тесной связи летной активности стрекоз с особенностями состояния погодных условий.

Литература

1. Roser, H. *Biologie* / H. Roser. – Leipzig : Yeb, 1986. – 76 с.
2. Грин, Н. *Биология*: В 3-х т. – / Н. Грин, Д.Тейлор, У. Стаут. – Москва : Мир, 2003. –Т.2. – 436 с.
3. Бельшев, Б. Ф. *Стрекозы Сибири* / Б. Ф. Бельшев. – Новосибирск : Наука, 1973. – 30 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА КРАХМАЛОСОДЕРЖАЩИХ РАСТЕНИЙ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Молчанов И.А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Старшикова, канд. биол. наук, доцент

Крахмалосодержащие растения являются важными продовольственными и техническими культурами районов тропиков и субтропиков (батат, маниока, ямс, таро). Продовольственное использование некоторых из этих культур в странах Африки, Европы, Азии и Южной Америки достигает 500–700 кг на одного человека в год, урожайность которых при интенсивной культуре может превышать 100 т/га [1]. Широкое распространение крахмалосодержащих растений отмечается и в Республике Беларусь, что обусловлено их высокой продуктивностью, хорошими вкусовыми и кормовыми качествами и универсальностью применения. Наряду с продовольственным значением они являются кормом для сельскохозяйственных животных и представляют ценную сырьевую базу для производства пищевого и технического крахмала, муки, патоки, спирта.

Цель исследований: провести систематический и геоботанический анализ дикорастущей флоры крахмалосодержащих растений Гомельской области.

Из дикорастущих видов в Гомельской области произрастает 9 видов крахмалосодержащих растений: пырей ползучий (*Elytrigia repens* (L.) Desv. ex Nevski), рогоз узколистый (*Typha angustifolia* L.), стрелолист обыкновенный (*Sagittaria sagittifolia* L.), осока ложносытевая (*Carex pseudocyperus* L.), тростник обыкновенный (*Phragmites australis* (Cav.) Trin. ex Steud.), алтей лекарственный (*Althaea officinalis* (L.) K.F.Schimp. & Spenn.), частуха ранняя (*Alisma praecox* Skuratovicz; растет только в пойме реки Припять), орляк обыкновенный (*Pteridium aquilinum* L.) и лебеда раскидистая (*Atriplex patula* L.). Имеется 6 видов культивируемых крахмалосодержащих растений: горох посевной (*Pisum sativum* subsp. *elatius* (M.Bieb.) Asch. & Graebn), ячмень обыкновенный (*Hordeum* L.), картофель (*Solanum tuberosum* L.), рожь посевная (*Secale cereale* L.), пшеница мягкая (*Triticum aestivum* L.), кукуруза сахарная (*Zea mays* L.) и топинамбур (*Helianthus tuberosus* L.). Из рисунка видно, что наибольшее содержание крахмала в растениях отмечено у стрелолиста обыкновенного (90%), картофеля (82%).

Если рассматривать семейство злаки, то содержание крахмала варьируется от 70% у кукурузы сахарной, до 75% у ячменя обыкновенного. При этом высокая доля крахмала содержится в нижних частях растения – корневищах, корнях, а также в зернах. Наибольшее число видов крахмалосодержащих растений наблюдается в семействе Злаки (*Poaceae*), в остальных семействах имеется по 1–2 вида.

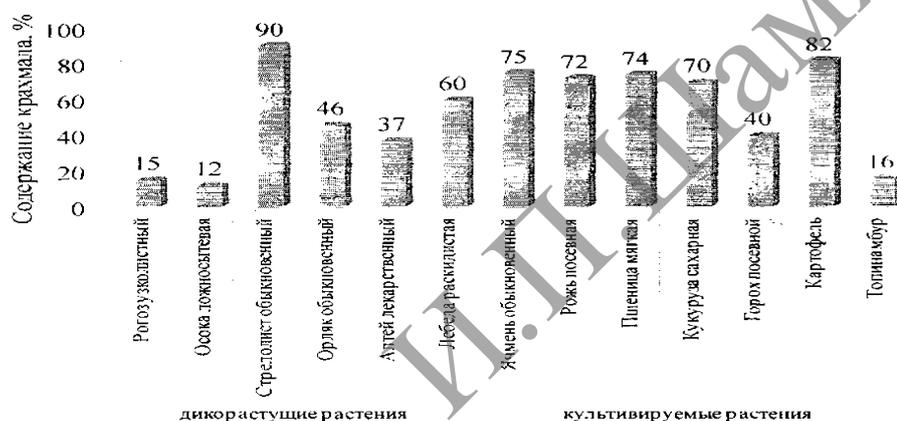


Рисунок – Содержание крахмала в дикорастущих культивируемых растениях

Крахмалсодержащие растения в зависимости от обеспеченности растения водой и влагой подразделяются на следующие группы: гидрофиты, гигрофиты и мезофиты.

К гигрофитам относятся такие крахмалосодержащие растения, как: осока ложносытевая (*Carex pseudocyperus* L.) и рогоз узколистый (*Typha angustifolia* L.), к гидрофитам – стрелолист обыкновенный (*Sagittaria sagittifolia* L.), к мезофитам – ячмень обыкновенный (*Hordeum vulgare* L.), рожь посевная (*Secale cereale* (L.) Salisb.), пшеница мягкая (*Triticum aestivum* L.), кукуруза сахарная (*Zea mays* L.), орляк обыкновенный (*Pteridium aquilinum* L.), алтей лекарственный (*Althaea officinalis* (L.) K.F.Schimp. & Spenn.), лебеда раскидистая (*Atriplex patula* L.), горох посевной (*Pisum sativum* subsp. *elatius* (M.Bieb.) Asch. & Graebn), картофель (*Solanum tuberosum* L.), топинамбур (*Helianthus tuberosus* L.) и др. Ксерофиты среди крахмалсодержащих растений не наблюдаются на территории Республики Беларусь.

Таким образом в Гомельской области крахмалосодержащие растения представлены 9 дикорастущими и 6 культивируемыми видами. Наибольшее содержание крахмала из дикорастущих видов растений отмечено у *Sagittaria sagittifolia* L. и составляет 90 %, а наименьшее – у *Carex pseudocyperus* L. – 12 %, у культивируемых растений – *Solanum tuberosum* L. и *Pisum sativum* subsp. *elatius* (M. Bieb.) Asch. & Graebn содержание крахмала составляет 82 % и 40% соответственно.

Литература

1. Крахмалосодержащие растения // Экологический центр «Экосистема». – [Электронный ресурс]. – 2001–2017. – Режим доступа: <http://www.ecosystema.ru/07referats/cultrast/i020.htm>. – Дата доступа: 5.04.2017.

ВОСПРОИЗВОДИТЕЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ КОРОВ В УСЛОВИЯХ КСУП «МОЗЫРСКАЯ ОВОЩНАЯ ФАБРИКА»

Нагорная А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Омарова З. М. (УО МГОЛ, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Ю. Гуминская, канд. с.-х. наук, доцент

Воспроизводство является одним из ключевых элементов, определяющих рентабельность молочных ферм. Поэтому во всем мире обычной целью любого фермера, занимающегося молочным животноводством, является «каждый год – один теленок, и, соответственно, одна лактация». Критическим моментом для достижения целевых показателей воспроизводства в молочном скотоводстве является относительно короткий период времени после отела, в течение которого корова должна стать стельной. В силу того, что этот период является кратким, особое внимание необходимо обратить как на нарушение репродуктивной способности конкретной коровы, так и на вопросы, связанные с условиями содержания и способностью справляться с возникающими проблемами.

Цель – изучить воспроизводительную способность коров в условиях КСУП «Мозырская овощная фабрика». Работа выполнена по материалам КСУП «Мозырская овощная фабрика». Анализируя состояние воспроизводства животных, использованы данные по возрасту, сезону отела, сроку первого осеменения. Коров с послеродовыми осложнениями лечили лекарственным препаратом «Гистеросан-МК». Многократно осеменяемых коров осеменяли с лекарственным средством «Фертилифил К». Как у здоровых, так и у больных животных высчитаны показатели – период от отела до первого и плодотворного осеменения, число осеменений на стельность, интервалы между осеменениями, число выбывших животных [1]. Данные обработаны статистически. В хозяйстве отелы по сезонам года распределены относительно равномерно. Однако пик отелов приходится на летнее (46,4%) и зимнее (19,9%) время года. Весной и осенью отелов было меньше – соответственно 17,7% и 16,0%. Такое распределение их в течение года обеспечивает достаточно высокие показатели производства молока.

Возраст животных на протяжении всего года оказался одинаков, следовательно, не повлиял существенно на распределение отелов по сезонам года. Первое осеменение коров проводили без учета времени проявления половых циклов. У ряда животных задержка осеменения связана с тяжелыми воспалительными процессами в половых путях или функциональными расстройствами, которые нарушали проявление половой цикличности. Поэтому средний интервал от отела до первого осеменения в осенний период превысил физиологически обоснованные нормы (54 – 75 дней). Превышение от среднего на $167,9 \pm 4,4$.

Оплодотворяемость после первого осеменения в летний период приближалась к 48%, что для высокопродуктивных животных является удовлетворительным показателем. Однако в зимний, весенний и осенний периоды этот показатель был ниже, 20,6%, 18,3%, 16,6% соответственно. Снижение оплодотворяемости вызвало увеличение числа осеменений в эти периоды до 2,2; 2,1 и 1,5 соответственно. Задержка первого осеменения по различным причинам, снижение оплодотворяемости и увеличение числа осеменений приводили к увеличению сервис-периода. Этот показатель независимо от сезона года превышал стандартный показатель (85 дней) в 0,3 – 0,6 раза. Количество больных животных после отелов в зимний период 11 голов; после весенних отелов – 1 голова, в летний и осенний – 22 и 32 головы. Эти цифры указывают на то, что во все сезоны заболеваемость животных была высокой, кроме весеннего периода. Наиболее высокая частота акушерских и гинекологических заболеваний отмечена осенью. Поскольку стадо формировалось в одно время, следовательно все коровы одного возраста.

Воспроизводительная способность коров во многом определяется временем первого осеменения после отела. От этого зависит оплодотворяемость и особенно сервис-период. Среди коров анализируемой группы у животных первое осеменение проведено в срок, но оплодотворение у некоторых животных сразу не наступило в связи с различными заболеваниями. После проведения ряда лечебных и профилактических мероприятий, периоды от отёла до оплодотворения увеличились на 276 ± 28 дней, также увеличилось и число осеменений максимально до 5 раз. Наилучшие показатели оплодотворяемости были у животных, осеменённых в поздние сроки (100%) и более низкими – у осеменённых до 54 дней (89,5%). Учитывая высокую частоту заболеваний и необходимость полного выздоровления животных наиболее желательно первое осеменение проводить в период 55–74 дней. При 1-ом осеменении в период до 54 дней у 4,4% животных сервис-период составил 85 дней или менее, у 31,9% животных – 121 день или более. При осеменении в оптимальные сроки (55–74 дня) у

17,4% животных сервис-период составил 85 дней или менее. При задержке 1-го осеменения до 75 дней и более абсолютное большинство животных имели сервис-период 121 день и более. Сервис-период продолжительностью 86 – 120 дней был только у 30% животных. Таким образом, задержка первого осеменения после отела по различным причинам приводит к увеличению продолжительности сервис-периода, несмотря на заметное увеличение оплодотворяемости и уменьшение числа осеменений. Большая продолжительность сервис-периода может быть связана и с длительными интервалами между неплодотворным и повторным осеменениями. В хозяйстве продолжительность таких интервалов слишком велика. На 7–10 день после отела при наличии признаков эндометрита (в случае показаний – задержание последа, лечение начинали незамедлительно) под контролем руки в прямой кишке внутриматочно вводили лекарственное средство «Гистеросан – МК». Препарат применяют для профилактики и лечения коров с эндометритом различной тяжести и этиологии и пиометрой, вызванными микрофлорой, чувствительной к компонентам препарата.

Перед применением препарат растворяли в воде для инъекций, подогретой до 40–45°C, соблюдая правила асептики, из расчета 50 мл на 1 дозу и используют только свежеприготовленным. Всего подверглось лечению 32 головы. Препарат вводили внутриматочно каждые 4–5 дней. До полного выздоровления требовалось 2–3 введения (в сложных случаях 4–5). Сократился период до первого осеменения и составил 104 дня, по сравнению со средним показателем по стаду – 171 дней. Оплодотворяемость после первого осеменения составила 100%. После лечения животных с препаратом «Гистеросан-МК» число осеменений уменьшилось до $(1,5 \pm 0,1)$ раз, а оплодотворяемость составила 100.

Многokrратно осеменяемых коров (синдром повторения охоты), без видимых причин, осеменяли с лекарственным средством «Фертилифил К». Осеменяли животное не ранее 15–60 мин после введения препарата. Препарат вводили в матку перед первым осеменением. Осеменение с препаратом «Фертилифил К» начиналось спустя 2–3 предыдущих неплодотворных осеменения. Всего с «Фертилифилом К» осеменено 19 голов, среднее число осеменений составило 3,3.

Литература

1. Валюшкин, К. Д. Акушерство, гинекология и биотехника размножения животных : учебник / К. Д. Валюшкин, Г. Ф. Медведев. – 2-е изд., перераб., доп. – Минск: Ураджай, 2001. – 869 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Олех А. А. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – Т. В. Самусь, канд. пед. наук

Приоритетной задачей системы образования является воспитание человека в духе ответственного отношения к состоянию окружающей среды, здоровья окружающих, к собственному здоровью как к высшим общественным ценностям. Современное общество находится в условиях экологического кризиса, преодоление которого объективно требует усиления внимания к экологическому образованию. Именно оно обогащает образовательное пространство новым комплексом философско-методологических и педагогических идей, задача которых создать интеллектуальное основание будущего и одновременно стать ведущим компонентом гуманизации всей образовательной системы.

«Национальной доктриной развития образования Украины» и «Концепцией экологического образования» определено, что целью учебно-воспитательной деятельности различных учебных заведений является воспитание и развитие творческого потенциала и социальной активности личности, формирование системы ценностей, где ценность природы и человека определяются как ведущие [1, 12]. Л. Б. Лукьянова отмечает, что система экологического образования в профессионально-технических учебных заведениях (ПТУ) – открытая, гибкая, адаптивная, динамическая образовательная система, которая одновременно является подсистемой непрерывного экологического образования. Она должна обеспечивать экологизацию всего учебно-воспитательного процесса ПТУ на основе интеграции всех его компонентов и подсистем: цели, задач, содержания, методов, форм, педагогических технологий, научно-методического обеспечения, всех видов экологической деятельности [2, 64]. По мнению учёного, развитие экологического образования в

профессионально-технических учебных заведениях должно строиться на основе формирования новых духовных факторов, новых идеалов человеческой деятельности во всех ее проявлениях, осуществляться на принципах интеграции экологической, общекультурной и профессиональной составляющих компетентности будущих специалистов различных отраслей производства.

Экологическое образование – систематическая педагогическая деятельность, направленная на развитие у учащихся ПТУ экологической культуры. Задачи экологического образования в ПТУ: 1) способствовать к накоплению экологических знаний; 2) воспитание любви к природе, стремление беречь и приумножать ее, 3) формировать умения и навыки деятельности в природе.

Содержание экологического образования предполагает раскрытие следующих положений:

– природа – среда обитания человека, которая должна быть заинтересована в сохранении целостности, чистоты, гармонии в природе;

– предполагает умение осмысливать экологические явления, делать выводы о состоянии природы, разумно взаимодействовать с ней;

– эстетическая красота природы способствует формированию нравственных чувств долга и ответственности за ее сохранение, побуждает к природоохранной деятельности;

– понимание последствий тех или иных действий человека в природе [3, с. 8].

Пути повышения экологического образования молодежи и эффективности экологического воспитания являются: разработка ориентировочного содержания непрерывного экологического образования для всех возрастных категорий подрастающего поколения, увеличение роли экологических вопросов в рамках определенных предметов, так и посредством налаживания внутри- и межпредметных связей; создание в учебных заведениях соответствующей учебно-материальной базы: уголков охраны природы, живых уголков и т.д.; совершенствование форм и методов экологического воспитания, активное привлечение воспитанников к природоохранной деятельности; формирование мотивации к ответственному отношению к природе, стремление глубже познать ее, приумножать ее богатства.

Итак, целью экологического образования является формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и воплощение данных идей в образовании, активную деятельность по изучению и охране природы.

Литература

1. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. - № 7. – 27 с.

2. Лук'янова, Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. - К., 2006. - 465 с.

3. Фенчак, Л. М. Формування екологічної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Фенчак. – Тернопіль, 2006. – 20 с.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЛЕСОВ НА ВОЗВЫШЕННЫХ ЛАНДШАФТАХ БЕЛАРУСИ

Пахунова И. Н. (УО ПГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. С. Соколов, ст. преподаватель

Возвышенные ландшафты – группа родов ландшафтов Беларуси, занимающая около 16% её площади [1, 65]. Включает 5 родов, 9 подродов и 33 вида ландшафтов согласно ландшафтной карте Беларуси [2]. Доля возвышенных ландшафтов по сравнению с площадью других групп невелика. Вместе с тем здесь достаточно много видов (треть от существующих в Беларуси), что можно объяснить высокой степенью комплексности всех природных компонентов и их сложными сочетаниями [1, 72].

Целью нашего исследования было установить связь между лесистостью ландшафта и его природными особенностями: генезисом (положенным в основу выделения родов) и характером подстилающих пород (положенным в основу выделения подродов).

Источниками данных являлась оцифрованная ландшафтная карта Беларуси и векторный слой лесов Беларуси из проекта OpenStreetMap. Лесистость рассчитана с помощью оверлейных операций в ГИС MapInfo.

Таблица – Лесистость родов и подродов возвышенных ландшафтов

Род, подрод	P*, %	L**, %
Холмисто-моренно-эрозионные	49,8	22,8
<i>с прерывистым покровом водно-ледниковых супесей</i>	23,3	30,1
<i>с покровом лёссовидных суглинков</i>	11,7	15,5
<i>с покровом водно-ледниковых суглинков</i>	14,8	17,0
Холмисто-моренно-озёрные	20,8	23,1
<i>с поверхностным залеганием супесчано-суглинистой морены</i>	7,1	29,5
<i>с прерывистым покровом водно-ледниковых супесей</i>	8,6	17,6
<i>с прерывистым покровом лёссовидных суглинков</i>	5,2	23,5
Камово-моренно-эрозионные (с прерывистым покровом водно-ледниковых супесей)	7,7	44,1
Камово-моренно-озёрные (с поверхностным залеганием водно-ледниковых песков и супесчано-суглинистой морены)	7,9	31,0
Лёссовые (с покровом лёссовидных суглинков)	13,8	10,1
Примечание: * – доля рода или подрода ландшафтов от общей площади возвышенных ландшафтов; ** – лесистость рода или подрода		

Как видно из таблицы, лесистость почти всех родов ниже средней по стране. Наибольшей лесистостью обладают камово-моренно-эрозионные ландшафты, затем холмисто-моренно-озёрные. Около 20% лесистости характерно для родов холмисто-моренно-эрозионных и холмисто-моренно-озёрных ландшафтов. Минимальное значение лесистости характерно для лёссовых ландшафтов (почти в 4 раза ниже среднего по стране). В целом, возвышенные ландшафты – группа родов с минимальной из всех групп родов лесистостью.

Холмисто-моренно-озёрные и холмисто-моренно-эрозионные ландшафты включают по три рода, также заметно различающихся по показателю лесистости. Так, в пределах холмисто-моренно-эрозионных ландшафтов лесистость ландшафтов с покровом водно-ледниковых суглинков и лёссовидных суглинков в 1,8–2,0 раза ниже, чем с прерывистым покровом водно-ледниковых супесей. В пределах холмисто-моренно-озёрных ландшафтов ландшафты с прерывистым покровом водно-ледниковых супесей и лёссовидных суглинков также уступают по показателю лесистости ландшафтам с поверхностным залеганием супесчано-суглинистой морены.

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующие выводы.

- показатель лесистости в различных родах и подродах ландшафтов меняется в довольно широких пределах;
- две третьих площади возвышенных ландшафтов занимают холмисто-моренно-озёрные и холмисто-моренно-эрозионные ландшафты с лесистостью 22–23%;
- среди подродов ландшафтов одного рода существуют существенные различия в показателях лесистости.

Литература

1. Марцинкевич, Г. И. Ландшафтоведение : учеб. пособие / Г. И. Марцинкевич. – Минск : БГУ, 2007. – 200 с.
2. Ландшафтная карта Белорусской ССР / под ред. А. Г. Исаченко. – М. : ГУГК, 1984.

ВЛИЯНИЕ ПРЕДПОСЕВНОЙ ОБРАБОТКИ СЕМЯН ЯНТАРНОЙ КИСЛОТОЙ НА ВСХОЖЕСТЬ И РАЗВИТИЕ ОВОЩНЫХ КУЛЬТУР

Плескацевич М. В. (ГУО «Несвижская гимназия»)

Научный руководитель – Д. Ю. Лесничий, магистр биол. наук

Овощеводство издавна является одной из трудоёмких отраслей хозяйства, но именно овощи дают человеку необходимые минеральные вещества и витамины. Поэтому человек заинтересован в получении наибольшего урожая овощей, которые были бы экологически чистыми, и содержали только полезные для нашего организма вещества. В настоящее время известно более полусотни стимуляторов роста, но данный препарат выбран не случайно. Мнения о влиянии янтарной кислоты на рост и развитие растений в литературе описаны неоднозначно и весьма различны. Поэтому особый интерес представляет проверка и анализ литературных источников на основе доказательства опытным путём. Важность рассматриваемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность.

Цель исследования – оценить действие янтарной кислоты на энергию прорастания семян овощных культур, развитие растений и устойчивость рассады к неблагоприятным факторам среды.

Задачи исследования: 1) опытным путём определить влияние обработки семян янтарной кислотой на развитие растений; 2) сравнить действие янтарной кислоты на разные овощные культуры; 3) выработать рекомендации по использованию янтарной кислоты, как биостимулятора для данных овощных культур.

Для опыта были использованы таблетки янтарной кислоты 0,1 г. Для получения 0,02% раствора таблетку 0,1 г. растворяли в 100 граммах теплой воды (35°C), затем доливали водой комнатной температуры до объема 500 мл. Для создания влажной камеры при замачивании использовали чашки Петри, на дно которых укладывалась фильтровальная бумага в 2 слоя. Сравнение опытных и контрольных растений, наблюдение и фиксирование стадий развития растений, сравнительная характеристика действия препарата на разные виды овощных культур. Полученные данные обработаны с помощью статистического пакета «Statistica for Windows» 6.0, Free –matrix, MS Excel 2010. В ходе проведения данного исследования нами было установлено, что замачивание в 0,02% растворе янтарной кислоты семян капусты белокочанной (*Brassica oleracea*) сорта Белорусская 455 и свеклы (*Beta vulgaris*) сорта Бордо 237 имеет ряд особенностей. Самой распространенной концентрацией янтарной кислоты, в применяемых растворах, является ее слабая концентрация 0,02%, при этом в литературе сообщается, что небольшая передозировка никаких отрицательных последствий не повлечет [1]. Замачивание семян в растворе янтарной кислоты имеет преимущества перед замачиванием в чистой воде. Обработка семян повышает устойчивость к неблагоприятным факторам окружающей среды. Значительно повышает всхожесть семян овощных культур и является биостимулятором широкого спектра действия. Янтарная кислота не оказывает значительного воздействия на скорость прорастания семян, но увеличивает процент всхожести и физические качества рассады. Наиболее положительный эффект воздействия янтарной кислоты нами отмечен у семян огурцов (*Cucumis sativus*) сорта Крак F¹. Процент всхожести семян в контрольном составил – 72%, а в опытном варианте – 88%. Первый и второй настоящие листья появились раньше на 2 дня и имели превышающие размеры листьев (в 1,5–2 раза). Следовательно, янтарная кислота значительно повышает урожайность овощных культур, что объясняется стимуляцией роста и развития корневой системы и приростом зелёной массы огурцов. Использование янтарной кислоты является наиболее экологически чистым продуктом, поскольку не загрязняет почву и не нарушает её состав и свойства. Использование экологически безопасного биостимулятора – янтарной кислоты – целесообразно при выращивании овощных растений на пришкольном участке, в фермерских и приусадебных хозяйствах. Это объясняется в первую очередь тем, что, даже если концентрация этого вещества будет больше необходимой, это не окажет негативного воздействия на само растение и почву.

Одним из важнейших свойств янтарной кислоты является её способность регулировать рост растения. При ее использовании корневая система начинает лучше усваивать полезные вещества, находящиеся в почве. Ее рекомендуют использовать для растений, которые пережили переезд или любой другой стресс, что подтверждают литературные данные [2]. Необходимо помнить, что биостимуляторы не удобрение и не способны заменить собою минеральные, органические, бактериальные подкормки растений. Только соблюдение всех этих правил даст положительный результат.

Литература

1. Богдасаров, А. А. К вопросу о биостимулирующих особенностях янтарной кислоты и ее производных / А. А. Богдасаров, М. А. Богдасаров. – Вучоная запіскі 2012, Вып. 8. – Ч. 2. – Прыродазнаўчыя навукі. – С. 74–81.
2. Белик, В. Ф. Методика физиологических исследований в овощеводстве и бахчеводстве / В. Ф. Белик. – М.: ВАСЗНИИЛ, 1970. – 211 с.

ЧЕРНОБЫЛЬ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Позняк А. С. (ЛГПК, Лоев)

Научный руководитель – Н. П. Давыдовская, преподаватель

Тема аварии на Чернобыльской АЭС остается актуальной и сегодня. Чернобыльская катастрофа оставила на белорусской земле тяжелую рану, которая долго не заживет и которую будет помнить не одно поколение людей. Чтобы очистить территории полей, лугов и лесов от радиационного загрязнения, нужны большие скоординированные усилия всех государств СНГ, особенно Беларуси, России и Украины. Осуществление широкомасштабных мероприятий по преодолению последствий катастрофы требует объединения усилий всего человечества.

Цель работы – исследовать проблемы и перспективы обеспечения экологической безопасности на территориях, пострадавших от взрыва на ЧАЭС. *Задачи:* проанализировать и систематизировать литературу по данному вопросу; изучить экологические последствия, вызванные выбросами радиоактивного материала в результате аварии; провести беседу с сотрудниками Лоевского районного учреждения гигиены и эпидемиологии, Лоевской районной поликлиники, а также с начальником инспекции по охране окружающей среды.

В ходе данной работы был сделан анализ литературы и электронных ресурсов. Проведено интервьюирование с сотрудниками Лоевского районного учреждения гигиены и эпидемиологии, с начальником инспекции по охране окружающей среды, с врачом Лоевской районной поликлиники. Нормы радиационной безопасности – один из наиболее спорных вопросов радиационной гигиены и экологии. Авария на Чернобыльской атомной электростанции расценивается как крупнейшая в своём роде за всю историю атомной энергетики, как по предполагаемому количеству погибших и пострадавших от её последствий людей, так и по экономическому ущербу. Последствия катастрофы начали проявляться в первый месяц после взрыва. Оценки влияния чернобыльской аварии на здоровье людей очень противоречивы. В результате аварии только среди ликвидаторов умерли десятки тысяч человек. На данный момент в медицинской области усовершенствована система медицинского наблюдения, специальная диспансеризация, диагностика и лечение пострадавших граждан. Врачу-фтизиатру районной больницы Лоева Чучваго Сергею Петровичу был задан вопрос: «Какие заболевания были выявлены у жителей Лоевского района после аварии на Чернобыльской атомной электростанции?» Был получен такой ответ: «В основном после аварии на Чернобыльской АЭС регистрируются заболевания эндокринной системы и онкологические заболевания. В Лоевском районе не было зарегистрировано заболеваний с острой лучевой болезнью и мутациями новорожденных. Ежегодно к 26 апреля все жители Лоевского района проходят обследования, чтобы исключить такие заболевания, как заболевания острой лучевой болезнью, заболевания эндокринной системы, онкологические заболевания и многие другие, которые были вызваны взрывом на ЧАЭС». «В результате аварии на Чернобыльской АЭС территория Беларуси подверглась глобальному загрязнению радиоактивными изотопами. В основном пострадала сельскохозяйственная сфера. Резко сократились посевные площади и валовой сбор сельскохозяйственных культур, существенно уменьшилось поголовье скота. На вопрос, какие мероприятия проводятся в Лоевском районе по защите сельского хозяйства после аварии на ЧАЭС, – ответила врач Лоевского районного учреждения гигиены и эпидемиологии Самоха Марина Егоровна: «После взрыва на Чернобыльской атомной электростанции самое страшное было распространение йода. Период полураспада йода очень быстрый – несколько лет. До сих пор есть леса, в которых нельзя собирать ягоды и грибы. Мы пишем статьи и информируем людей о том, что на загрязненных территориях нельзя собирать дикорастущую растительность. За мою практику были случаи, когда люди получали дозу радиации именно из-за грибов или ягод. Также были случаи, когда человек получал дозу радиации из-за употребления в пищу мяса диких животных, которые способны накапливать радионуклиды. Поэтому любая дичь, продукты из лесополосы проверяются на радиацию. У нас есть несколько лабораторий, в которых можно проверить продукты питания на радиацию. Длительно распадается стронций. А вот распад цезия уже начался. Чтобы ускорить этот процесс, на территориях проводилась дезактивация. Поэтому многие территории считаются уже не загрязненными».

На основании результатов данного исследования мы смогли сделать вывод, что данная работа в значительной степени способствует патриотическому воспитанию молодежи, формированию экологической культуры подрастающего поколения и может быть использована при проведении воспитательных мероприятий, а также на любых видах педагогической практики.

Литература

1. Пивоваров, Ю. П. Радиационная экология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. П. Пивоваров, В. П. Михалев. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ, ЕЕ РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ

Притыка В. Н. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – В. В. Мишедченко, канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день возрастает значение начального образования. Начальная школа должна не только дать ученикам определенные знания, но и формировать у них навыки самостоятельного учения. Для этого проводятся поиски таких методов и организационных форм обучения, которые способствуют развитию самостоятельности учащихся. Поэтому современная школа должна воспитывать у младших

школьников способность к самостоятельной учебной деятельности, самостоятельному получению знаний, к проявлению таких качеств мышления, как активность, гибкость, скорость [1, 79]. Самостоятельной является деятельность, которую учащийся осуществляет без непосредственной помощи, опираясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения, и которая через обогащение учащегося знаниями, формирует черты самостоятельности. Самостоятельная деятельность является качеством процесса познания, формирует черты личности ученика и предполагает своеобразную форму организации умений [2, 49].

Метод самостоятельной работы учащихся постоянно в центре внимания педагогов и психологов (В. Буряк, И. Малкин, П. Пидкасистый), которые изучают разные аспекты самостоятельности. Самостоятельная работа играет большую роль в формировании и развитии учебных умений, воспитании воли, познавательного интереса, навыков коллективного труда. В ней проявляется индивидуальность каждого ученика, формируется их интеллект и характер. Все это способствует усвоению глубоких и прочных знаний. Самостоятельная работа – это высшая форма учебной деятельности ученика, которая является формой самообразования [3, 50].

Формирование самостоятельности ученика предполагает активное взаимодействие учителя и ученика. Навыки и умения самостоятельной работы у учеников формируются не сами по себе, а в результате специально организованных упражнений, что органично включаются в учебный процесс [1, 81]. Поэтому, проблема самостоятельной работы учащихся как эффективного метода формирования умения учиться, навыков самообразования является актуальной.

Большое значение имеет высокое мастерство учителя, его руководство активной познавательной деятельностью ученика; логика педагогического процесса; создание проблемной ситуации на уроке; правильная и рациональная организация видов самостоятельной работы, связанной с преодолением учащимися определенных трудностей, подведение итогов выполнения и объективная оценка работы [4, 118]. Естествознание в начальной школе играет особенно важную роль в становлении личности, развитии и воспитании младшего школьника, а следовательно, использование самостоятельной работы на уроках является важным и необходимым средством активизации познавательной деятельности младших школьников [4, 33]. Самостоятельная работа на уроках естествознания очень разнообразна по своему содержанию и характеру, ей отводится значительное место на всех этапах урока. В подготовительный период могут быть: обобщение наблюдений, рассмотрение гербария, иллюстраций, коллекций мультимедийных презентаций, повторение предыдущего материала, сравнение с ним нового материала, составление рассказа о природных явлениях, которые наблюдали на этой неделе; кратко охарактеризовать, какая погода была в январе и т.п. [4, 35]. Во время закрепления нового материала распространенными видами самостоятельной работы являются устное и письменное обобщение признаков и свойств объектов, объяснение разнообразных схем, рисунков, работа с картой, самостоятельно прорабатывать новые статьи из учебника, проводить несложные опыты по инструкции, отвечать на вопросы, рисовать схемы, работать с гербарием, коллекцией. Цель организации самостоятельной работы определяет ее содержание и методику. Поэтому виды самостоятельной работы чрезвычайно разнообразны и в то же время они отражают специфику формирования основных умений и навыков на уроках естествознания [5, 19]. Сложность содержания самостоятельных работ повышается в процессе освоения определенного содержания учебных заданий, а также во время овладения определенными приемами работы. Формы и содержание самостоятельных тренировочных заданий следует разнообразить так, чтобы в восприятии природоведческого материала принимали участие различные виды памяти – зрительная, слуховая, двигательная.

Таким образом, самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения на уроках естествознания, это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели.

Литература

1. Трубачева, С. Организация самостоятельной работы учащихся в процессе усвоения новых знаний / С. Трубачева // Педагогика и психология. – 1996. – № 4. – С.79–95.
2. Свекла, В. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности школьника / В. Свекла // Родная школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.
3. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Байбара, Т. М. Дифференцированные задания на уроках природоведения / Т. М. Байбара // Начальная школа. – 1991. – № 11. – С. 33–36.
5. Барщай, Л. С. Индивидуализация познавательной самостоятельности школьников / Л. С. Барщай // Начальная школа, 1991. – №12. – С. 18–20.

ОБ ОТНОШЕНИИ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ К ПОЧВЕННОМУ ПЛОДОРОДИЮ

Пытель Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доцент

Важнейшим свойством почвы является плодородие, определяемое содержанием доступных растениям органических (белки, нуклеиновые кислоты, гуминовые кислоты и т.д.) и неорганических (фосфаты, нитраты, сульфаты и т.д.) веществ. Каждый тип почвы характеризуется плодородием и комплексом физико-химических свойств (водоемкостью, аэрацией, кислотностью и т.д.). По требовательности к плодородию почв различают следующие группы растений:

эутрофные растения – растения, требовательные к плодородию почвы и растущие только на почвах, богатых гумусом и элементами минерального питания;

олиготрофные растения – растения, способные развиваться на бедных питательными веществами почвах;

мезотрофные растения – растения, произрастающие на почвах со средним содержанием питательных веществ [1].

Исследования по определению видового состава и структуры травянистой растительности проводились в овраге вблизи Юровичского монастыря (д. Юровичи Калинковичского р-на).

При проведении исследований установлено, что определенные виды растений относятся ко всем категориям по требовательности к плодородию почвы:

– *эутрофы*: таволга вязолистная (*Filipendula ulmaria*), земляника лесная (*Fragaria vesca*), копытень европейский (*Asarum europaeum*), костяника каменистая (*Rubus saxatilis*), сныть обыкновенная (*Aegopodium podagraria*), ландыш майский (*Convallaria majalis*), яснотка зеленчуковая (*Lamium galeobdolon*), крапива двудомная (*Urtica dioica*), вороний глаз четырехлистый (*Paris quadrifolia*), фиалка удивительная (*Viola mirabilis*), щитовник мужской (*Dryopteris filix-mas*), герань лесная (*Geranium sylvaticum*), воронец колосистый (*Actaea spicata*), печеночница благородная (*Hepatica nobilis*), ветреница лютиковая (*Anemone ranunculoides*), пролесник многолетний (*Mercurialis perennis*);

– *олиготрофы*: кислица обыкновенная (*Oxalis acetosella*), майник двулистный (*Majanthemum bifolium*);

– *мезотрофы*: звездчатка средняя (*Stellaria media*), дудник лесной (*Angelica sylvestris*), многоножка обыкновенная (*Polypodium vulgare*), чистотел большой (*Chelidonium majus*), колокольчик широколистный (*Campanula latifolia*), купена лекарственная (*Polygonatum odoratum*), медуница неясная (*Pulmonaria obscura*), грушанка круглолистная (*Pyrola rotundifolia*), чина весенняя (*Lathyrus vernus*), осока волосистая (*Carex pilosa*), кочедыжник женский (*Athyrium filix-femina*), лютик многоцветковый (*Ranunculus polvanthemus*).

Полученные результаты представлены на диаграмме:

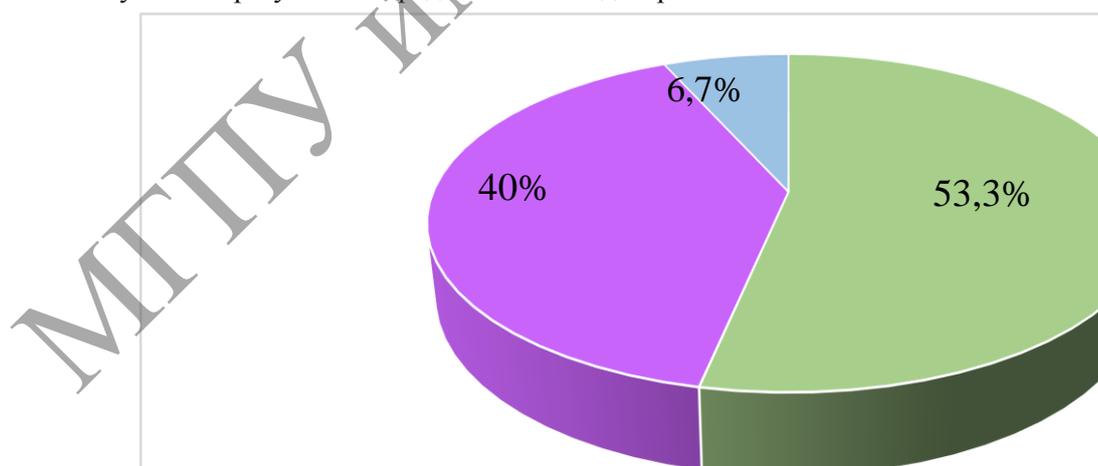


Диаграмма – Структура растительного сообщества по отношению к плодородию почвы

Таким образом, описанное растительное сообщество представлено в основном эутрофами (53,3%) и мезотрофами (40%). Это свидетельствует о благоприятных почвенных условиях в данном растительном сообществе.

Литература

1. Воробьев, Г. И. Лесная энциклопедия / Ред.кол. : Н. А. Анучин [и др.] – М. : Сов. энциклопедия, 1986. – 631 с.

ИЗУЧЕНИЕ СООТВЕТСТВИЯ ГИГИЕНИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К УСТРОЙСТВУ, ОБОРУДОВАНИЮ И ЭКСПЛУАТАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ КОЛОДЦЕВ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА

Радионова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Крикало, ст. преподаватель

Вода – это основа жизни человека, так как она оказывает существенное влияние на его здоровье. С её помощью в организме, осуществляются физико-химические реакции, обмен веществ, терморегуляция.

Для того, чтобы вода приносила пользу она должна быть качественной. В естественных условиях в воде всегда содержатся различные вещества и элементы, это происходит из-за того, что в процессе круговорота вода соприкасается с воздухом и почвой и растворяет содержащиеся в них химические соединения и бактерии. Снижение качества воды возможно из-за несоблюдения правил и норм устройства, оборудования и эксплуатации источников нецентрализованного водоснабжения. Цель работы – изучение соответствия гигиенических требований к устройству, оборудованию и эксплуатации общественных колодцев Мозырского района и разработка рекомендаций по улучшению качества воды.

Для исследования выбраны 15 деревень Мозырского района: Провтюки, Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Лешня, Белая, Мерабель, Боков, Верхний Млынок, Каменка, Васьковка, Осовец, Загорины, Барбаров. Изучение гигиенических требований к источникам нецентрализованного водоснабжения Мозырского района проводилось в августе 2016 г. в соответствии с СанПиН от 02.08.2010 №105 «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [1]. Учитывались следующие критерии: место проведения исследования; гигиенические требования к выбору места расположения источника; гигиенические требования к устройству и оборудованию источников; гигиенические требования к эксплуатации и содержанию источников; гигиенические требования к организации оценки качества питьевой воды при нецентрализованном питьевом водоснабжении. Во всех населенных пунктах, за исключением деревни Васьковка, общественные колодцы не соответствуют гигиеническим требованиям к устройству, оборудованию и эксплуатации источников нецентрализованного водоснабжения. В населенных пунктах Провтюки, Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Лешня, Белая, Мерабель, Верхний Млынок, Каменка, Загорины, Барбаров колодцы взаимодействуют с поверхностными водами, а так же н.п. Провтюки, Митьки, Балажевичи, Мерабель, Верхний Млынок, Загорины, Барбаров расположены в местах, затапливаемых паводковыми водами.

Вода по показателям цветности, мутности, перманганатной окисляемости и содержанию нитратов не соответствует гигиеническим нормативам питьевой воды в н.п. Провтюки, Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Лешня, Белая, Мерабель, Боков, Верхний Млынок, Каменка, Осовец, Загорины, Барбаров, за исключением н. п. Васьковка.

В населенных пунктах Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Белая, Боков, Верхний Млынок, Осовец, Барбаров не производится своевременно чистка, дезинфекция и текущий ремонт оборудования и крепления. Оголовок колодца менее 0,7 м от поверхности земли в н.п. Глиница, Митьки, Осовец. В д. Осовец, д. Мерабель – отсутствует скамья для ведер. В населенных пунктах Осовец, Митьки, Скрыгалов, Балажевичи, Белая по периметру оголовка нет отмостка из камня, кирпича, бетона или асфальта. Мытье транспортных средств из источников нецентрализованного водоснабжения производится в н.п. Мерабель, Загорины, Белая.

В соответствии с СанПиН от 02.08.2010 №105 «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» нами разработаны рекомендации для колодцев, не соответствующих гигиеническим требованиям по их содержанию.

1. Источником воды в колодцах являются грунтовые воды, которые не защищены от загрязнения, при мытье автотранспорта автомобильная химия, содержащаяся в смываемой грязи, впитываются в почву, вследствие этого в колодезной воде повышается уровень содержания нитратов, поэтому требуется прекратить мытье транспортных средств в н.п. Мерабель, Загорины, Белая.

2. В н.п. Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Белая, Боков, Верхний Млынок, Осовец, Барбаров необходимо своевременно производить чистку и дезинфекцию колодцев, принять безотлагательные меры по устранению причин загрязнения воды.

3. В н.п. Провтюки, Митьки, Балажевичи, Мерабель, Верхний Млынок, Загорины, Барбаров – обеззараживать колодцы после затопления паводковыми водами.

4. В н.п. Осовец, Митьки, Скрыгалов, Балажевич, Белая – уложить по периметру оголовка отмосток из камня, кирпича, бетона или асфальта. Сделать оголовок не менее 0,7 м от поверхности в н.п. Глиница, Митьки, Осовец.

5. Тщательно закрывать крышку колодца, чтобы не попадали выхлопные газы с магистрали и атмосферные осадки в н.п. Белая и Каменка.

6. В д. Осовец, д. Мерабель установить скамью для ведер.

Выводы: 1. Соответствует гигиеническим требованиям к устройству, оборудованию и эксплуатации источников нецентрализованного водоснабжения только 1 общественный колодец в деревне Васьевка. 2. Не производится своевременно чистка, дезинфекция и текущий ремонт оборудования и крепления колодцев в населенных пунктах Митьки, Глиница, Балажевичи, Скрыгалов, Белая, Боков, Верхний Млынок, Осовец, Барбаров. 3. В н.п. Глиница, Митьки, Осовец – оголовок менее 0,7 м от поверхности земли; в н.п. Осовец, Митьки, Скрыгалов, Балажевичи, Белая – по периметру оголовка отсутствует отмосток; отсутствует скамья для ведер в деревнях Осовец и Мерабель.

Литература

1. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск: М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

РАЗВИТИЕ ТРЕТЬЕЙ ГЕНЕРАЦИИ КАШТАНОВОЙ МИНИРУЮЩЕЙ МОЛИ (*CAMERARIA OHRIDELLA*) В УСЛОВИЯХ ЗЕЛЕННЫХ НАСАЖДЕНИЙ г. МИНСКА

Рогинский А. С. (БГУ, Минск)

Научный руководитель – С. В. Буга, д-р биол. наук, профессор

Развитие транспортной инфраструктуры и интенсификация транспортных потоков, проходящих через территорию Беларуси облегчает экспансию по ее территории чужеродных для фауны региона представителей семейства молей-пестрянок (Lepidoptera: Gracillariidae), имаго которых активно используют для расселения транспортные средства [1], [2]. Одним из таких видов является каштановая минирующая моль, или охридский минер (*Cameraria ohridella* Deschka & Dimič, 1986). Предположительно, проникновение инвайдера на территорию нашей страны произошло в 2001–2002 гг. [3], после чего все более остро стала проявляться проблема утраты посадками каштана конского обыкновенного (*Aesculus hippocastanum* L.; Sapindaceae) декоративных качеств [3], [4]. Развитие личинок *C. ohridella* происходит в камерах на листьях каштана конского обыкновенного – минах, которые сначала имеют желто-зеленую окраску, а затем буреют. Поврежденные минером листья преждевременно опадают, кроны деревьев оголяются [4], [5].

Личинки каштановой минирующей моли потребляют листовую мезофиллу, это имеет следствием некротизацию эпидермиса стенок образующих мин. Рост мин происходит параллельно с развитием шести возрастов личинок, на пяти возрастах они питаются и расширяют мины, изменяя их форму и размеры. На последнем возрасте личинки не питаются и плетут колыбельки, в которых и окукливаются. Для завершения развития гусениц каштановой минирующей моли необходимо 7–11 недель [4], [5]. Нами установлено, что в Беларуси на большей части территории развивается 2 поколения *C. ohridella*, а на юге страны – 3. Это определяется продолжительностью периода вегетации каштана конского обыкновенного в конкретных природно-климатических условиях регионов Беларуси [6].

Для установления возможности развития в условиях г. Минска 3-й генерации *C. ohridella*, нами осенью 2015 г. в зеленых насаждениях отбирались пробы поврежденных листовых пластинок (объем выборки – не менее 32 листовых пластинок; 8 точек). Мины вскрывали под бинокулярным микроскопом для установления возраста находящихся в них личинок каштановой минирующей моли.

Исследования показали, что развитие личинок *C. ohridella* происходило до 3 ноября, после чего все личинки 3-й генерации погибали. На тот момент некоторые из них успели развиваться до 5 возраста. В процентном соотношении возраста были представлены следующим образом: личинки 1-го возраста составляли 1,92 % от общего числа учтенных, 2-го возраста – 56,73 %, 3-го возраста – 11,54 %, 4-го возраста – 25,96 % и 5-го возраста – 3,85 %. Таким образом, большинство в выборке составляли личинки 2-го возраста, доля старших постепенно уменьшалась от возраста к возрасту. В итоге, можно сделать заключение о невозможности завершения развития 3-й генерации *C. ohridella*

в условиях г. Минска, поскольку массовая элиминация особей происходит еще на 2-м личиночном возрасте.

Литература

1. Roques, A. Taxonomy, time and geographic patterns / A. Roques // *BioRisk*. – 2010. – №. 4. – P. 11–26.
2. Агрессивные чужеродные виды диких животных и дикорастущих растений на территории Республики Беларусь / В. Н. Варавко [и др.]. – Минск, 2008. – 40 с.
3. Распространение и вредоносность каштановой минирующей моли (*Cameraria ohridella* Deschka & Dimič) в зеленых насаждениях Беларуси / А. С. Рогинский [и др.] // *Труды БГУ*. – 2014. – Т. 9. – Ч. 2. – С. 95–103.
4. *Cameraria ohridella* Deschka & Dimič, 1986 / А. С. Рогинский [и др.] // *Черная книга инвазивных животных Беларуси*. – Минск, 2016. – С. 79–81.
5. Mineuse du marronnier (*Cameraria ohridella* Deschka & Dimič, 1986) organisme nuisible aux coulées vertes au Bélarus / А. С. Рогинский // *Международная научная конференция «Иностранные языки и современный мир»* (г. Брест, 15 апреля 2016 г.). – Брест : БрГУ, 2016. – Ч. 2. – С. 115–117.
6. Рогинский, А. С. Phenology of the horse-chestnut leaf-miner (*Cameraria ohridella* Deschka & Dimič, 1986) under the conditions of the Republic of Belarus / А. С. Рогинский // *Иностранные языки и современный мир: междунар. науч. конф.*, 15 апреля 2016 г. (г. Брест). – Брест: БрГУ, 2016. – Ч. 1. – С. 229–230.

СОЗДАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРФЮМЕРНЫХ КОМПОЗИЦИЙ, БЛАГОТВОРНО ВЛИЯЮЩИХ НА ФИЗИЧЕСКОЕ И ДУХОВНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА *Романовец С. Н. (УО МГПК, Мозырь)* *Научный руководитель – И. Н. Садовская, преподаватель*

Многообразие действия эфирных масел на человека было известно с древних времен. В настоящее время современная наука только приближается к пониманию роли ароматических веществ в жизни человека. Действие ароматических веществ во многом определяется их составляющими компонентами. При этом одним из ведущих механизмов действия на организм является активация обонятельного анализатора, а также местное и общее действие эфирных масел [1, 59–60]. Многие эфирные масла обладают бактерицидным, антисептическим и противовоспалительным действием. Использование в парфюмерных композициях исключительно природных компонентов способствует благотворному воздействию их на организм человека [1, 120].

На первом этапе исследования проведен обзор литературных источников, по результатам которого выделены ароматы эфирных масел, обладающих терапевтическим действием на физическое и духовное состояние человека. К ним относятся эфирные масла бергамота, апельсина, розмарина, эвкалипта, цитруса, аниса, пихты, шалфея, иланг-иланга, корицы, жасмина, можжевельника, лаванды, чайного дерева, ванили, сандала [2, 15–52], [3, 142]. На втором этапе эфирные масла распределены по степени летучести: верхняя, средняя и базовая нота, составлены парфюмерные композиции, проведено предварительное тестирование будущих ароматов. На третьем этапе созданы парфюмерные композиции и проведен диагностический опрос по выявлению композиций, обладающих высокими ароматическими свойствами.

По результатам проведенных исследований установлено, что наиболее высокое терапевтическое действие на физическое состояние человека оказывают духи «Аромат здоровья». Терапевтическое действие достигается за счет антиоксидантных свойств (чайное дерево), бактерицидных и успокаивающих (можжевельник, розмарин, шалфей), антистрессовых (сандал), тонизирующих (цитрус). Духи «Аромат здоровья» обладают свежим, терпким ароматом. Терапевтический эффект создается за счет равновесия всех трех нот ароматов: базовая нота – чайное дерево, сандал; средняя нота – пихта, можжевельник, шалфей; верхняя нота – розмарин, цитрус. Можно отметить, что наиболее высокое терапевтическое действие на духовное состояние человека оказывает туалетная вода №4. Терапевтическое действие достигается за счет свойств антидепрессивных (апельсин, цитрус), повышающих эмоциональный фон (бергамот), активизирующих жизненную и психологическую энергию (ваниль), иммуностимулирующих (иланг-иланг). Терапевтический эффект создается за счет гармоничности всех трех нот ароматов: базовая нота – ваниль; средняя нота – чайное дерево, бергамот, иланг-иланг; верхняя нота – апельсин, цитрус.

По результатам диагностического опроса установлено, что наиболее приятным ароматом обладают: духи №1, парфюмированная вода №3, туалетная вода №4. Духи №1 сочетают изысканную сладость и свежесть с примесью цветочных ароматов. Духи №2 имеют терпкий пряно-восточный аромат. Туалетная вода №4 сочетает сладость ванили и свежесть цитрусовых ароматов.

Опираясь на результаты работы, сделан вывод, что применение созданных парфюмерных композиций способствует повышению защитных свойств организма, нормализации эмоционального

фона, повышению работоспособности и внимания. Автором разработаны рекомендации по применению ароматов эфирных масел.

Литература

1. Колошина, Н. А. Живительные бальзамы, эликсиры и экстракты / Н. А. Колошина [и др.]. – Минск : Ураджай, 1997. – 239 с.
2. Николаевский, В. В. Ароматерапия. Справочник. – М. : Медицина, 2000. – С. 7–10, 15–52, 61–63.

СОСТАВ И СТРУКТУРА СООБЩЕСТВ КСИЛОФИЛЬНЫХ ЖЕСТКОКРЫЛЫХ СТОЛИНСКОГО РАЙОНА

Семеняк А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)

Научный руководитель – В. С. Бирг, канд. биол. наук, доцент

Местом проведения исследований был выбран Столинский район Брестской области. Лесные угодья занимают площадь 128,3 тыс. га, что составляет до 35 % общей площади района. В составе лесообразующих пород сосна занимает 54 %, берёза 18 %, ольха 18 %, дуб 5 %. Анализ приуроченности к древесным породам и стадиям разложения древесины был проведен на основании литературных данных [1], [2], [3], а также из собственных наблюдений. Классификация стадий разложения древесины сформирована на основе предложенной классификации Б. В. Мамаевым [2].

Анализ результатов показал, что собранные экземпляры жесткокрылых приурочены к 9 видам деревьев (диаграмма 1). Из основных лесообразующих пород наибольшее число видов зарегистрировано под корой и в древесине сосны – 48 видов, для дуба – 40 видов, для ели – 19 видов. В древесине и подкоровом пространстве березы выявлено 19 видов ксилофильных жесткокрылых. Наименьшее количество видов определено для вяза, в его древесине отмечено всего 2 вида ксилофилов.

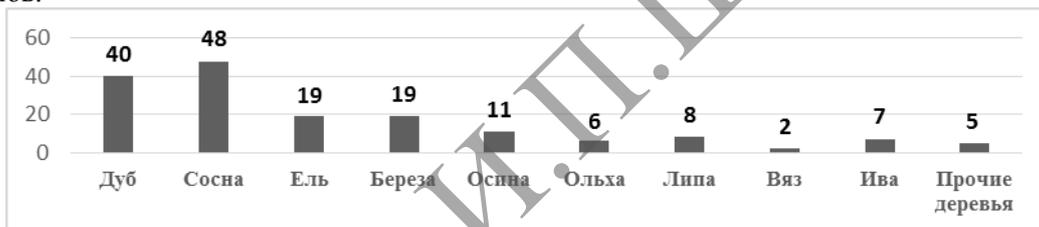


Диаграмма 1. – Приуроченность ксилофильных жесткокрылых к древесным породам

Анализ таксономической структуры сообществ ксилофильных жесткокрылых, из приуроченности к стадиям разложения древесины показывает, что наибольшим видовым разнообразием обладает луканидная стадия разложения древесины – 46 видов. Наряду с луканидной стадией, высокие показатели разнообразия видов имеют плодовые тела ксилотрофных грибов и сколитидная стадия разложения коры – 29 и 22 вида соответственно. Если рассматривать процентное соотношение приуроченности видов к стадиям разложения, то имеются следующие показатели (диаграмма 2): доля доминирующей по числу видов группы жесткокрылых, связанной с луканидной стадией разложения – 28,4 %, доля жуков, составляющих комплекс плодовых тел ксилотрофных грибов составляет – 17,9 %, энтомокомплекс сколитидной стадии разрушения коры имеет меньшее значение – 13,6 %, а доля жесткокрылых пирохроидной стадии разложения – 12,35 %.



Диаграмма 2. – Соотношение числа видов, приуроченных к различным стадиям разложения древесины

Результаты работы позволяют сделать вывод, что состав и структура ксилофильных жесткокрылых на территории Столинского района сформированы видами, которые относятся к более поздним стадиям разложения древесины, плодовым телам ксилотрофных грибов, а также их приуроченность к определенным породам деревьев, являющимися лесообразующими на территории района.

Литература

1. Лукашя, М. А. Сукцессионные комплексы ксилофильных жесткокрылых (Insecta, Coleoptera) Национального парка «Беловежская пуца» / М. А. Лукашя // Вестник БарГУ. – 2015. – С. 44–55.
2. Мамаев, Б. М. Зоологическая оценка стадий естественного разрушения древесины / Б. М. Мамаев. – Известия АН СССР, серия биологическая, 1960. – №4. – С. 610–614.
3. Мамаев, Б. М. Биология насекомых-разрушителей древесины: в 3 т. / Б. М. Мамаев. – Итоги науки и техники, энтомология, под общ. ред. Л. П. Познанина. – М. : БИНИШ, Серия Энтомология. Том 3. – 1977. – 200 с.

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ЛАНДШАФТОВ НА ПЛОТНОСТЬ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ (на примере Могилёвской области)

Сивакова Т. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – А. С. Соколов, ст. преподаватель

Одним из наиболее универсальных критериев, применимым для геоэкологической оценки геосистем регионального уровня, является плотность населения. Различные авторы [1], [2] и др. указывают на взаимосвязь плотности населения с уровнем антропогенного воздействия и преобразованности природной среды. Целью нашей работы было выявить закономерности плотности сельского населения Могилёвской области в зависимости от рода и подрода ландшафтов. Источником данных о населении в пределах изучаемой территории являлся справочник «Гарады і вёскі Беларусі» [3], о ландшафтной дифференциации территории – ландшафтная карта Беларуси [4], о местоположении населённых пунктов – слой «Полигоны населённых пунктов» (settlement-polygon) в формате shape-файла из набора слоёв проекта OpenStreetMap для Беларуси [5]. Результатом ГИС-анализа стала карта плотности сельского населения ландшафтов области (рисунок).

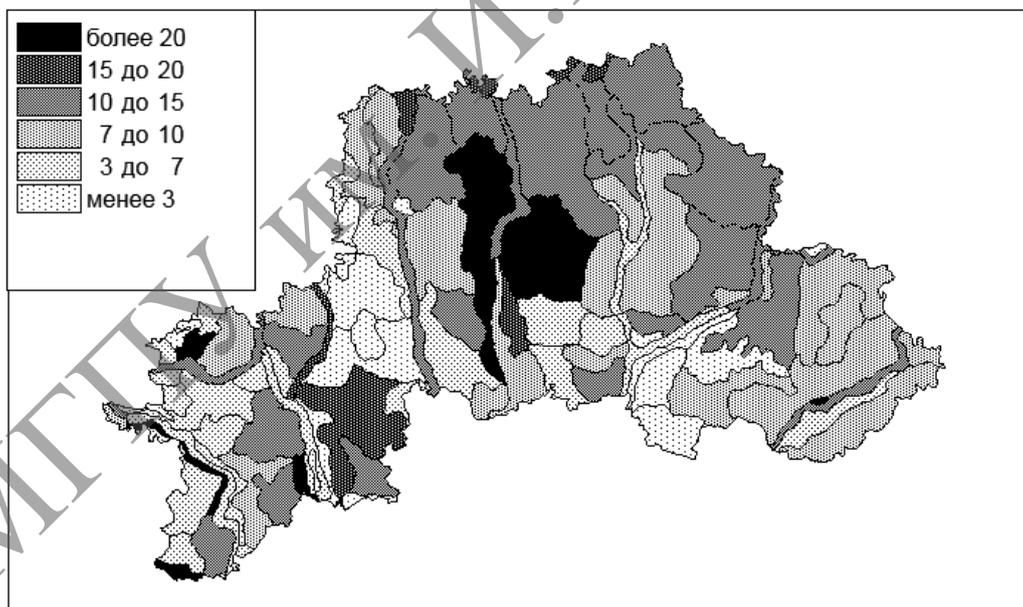


Рисунок – Плотность сельского населения в ландшафтах Могилёвской области, чел./км²

Среднеобластная плотность сельского населения составляет 8,6 чел./км², при этом ландшафты, плотность населения которых менее 1 чел./км², занимают 3,9% площади области, от 1 до 4 – 17,3 %, от 4 до 8 – 28,6 %, от 8 до 12 – 16,0 %, от 12 до 16 – 21,9 %, свыше 16 – 12,3 %. Территория области приурочена к двум ландшафтным провинциям – Восточно-Белорусской вторичноморенных и лёссовых ландшафтов (центральная и восточная часть) с плотностью сельского населения 11,2 чел./км² и Предполесской вторичных водно-ледниковых и моренно-зандровых ландшафтов (западная часть области) с плотностью населения 8,5 чел./км².

С уменьшением гипсометрического положения ландшафтов (на котором основывается выделение групп родов) плотность сельского населения также падает. Так, в возвышенных ландшафтах она составляет в среднем 11,4, в средневысотных 8,4, в низменных 8,0 чел/км². Из родов ландшафтов максимальное значение плотности характерно для лёссовых (12,1), холмисто-моренно-эрозионных (10,2), вторично-моренных (10,5 чел/км²) ландшафтов, минимальное – для болотных (2,7), вторичных водно-ледниковых (5,6) аллювиально-террасированных (6,9), моренно-зандровых (6,8 чел./км²) ландшафтов.

Среди подродов могут существовать значительные различия по величине рассматриваемых показателей. Высокая плотность у ландшафтов с покровом лёссовидных суглинков и с покровом водно-ледниковых суглинков. Среднюю плотность имеют ландшафты с покровом водно-ледниковых супесей, наименьшую – ландшафты с покровом аллювиальных и водно-ледниковых песков, а также торфа.

Литература

1. Элизбарашвили, Н. К. Ландшафтный анализ размещения населения Грузии / Н. К. Элизбарашвили, Д. А. Николаишвили // География и природные ресурсы. – № 4. – 2006. – С. 150–155.
2. Исаченко, А. Г. Введение в экологическую географию / А. Г. Исаченко. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 192 с.
3. Гараты і вёскі Беларусі : Энцыклапедыя: у 15 тамах. Магілёўская вобласць. Т. 5, кн. 1. – Мінск : БелЭн, 2008. – 727 с.; Т. 6, кн. 2 – Мінск : БелЭн, 2009. – 591 с.; Т. 7, кн. 3. – Мінск : БелЭн, 2009. – 542 с.
4. Исаченко, А. Г. Ландшафтная карта Белорусской ССР / под ред. А. Г. Исаченко. – М.: ГУГК, 1984.
5. Беларусь (BY) [Электронный ресурс] // Данные OSM в формате shape-файлов. Слои. – URL: <http://beryllium.gis-lab.info/project/osmshp/region/BY>. – Дата доступа : 10.03.2017.

УРОЧИЩЕ ПРИХАБЫ – КРАЕВЕДЧЕСКАЯ И ПРИРОДООХРАННАЯ ЕДИНИЦА СЕННЕНСКОГО РАЙОНА

Сидина Е. А. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша)

Научный руководитель – Т. А. Данилевич, преподаватель

Родина – это географическое пространство, территория, где человек родился, социально-духовное окружение, в котором он вырос, живет и воспитывается. Понятие Родины неразрывно связано с природой родного края. Для каждого из нас родные ландшафты свои, особенные. Но любовь к ним у всех одна – безмерная и необъятная.

Актуальность темы заключается в том, что, только познав и изучив свой край, можно более целенаправленно и конкретно осуществлять природоохранные мероприятия, формировать патриотические и нравственные качества подрастающего поколения. Способствуют этому познанию и сбережению современные технологии агротуризма – «зеленые маршруты». Проходя через определенную местность вдоль естественных объектов природы родного края, они показывают значимость проведения природоохранных мероприятий [1, 110].

Цель исследования – выявление историко-культурных ценностей объектов и событий родного края. Предмет исследования – изучение исторических и культурных ценностей урочища Прихабы. Для реализации исследования были использованы: анализ архивной исторической литературы, наблюдение, беседа с местными жителями, систематизация и обобщение полученной информации. Туризм как основной источник познания окружающей среды очень важен для воссоздания и сбережения ландшафтов Родного края. Самостоятельно и досконально исследуя территорию, которая находится с нами в тесном взаимодействии, мы проделываем большой комплекс природоохранных мероприятий, которые в будущем продолжат наши потомки. Для исследования мы выбрали регион Сенненского района – урочище Прихабы, так как здесь находятся знаковые, историко-культурные объекты, достойные изучения, а также это малая родина моей семьи. Исследование было начато нами в сентябре 2015 года и продолжается по сегодняшнее время. С большим интересом мы познакомились с происхождением самого названия урочища – Прихабы. «Прихабы» – самовольная запашка земли, «прихабить» – получить незаконно, присвоить. Таким образом, в названии запечатлены старые земельные отношения [2, 309]. Ранее на территории урочища располагалась сельская местность и хутора, жители которых активным образом влияли на окружающую среду посредством трудовой и хозяйственной деятельности вплоть до 1939 года, времени переселения д. Прихабы в д. Некрашево Сенненского района.

Историю населенного пункта времен XX века нам поведала в своем интервью Домбровская Вера Борисовна (16.04.1928 г.р.), которая является старожилом этой местности. «Детми были, бегали, ходили по траву для свиней. Если не рвали и ленились, то тата с мамой наказывали. Ходили по коров. Гуляли еще в «печурочки» (в ямах из песка). Ходили купаться на речку, она была большая, теплая. Деревню переселили в 1939 году в д. Некрашево, на улицу около леса». В «старых» Прихабах есть глубокие рвы, которые имеют природное происхождение, кусты, травы, ельник. В реке был теплый вир – «Тихонов вир», от имени старого Тихона, который жил рядом с речкой. Когда началась война, все жители копали противотанковые рвы, которые сохранились до наших дней.

Местность урочища сама по себе прекрасна и очень живописна для проведения туристических походов и мероприятий. Рельеф гористый, поэтому в нем преобладают крутые спуски. Главным акцентом урочища является огромная высохшая пойма р. Адров, которая поражает своими размерами и примерно показывает глубину некогда протекавшей по ней реки. Основной лесной массив представлен соснами, поэтому воздух в этой местности свежий и с запахом хвои. Также интересно будет увидеть молодую посадку сосен, которая появилась в урочище примерно 7 лет назад. Удивительный ландшафт создает речка Адровка, которая протекает чуть ниже старой поймы, её мини-порог из камней и мостик весьма привлекательны. Не менее значимыми акцентами для проведения природоохранных мероприятий и выведения территории урочища из состояния запустения является и наличие в нем знаковых исторических и экологических объектов. Они представлены: каменным крестом, датируемым XVI–XVII вв., курганными могильниками времен раннего железного века, остатками старой панской усадьбы, мини зоной отдыха, беседкой и кострищем для проведения туристического отдыха, колодцем и крыничкой с ключевой водой. Данные исторические объекты более подробно исследуются нами в других частях исследовательской работы, где показывается их влияние на всю территорию урочища. Итогом нашего исследования стала разработка «Зеленого маршрута» по исследуемой территории, собранные в ходе беседы со старожилами легенды и придания об урочище Прихабы, глоссарий важных исторических дат урочища Прихабы, создание картотеки фотодокументов.

Таким образом, исследовательская работа имеет не только научно-исторический и краеведческий характер, но и предпосылку для проведения комплекса природоохранных мероприятий для возрождения, создания, развития рекреационной туристической зоны отдыха в урочище.

Литература

1. Клицунова, В. А. Агротуризм / В. А. Клицунова [и др.]. – Минск : РИПО, 2014. – 132 с.
2. Жучкевич, В. А. Краткий топонимический словарь Беларуси / В. А. Жучкевич. – Минск : БГУ, 1974. – 448 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ ПРАКТИКУМЫ

Скрипченко Д. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)

Научный руководитель – Е. И. Луценко, ассистент

Тенденция применения информационных технологий (ИТ) становится все более практичной и выгодной в процессе обучения следующих поколений. Благодаря тому, что информационно-коммуникационные технологии составляют совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, которые интегрированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения, показа и информации в интересах пользователей, предоставляет удобные условия для развития научной сферы по применению ИТ [1].

На сегодняшний день пути получения практических навыков по отношению к манипуляциям с живыми организмами животного происхождения четко контролируются Законом Украины «О защите животных от жестокого обращения» (Ведомости Верховной Рады Украины (ВВР), 2006, №27, с. 230), который включает допустимые рамки, гуманные по отношению к животным. Настоящий Закон направлен на защиту от страданий и гибели животных вследствие жестокого обращения с ними, защиту их естественных прав и укрепление нравственности и гуманности общества [3]. Также важна среда содержания животных. То есть специализированные помещения – виварии. Это помещения для содержания лабораторных животных. Устройство вивария зависит от того, какие лабораторные животные в нем содержатся и какие исследования проводятся. В контексте этого Закона и отсутствия вивария было принято решение о создании виртуального лабораторного практикума для студентов

факультета природоведческого и физико-математического образования. Этот практикум позволит сформировать у студентов необходимые понятия и навыки манипуляций, препараты исследуемых организмов без нанесения им реального ущерба. Такая методика обучения позволит учиться не только в процессе обучения, но и в течение дня без дополнительных информационных материалов. Положительным является возможность загрузки программы на компьютер и дистанционное обучение, например, в заочной форме обучения. Такой тип практикума позволяет манипулировать объектом, задавать различные ситуации, ведет к усвоению материала предмета.

Литература

1. Журнал «Інформаційні технології. Аналітичні матеріали». – [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://it.ridne.net/> . – Дата доступа : 12.02.2017.
2. Інформаційні технології. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uk.wikipedia.org/wiki/інформаційні_технології. – Дата доступа : 01.02.2017.
3. Законом України «Про захист тварин від жорстокого поводження». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3447-15>. – Дата доступа : 01.02.2017.

СОДЕРЖАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ В КРОВИ НЕТЕЛЕЙ

Федорчук Т. К. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. П. Позывайло, канд. ветеринар. наук, доцент

Значение минеральных веществ в питании животных чрезвычайно велико. Они необходимы для построения костяка, непосредственно участвуют в процессах пищеварения, регулируют осмотическое давление и поддерживают в организме кислотно-щелочное равновесие. Каждая живая клетка содержит минеральные вещества в виде растворов или в составе органических соединений. Обмен белков, углеводов, жиров, водный режим и гормональное функционирование организма невозможны без активного участия минеральных веществ [1].

Цель работы состояла в исследовании содержания макроэлементов (кальция, фосфора, магния) и активности щелочной фосфатазы в сыворотке крови нетелей в сухостойный период стельности. Работа выполнена в РСУП «Экспериментальная база «Криничная» Мозырского района Гомельской области Республики Беларусь в марте 2017 года. Для проведения исследований от 10 нетелей черно-пестрой породы, находившихся в сухостойном периоде, брали кровь из яремной вены в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептики. В сыворотке крови с использованием фотометрических методов определяли концентрацию кальция (по реакции с ортокрезолфталеин комплексом), неорганического фосфора (с молибдатом аммония), магния (с ксилидиловым синим). Для более полной характеристики обмена кальция и фосфора в организме животных определяли активность щелочной фосфатазы (ЩФ) в сыворотке крови по конечной точке. В результате проведенных исследований по определению содержания макроэлементов в сыворотке крови нетелей в сухостойный период было установлено (таблица), что концентрация кальция в сыворотке крови была выше физиологической нормы и составила в среднем $3,21 \pm 0,38$ ммоль/л, но при этом имела широкий диапазон колебаний ($C_v=36\%$) [2].

Содержание неорганического фосфора в сыворотке крови было ниже физиологической нормы. Согласно литературным данным [3], низкий уровень фосфора в крови животных может быть связан с тем, что поглощение данного макроэлемента плодом из крови матери начинает возрастать с 3-го месяца стельности, достигает максимума на 7-м месяце и снижается к концу беременности. Важное значение для дифференциальной диагностики заболеваний минерального обмена имеет не только количественное определение кальция и фосфора, но и их пропорциональное соотношение ((1,5–2):1). В наших исследованиях соотношение Ca : P в сыворотке крови было выше физиологической норме у 60% нетелей.

Таблица – Содержание макроэлементов и активность щелочной фосфатазы в сыворотке крови у нетелей в сухостойный период стельности

Исследованные показатели	Min–Max	M±m	Норма
Ca, ммоль/л	2,21-5,52	3,21±0,38	2,50-3,13
P, ммоль/л	0,93-2,59	1,41±0,12	1,68-2,10
Ca : P	1,00-5,02	2,61±0,36	1,29-2,16
Mg, ммоль/л	2,08-3,45	2,67±0,16	0,82-0,98
ЩФ, нкат/л	5329,23-9592,42	7573,33±432,28	1250,00-3017,00

Магний активирует ряд ферментов, участвующих в организме животных в анаболических и катаболических процессах. У всех исследованных животных содержание магния в сыворотке крови в сухостойный период было выше нормативных критериев в 2,72 раза.

Повышенное содержание в рационе Mg и K может тормозить всасывание Ca в кишечнике, т.к. они конкурируют с ним за желчные кислоты.

В результате проведенных исследований по определению активности щелочной фосфатазы в сыворотке крови нетелей было установлено, что данный показатель превышал физиологические нормативы в 2,51 раза. Необходимо отметить, что повышенное содержание щелочной фосфатазы является одним из признаков нарушения кальций-фосфорного обмена, костных заболеваний, при этом изменения в уровне содержания кальция и фосфора наступают не сразу. В дальнейшем это приведет к развитию остеомалации, слабой молокоотдаче, уменьшению сохранности молодняка [4].

У нетелей в сухостойный период стельности отмечалась высокая концентрация кальция в сыворотке крови на фоне пониженного содержания фосфора. Это привело к нарушению Ca : P соотношения. Оно было выше физиологической нормы у 60% нетелей.

Литература

1. Разумовский, Н. П. Особенности кормления коров-первотелок / Н. П. Разумовский, И. Я. Пахомов // Белорусское сельское хозяйство. – 2013. – №4 (132).
2. Смунев, В. И. Интенсификация производства молока: опыт и проблемы / В. И. Смунев [и др.]. – Витебск : ВГАВМ, 2011. – 486.
3. ООО «Оптима». – [Электронный ресурс] / Биологическая роль минеральных элементов в питании животных. – Режим доступа: <http://www.optima43.ru>. – Дата доступа: 12.04.17.
4. Громыко, Е. В. Оценка состояния организма коров методами биохимии / Е. В. Громыко // Экологический вестник Северного Кавказа. – 2005. – № 2. – С. 80–94.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ СТРЕССА

Фролова А. Ю. (ВГАВМ, Витебск)

Научный руководитель – Н. В. Румянцева, кандидат биол. наук, доцент

Стресс – совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающих гомеостаз организма и состояние нервной системы или организма в целом. Понятие «стресс» впервые было предложено врачом-эндокринологом Г. Селье в 1936 году. Заслугой Г. Селье считается признание факта психофизиологической природы стресса, а также обобщение проведенных ранее исследований о схожести физиологической реакции в ответ на широкий спектр внешних воздействий. Влияние внешних раздражителей на организм человека и его ответную реакцию изучали такие физиологи и невропатологи, как У. Кеннон, И. П. Павлов, Э. Геллгорн. Все внешние раздражители, которые вызывают стрессовую реакцию, носят название «стрессоров». Различают стрессоры физиологические и психологические. Физиологические стрессоры оказывают непосредственное влияние на ткани тела. Психологические стрессоры свидетельствуют о биологической или социальной значимости события.

У. Кеннон в 1914 году описал один из аспектов стрессовой реакции – нейроэндокринный процесс. Данный феномен он назвал реакцией «борьбы-бегства». Этот механизм позволял либо бороться с угрозой, либо убежать от неё. Также У. Кеннон являлся основоположником теории гомеостаза и учения о роли симпатoadренальной системы в мобилизации функций организма. Согласно его исследованиям, функцию мобилизации выполняет симпатическая нервная система, возбуждение которой влечёт за собой ряд физиологических изменений (увеличение частоты сердцебиения, расширение зрачка, напряжение мышц, усиление потоотделения и т.п.), которые подготавливают организм человека к адекватной реакции. Канадский учёный Г. Селье по результатам экспериментов выделил два вида реагирования организма: специфическое реагирование на каждый конкретный раздражитель; и неспецифическая генерализованная реакция, возникающая в ответ на любые раздражители. Стресс классифицируют на следующие виды – кратковременный, длительный, периферический и церебральный: кратковременный стресс – это первая реакция на реальную или кажущуюся угрозу; длительный стресс – долговременный процесс воздействия на организм человека, которое вызывает общее угнетённое состояние, если организм не успевает реагировать на стрессовые воздействия, то изменения могут привести к возникновению различных болезней; периферический

стресс – ответ организма на термические, химические, механические повреждения тканей, вызывающие вегетативные и эндокринные изменения; церебральный стресс делят на первосигнальный тип – возникает при различных воздействиях на деятельность ЦНС, и второсигнальный тип – является психическим стрессом. Данный вид связан с личностными качествами и особенностями, прошлым опытом, воспитанием и образованием.

Формирование стрессовой реакции происходит на нервном, эндокринном и нейроэндокринном уровнях организма. Нервный уровень, или ось, обеспечивает самый быстрый ответ организма на раздражитель, но этот ответ носит кратковременный характер. Нейроэндокринная ось реагирует на психологические стрессоры, обеспечивая совместную работу нервной и эндокринной систем. Стрессовая реакция эндокринной оси носит специфический характер, она оказывает влияние на конкретный орган или группу органов. Стресс формируется по трем стадиям: 1-я стадия тревоги – низкая сопротивляемость и резкая реакция на любые раздражители; 2-я стадия сопротивления – человек наиболее адаптирован и приспособлен к условиям существования; 3-я стадия истощения – падение уровня приспособляемости, что приводит к смерти.

В результате многочисленных исследований было установлено, что различные эмоциональные реакции вызывают изменения в функционировании внутренних органов. В первую очередь страдают эндокринная, нервная и сердечно-сосудистая системы, реагируют также пищеварительная и дыхательные системы. Механизмы нервной и гуморальной регуляции не справляются в ситуации повышенного напряжения, и в первую очередь эмоционального, что приводит к их гиперфункции. Избыток гормонов по цепи порождает ряд физиологических изменений, которые лишь усугубляют стрессовую реакцию. Эмоциональное возбуждение влечет изменения в системе кровообращения, изменяется просвет сосудов, давление, частота сердечных сокращений, наблюдаются значительные изменения состава крови: увеличивается содержание глобулина, фибриногена, многоядерных лимфоцитов, снижается гемоглобин. В системе пищеварения сильные отрицательные эмоции могут уменьшить моторную и секреторную активность желудочно-кишечного тракта, угнетённое эмоциональное состояние также ослабляет его активность. В системе дыхания изменениям подвергаются частота и амплитуда дыхания, а также соотношение между вдохом и выдохом. К другим изменениям относятся изменение температуры тела, расширение зрачков, увеличение электропроводности кожи, уменьшение количества и изменение состава слюны.

Таким образом, стресс в нашей жизни занимает достаточно большое место, с одной стороны, играя роль индикатора, благодаря которому мы можем вовремя замечать вредоносное повреждающее воздействие (при условии, что человек сразу безошибочно диагностирует у себя состояние стресса). А с другой стороны – патологический характер стресса наносит вред организму, очень часто несоизмеримый с оказываемым воздействием.

МОДИФИКАЦИОННАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ НА ПРИМЕРЕ КУЛЬТУРНОЙ И ДИКОРАСТУЩЕЙ ЗЕМЛЯНИКИ

Чекан Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Чистякова В. В. (МГОЛ, Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Луполова, канд. с.-х. наук, доцент

Модификационная изменчивость – это изменение признаков организма, вызванное факторами внешней среды и не связанное с изменением генотипа. Такие изменения называются модификациями. Основой существования модификаций является то, что фенотип – это результат взаимодействия генотипа и внешних условий среды, поэтому изменение внешних условий может вызвать изменения фенотипа, не затрагивая генотип [1].

Объектом исследования послужили дикорастущая земляника и культурная земляника. Исследования проводились в Гомельской области, г. Хойники, на лесной местности – дикорастущая земляника (*Fragaria vesca*) и культурная земляника (*Fragaria ananassa*) на участке [2].

В фазу цветения были проведены расчёты и измерения следующих количественных признаков: высота цветоноса, количество генеративных образований (цветов, бутонов) на одном растении, количество лепестков в одном центральном листе, длина и ширина среднего листка, а также был произведён расчёт индекса [3].

Таблица – Изменчивость количественных признаков у дикорастущей и культурной земляники

№п /п	Изучаемые признаки	n	Культурная земляника			Дикорастущая земляника			t
			$\bar{x} \pm m$	σ	$C_v, \%$	$\bar{x} \pm m$	σ	$C_v, \%$	
1.	Высота цветоноса, мм	100	16,93±1,18	11,82	46,39	6,79±1,32	13,25	38,66	5,16
2.	Количество цветков, п	100	4,35±1,36	13,64	81,45	2,94±1,38	13,83	63,55	2,17
3.	Количество лепестков, п	100	5±1,35	13,55	68,87	5±1,35	13,54	32,55	3,73
4.	Длина лепестков, п	100	4,54±1,36	13,67	38,96	4,76±1,35	13,57	42,67	3,51
5.	Ширина лепестков, п	100	4,96±1,35	13,55	44,51	4,38±1,36	13,62	62,92	3,24

Исходя из таблицы, можно судить о том, что стандартное отклонение – классический индикатор изменчивости из описательной статистики. По исходным данным, средняя арифметическая высоты цветоноса, по сравнению с другими признаками, показала самый высокий уровень – 16,93±1,18 мм у культурной земляники и 6,79±1,32 мм у дикорастущей земляники. Из этого следует, что земляника, растущая на участке, более плодоносна, чем дикорастущая земляника, лепестки и цветки ярче выражены и имеют нормальные размеры. Коэффициент вариации, по всем анализируемым признакам, составил – от 32,55% до 81,45%.

Таким образом, из проведенных исследований следует, что наибольшая изменчивость признаков дало количество цветоноса 81,45%.

Литература

1. Говорова, Г. Ф. Земляника и клубника / Г. Ф. Говорова, Д. Н. Говоров. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 192 с.
2. Вавилов, Н. И. Закон гомологических рядов в наследственной изменчивости / Н. И. Вавилов // Теоретические основы селекции растений. – М. : Сельхозиздат. – 1935. – Т. 1. – С. 75–128.
3. Антипенко, М. И. Сортоизучение и подбор сортов земляники, обладающих высокой адаптивностью // Садоводство и виноградарство / М. И. Антипенко. – 2009. – №6. – С. 25–26.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 7–16 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СОМАТИЧЕСКОЙ КОНСТИТУЦИИ

Чемерис А. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Ю. Гуминская, канд. с.-х наук, доцент

Проблема конституции человека занимает центральное положение во многих областях научного знания, хотя в наибольшей мере она связана с задачами, решаемыми в антропологии, и принадлежит к числу наиболее дискуссионных [1], [2]. В Республике Беларусь аналогов подобных исследований еще не проводилось. В связи с этим нам представляется актуальным и своевременным комплексное исследование антропометрических показателей школьников, поскольку имеющиеся сведения в научной литературе носят эпизодический и фрагментарный характер. Цель работы – выявление взаимосвязи возрастных конституциональных особенностей физиологических показателей детей 7–16 лет с разными вариантами соматической конституции.

В исследовании, проводимом в Дубровской средней школе Житковичского района, приняло участие 93 школьника (из них мальчиков – 41, девочек – 52) в возрасте от 7 до 16 лет включительно. Исследование проводилось на протяжении одного года обучения в школе (2016–2017 учебный год). Все учащиеся в период исследования являлись здоровыми и относились к I и II группам здоровья (согласно медицинскому заключению о состоянии здоровья), были допущены к занятиям физической культурой в основной и подготовительной медицинских группах. В процессе антропометрических измерений определены: длина и вес тела, обхват груди, обхват головы, длина плеча, стопы, кисти, ширина таза, окружность запястья, окружность лодыжек, длина туловища, длина нижних конечностей, длина верхних конечностей. Определение типов телосложения детей проводили на основе антропометрических обследований по методике М. В. Черноруцкого (1938). Выделяется 3 конституциональных типа – нормостенический, астенический, гиперстенический. Избыточная масса тела, наряду с гиподинамией и несбалансированным питанием представляют собой серьезные

факторы риска для здоровья. Наиболее используемым критерием оценки состояния обмена веществ является избыток массы тела по отношению к норме. Идеальная масса (индекс Кетле) определяется с учетом конституции человека (нормостеническая, астеническая и гиперстеническая). Рассчитывали индекс массы тела (ИМТ), кг/м², по формуле:

$$\text{ИМТ} = \frac{M}{P^2},$$

где М – масса тела, кг; Р – рост, м.

Таблица – Показатели идеальной массы (индекс Кетле) с учетом конституции тела у детей

Оценка степени ожирения по индексу массы тела Индекс Кетле	Оценка массы тела	Показатель индекса исследуемых (%)
менее 18	Недостаточная масса тела	2,15
20–23	Идеальная	86,03
24–29	Избыточная	11,82
30 и более	Ожирение	0

Для оценки физической подготовленности учащихся нами был использован стандартный набор тестов, различной направленности, обычно применяемых в системе школьного воспитания. Полный комплекс тестов включал бег 30 метров, челночный бег 3 x 10 метров, прыжок в длину с места, наклон вперед, бег 6 минут. Этими контрольными упражнениями оценивалась быстрота и скоростно-силовые качества, абсолютная сила. Для характеристики выносливости использовался шестиминутный бег. Гибкость оценивалась по наклону туловища из положения сидя.

Гармоничность морфологического развития является одной из наиболее важных характеристик нормальности протекания физического развития. Степень гармоничности физического развития связана, прежде всего, с формой и размерами тела, а также пропорциями телосложения. В последнее время отмечается частая встречаемость случаев дисгармонического развития, выражаемая в отставании по длине тела и развитию костно-мышечного аппарата, наиболее заметно это явление у младших школьников.

Литература

1. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1971. – 197 с.
2. Балахонова, Е. И. Изменчивость соматических признаков и тканевых компонентов тела у девочек разного возраста созревания / Е. И. Балахонова // Вопросы антропологии. – М., 1996. – Вып. 89. – С. 51–68.

ОЦЕНКА ОБЪЕМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Черкас Н. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Валетов, д-р биол. наук, профессор

Кратковременную память характеризует такой показатель, как объем. Он в среднем равен 5–9 единицам и определяется по числу единиц информации, которые человек в состоянии точно воспроизвести, спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации. Этот объем индивидуален, он характеризует природную память человека и имеет тенденцию сохраняться в течение всей жизни.

Цель: исследовать объем кратковременной памяти у школьников в возрасте 9–15 лет. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа №14 г. Мозыря», ГУО «Стреличевская средняя школа им. В. Н. Марченко». В исследовании принимали участие 129 школьников в возрасте от 9 до 15 лет, из которых 62 девочки и 67 мальчиков из ГУО «Средняя школа №14 г. Мозыря») и 77 школьников, из которых 37 мальчиков и 40 девочек из ГУО «Стреличевская средняя школа имени В. Н. Марченко». Работа проводилась в утреннее, дневное и вечернее время. По результатам физиологического тестирования определили объем кратковременной памяти (КП) [1], [2].

В 9 лет 80 % мальчиков ГУО «Средняя школа №14 г. Мозыря» имели средний объем КП, и только 20 % низкий. В 10 лет количество мальчиков с низким объемом КП увеличилось до 42,8 %. В 11 лет средний объем КП был зафиксирован у 66,6 % мальчиков, а у остальных 33,3 % – низкий. В 13 лет низкий объем КП встречается лишь у 15,4 % мальчиков, в свою очередь количество ребят с высоким объемом КП увеличилось до 30,8%. Средний объем КП в 14 лет был зафиксирован у 45,5%

ребят, высокий объем КП наблюдался у 36,7 %. К 15 годам число мальчиков с высоким объемом КП увеличилось до 37,5 %, со средним до 62,5 %. В 9 лет у 90 % испытуемых девочек был отмечен средний объем КП, и только в единичном случае был зафиксирован низкий результат. В 10 лет количество девочек с низким объемом КП увеличилось до 42,8 %, следовательно, со средним уменьшилось до 57,1 %. Ребятам с низким объёмом КП для поддержания информации в КП необходимо поддержание активности, направленной на запоминание, без отвлечения внимания на другой вид деятельности, сложной умственной работы. Средний объем КП в 11 лет был отмечен у 100% девочек. В 12-ти летнем возрасте, у 30% девочек определен высокий объем КП, у 60% – средний и в единичном случае наблюдался низкий объем КП. Так, уже в 13 лет наибольший процент девочек – 58,2 % имели средний объем КП, высокий – 33,3 % и 8,3 % девочек – низкий. Количество девочек с высоким объемом КП в период 14–15 лет увеличилось до 50 %. Увеличение количества испытуемых с высоким объемом кратковременной памяти в 14–15 лет происходит благодаря развитию в этом возрасте абстрактного мышления.

Анализ объема кратковременной памяти у школьников ГУО «Стреличевская средняя школа им. В. Н. Марченко» показал, что в 9 лет у 50 % мальчиков и 20 % девочек был зафиксирован средний объем КП. Низкий объем КП в 10 лет был отмечен у 60% девочек и 66,6 % мальчиков. Процент испытуемых в 11 лет со средним объемом кратковременной памяти возрастает до 75 % девочек и 88,8 % мальчиков. В этом возрасте, также наблюдался высокий объем КП у 11,1% мальчиков и 20 % девочек. В 12 лет 60 % мальчиков и 57,1 % девочек имели средний объем КП и у 40% мальчиков и 42,8% девочек наблюдались высокие результаты. У наибольшего числа девочек – 80% в 13 лет был зафиксирован средний объем КП, напротив, в этом возрасте большинство мальчиков – 75 % – имели высокий объем КП. Мальчики более изобретательны и успешнее овладевают запоминанием и придумыванием, а девочки в свою очередь охотнее запоминают любой материал и умеют себя настроить на запоминание, поэтому у девочек результаты выше, чем у мальчиков. К 14 годам высокий объем КП встречался у 100 % девочек, между тем 100 % мальчиков в этом возрасте имели средние результаты. В 15 лет у 50 % мальчиков отмечен высокий объем кратковременной памяти, у такого же количества ребят – средний. Увеличение объема КП происходит под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведущего к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой. Коэффициент корреляции между показателями объема кратковременной памяти и возрастом составил 0,9 как у мальчиков, так и у девочек, что свидетельствует о сильной связи между объемом КП и возрастом.

Средний процент мальчиков с высоким объемом кратковременной памяти, составил 16,2 %, а девочек с таким же объемом КП 21,9 %. В школе д. Стреличево как мальчиков на 9 % так и девочек на 9,4 %, с высоким объемом КП – больше и составляет 25,2 % мальчиков и 31,3 % девочек. Однако мальчиков, у которых был выявлен средний объем кратковременной памяти – на 4,7 %, и девочек – на 19,6 % больше в ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря» и составляет 62,9 % и 65,4 % соответственно. Количество мальчиков с низким объемом кратковременной памяти в Стреличевской средней школе составляет 16,6 %, а мальчиков в Мозырской школе с тем же объемом КП на 4,3 % больше и равняется 20,9 %. В свою очередь, девочек с низким объемом КП на 11,6 % больше в сельской школе и составляет 23,3 %.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / М. И. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком (Серия «Мастера психологии»), 1999. – 258 с.
2. Столяренко, Л. Д. Психология: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – СПб.: Лидер, 2007. – С. 128–129.

ОЦЕНКА ВОЗРАСТНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГАДЮКИ ОБЫКНОВЕННОЙ (VIPERA BERUS LINNAEUS, 1758) НА ТЕРРИТОРИИ МИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Чистопьян С. А., Юшкевич В. В. (ГУО «Несвижская гимназия»)

Научный руководитель – Д. Ю. Лесничий, магистр биол. наук

Всемирной стратегией охраны природы одной из наиболее важных и значимых проблем современности определена проблема изучения, сохранения и использования биологического разнообразия как основы устойчивости и стабильности. Результаты исследования существенно расширяют представления о половой и возрастной структуре основного промыслового вида змей в Беларуси – гадюки обыкновенной (*Vipera berus* Linnaeus, 1758).

Практически отсутствуют или имеются лишь фрагментарно комплексные исследования центральной части Беларуси. Проведение данных исследований тем более важно, т.к. именно гадюка обыкновенная является основным биологическим ресурсом для получения яда и его использование в фармакологических и медицинских целях. Именно эти вопросы были определяющими в выборе темы исследования. **Целью** исследования являлось выявление характера изменчивости, популяционной структуры возрастных показателей гадюки обыкновенной и закономерностей формирования в условиях естественных и антропогенно трансформированных экосистем центральной части Беларуси.

Задачи исследования: 1) определить возрастной состав популяций гадюки обыкновенной исследуемого региона; 2) провести анализ изменчивости морфометрической структуры популяций модельных видов, оценить степень популяционной и внутривидовой разобщённости; 3) выявить антропогенные факторы, влияющие на современное состояние и динамику численности гадюки обыкновенной на исследуемой территории.

В качестве модельного объекта исследований были выбраны Солигорский, Любанский и Слуцкий районы Минской области. За период исследований было собрано 134 особи, из них 99 самок и 35 самцов. Все змеи были разделены на группы возрастов и их половозрастной структуре. Количественный учёт проводился в весенне-летний период с апреля по октябрь с использованием стандартных методик Л. Г. Динесман, М. Л. Калецкой [1] с некоторыми модификациями, которые обуславливались характером биотопов. Морфометрическая характеристика отловленных змей и определение групп возрастов проводились по методике, принятой в руководстве по изучению земноводных и пресмыкающихся Н. Н. Щербак [2], М. С. Горелов [3].

Область распространения гадюки обыкновенной имеет мозаичное распределение. Исследования проводили в центральной части Беларуси для гадюки обыкновенной (*Vipera berus* Linnaeus, 1758), на основе изученных морфометрических характеристик змей установили их структуру и половую принадлежность. Особенностью современной структурной организации популяций гадюки являются значительные вариации в численном соотношении самцов и самок в различных географических регионах исследований. Анализ собранных данных свидетельствует, что для данного региона характерен заметный сдвиг (дисбаланс) в соотношении полов, который выражается в значительном преобладании самок. Соотношение полов в естественных популяциях обыкновенной гадюки приближается к отношению 1:2, 1:3 и зависит от биотопического распределения.

Результаты анализа полученных данных показали, что, исходя из основных размерных признаков сегментов, неполовозрелых и половозрелых особей *Vipera berus*, видно, что самки и самцы имеют различные показатели размерных величин. Наиболее детальное представление о конструкции пропорций тела особей *Vipera berus* в полученной выборке дают индексы, отражающие соразмерность их разных участков тела. Исходя из полученных длин тела и индексов – (L), ($L \cdot cd$), ($L / L \cdot cd$), ($L \cdot cd / (L + L \cdot cd)$), ($L \cdot cd / L$), ($L / (L + L \cdot cd)$) и ($L / (L - L \cdot cd)$), нами Согласно полученным данным, самки и самцы *Vipera berus* отличаются по основным критериям полового диморфизма и являются статистически значимыми при ($p < 0,01$), что показали результаты полученных выборок.

Весь комплекс лимитирующих факторов можно разбить на три группы: 1) воздействие среды; 2) воздействие хищников; 3) прямое воздействие человека.

Литература

1. Динесман, Л. Г. Методы учёта численности и географического распределения наземных позвоночных / Л. Г. Динесман, М. Л. Калецкая // Минск, 1952. – С. 329–341.
2. Щербак, Н. Н. Руководство по изучению земноводных и пресмыкающихся / Н. Н. Щербак. – Киев, 1989. – С. 14–56.
3. Горелов, М. С. Состояние популяции гадюки обыкновенной на территории Самарской области / М. С. Горелов [и др.] / Бюллетень Самарская Лука. – 1992. – № 3. – С. 171–179.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УГЛЕВОДОРОДОВ В ПОЧВЕ

Ширко А. В., Михайлова В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Старшикова, канд. биол. наук, доцент

Целью исследования является определение степени загрязнения почв урбанизированных территорий в зонах антропогенного воздействия: автозаправочных станций, промышленных зонах и районах, прилегающих к основным автотранспортным магистралям. Задача данного исследования – определение содержания углеводов в почве. Отбор почвенных проб осуществляли по ГОСТ

17.4.3.01-83 «Охрана природы. Почвы. Общие требования к отбору проб» [1]. Для исследований выделены четыре пробных площадки на территории г. Наровли, наименование которых представлено в таблице 1.

Таблица 1. – Расположение пробных площадок

№ п/п	Наименование пробы
1	Проба автозаправочной станции
2	Площадка городского парка
3	Территория жилой застройки
4	Площадка автомобильной стоянки
5	Контроль проба

В качестве контрольного образца был выбран речной песок. В пробах почвы определяли влажность по ГОСТ 5180-75 «Грунты. Методы лабораторного определения физических характеристик» [1]. Колбы с полученной смесью экстрактов предварительно оценивали качественно. Производили визуальную характеристику хлороформных вытяжек по изменению окраски. При добавлении следующих порций хлороформа отмечено изменение окраски. Почвенные образцы с территорий автозаправочной станции и автомобильных стоянок в процессе добавления хлороформа изменяют окраску хлороформа с желтоватой на иссиня-черную и коричневую соответственно, тогда как в контрольном образце никаких изменений в окраске не происходило, что является свидетельством нахождения углеводов в почве. Следовательно, наименьшей способностью к накоплению углеводов обладают почвы, находящиеся вдали от городских автомагистралей и предприятий промышленной переработки.

Анализ содержания углеводов в почве осуществляли по методике А. И. Нетрусова [1]. Почвенные образцы массой 10 г (каждый) трижды экстрагировали хлороформом в отношении 1:3 (по объему). Полученные вытяжки сливали в колбы, предварительно доведенные до постоянной массы, – m . Колбы с экстрактом взвешивали на лабораторных весах фирмы Adventureg – m_1 и помещали на 24 ч в вытяжной шкаф для удаления хлороформа. По истечению указанного срока проводили взвешивание массы углеводов, оставшихся в колбах – m_2 . Количество углеводов определяли по разности $m_2 - m$ в пересчете на 1 г абсолютно сухой почвы (а.с.в).

Содержание углеводов в почвенных образцах представлено в таблице 2.

Таблица 2. – Содержание углеводов в пробах почвы

№ п/п	Наименование пробы	Масса экстракта, г	Содержание углеводов, мг/г
1	Проба автозаправочной станции	0,14	0,0771
2	Площадка городского парка	0,11	0,0774
3	Территория жилой застройки	0,10	0,0425
4	Площадка автомобильной стоянки	0,12	0,0654
5	Речной песок (контроль)	0,01	0,0330

Из данных, представленных в таблице видно, что содержание углеводов в пробе почвы у автозаправочной станции в 11 раз превышает результаты контрольного образца. И в 10–12 раз больше, чем в почвенных образцах, отобранных с территории жилой застройки. Таким образом, можно сделать вывод о том, что слабозагрязненные почвы, которые приурочены в основном в районе частного сектора. Интенсивное химическое загрязнение почв отмечается в зонах с автомобильными стоянками, автозаправочной станцией и площадкой городского парка.

Литература

1. Широко, А. В. Качественный анализ углеводов в почве, Материалы XXIII студенческой конференции «От идеи к инновации» // отв. ред. И. Н. Кралевиц. – Мозырь, 2016. – С. 103–104.
2. Экология микроорганизмов : учебник для студентов вузов / А. И. Нетрусов, Е. А. Бонч-Осмоловская [и др.]; под ред. А. И. Нетрусова. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ИОНОВ МЕДИ В ПОЧВАХ ПОЛОСЫ ОТВОДА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ

Шорец М. А., Орлова Д. А. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – О. М. Балаева-Тихомирова, канд. биол. наук, доцент

Железная дорога представляет собой отчужденную у природной среды полосу, искусственно приспособленную к движению поездов с заданными техническими и экологическими показателями. Для экологической системы и природного ландшафта железная дорога является чужеродным элементом. Железнодорожный транспорт оказывает влияние на состояние окружающей природной среды в результате выброса вредных веществ подвижного состава, многочисленных производственных и подсобных предприятий, обслуживающих перевозочный процесс. При этом происходит существенное загрязнение почвенного покрова [1].

Цель работы – исследование влияния железнодорожного транспорта на содержание ионов меди (II) в почвах полосы отвода Витебской области. *Объект* исследования – почва прижелезнодорожной полосы. *Предмет* исследования – концентрация ионов меди (Cu^{2+}) в почвах отвода прижелезнодорожной полосы Витебской области. Медь (II) определялась спектрофотометрическим методом, основанным на образовании комплексов ионов металла с аммиаком [2]. Полученные результаты сравнивали с предельно-допустимой концентрацией меди, которая составляет 3,0 мг/кг [3]. Математическую обработку полученных результатов проводили методами параметрической и непараметрической статистики с использованием пакета статистических программ Microsoft Excel 2010, STATISTICA 6.0. Наибольшее содержание ионов меди в почве (таблица 1) установлено на железнодорожном переезде вблизи пос. Тулово, а наименьшее – на ст. Лиозно, данные отличаются между собой в 13,6 раз. Концентрация меди в почве, взятой на железнодорожном проезде вблизи пос. Тулово, превышает значение концентрации металла на ст. Городок в 2,7 раза, на ст. Оболь – в 8,9 раза, на ст. Езерище – в 3,1 раза, на ст. Богушевск – в 3,9 раза, на Локомотивном депо г. Витебска – в 4,2 раза, на ст. Крынки – в 1,3 раза, на ст. Шумилино – в 5,0 раза, на ст. Витебск – в 2,1 раза.

Большое значение содержания меди в почве на железнодорожном переезде вблизи пос. Тулово обусловлено расположением данного переезда в черте промышленной зоны г. Витебска. Такие большие предприятия, как СОО «Марко», ОАО «БелВитУнифарм» и завод «Эвистор», выбрасывают большое количество отходов, которые влияют на состав почвы.

Таблица – Концентрация ионов меди в почве (мг/кг почвы) ($M \pm m$)

Места отбора проб почвы	Cu^{2+}
ст. Городок	$0,94 \pm 0,013^{11}$
ст. Оболь	$0,29 \pm 0,064^{1-11}$
ст. Лиозно	$0,19 \pm 0,032^{1,3-11}$
ст. Езерище	$0,83 \pm 0,192^{2-11}$
ст. Богушевск	$0,65 \pm 0,385^{5-11}$
Локомотивное депо г. Витебска	$0,61 \pm 0,107^{2,3,6-11}$
ст. Крынки	$1,92 \pm 0,602^{2,3,7-10}$
ст. Шумилино	$0,51 \pm 0,143^{1,7-11}$
ст. Витебск	$1,20 \pm 0,362^{2,3,9-11}$
Железнодорожный проезд вблизи пос. Тулово	$2,58 \pm 0,194^{1-3,5,6,8,10}$

Примечание: ¹P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Городок; ²P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Оболь; ³P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Лиозно; ⁴P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Езерище; ⁵P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Богушевск; ⁶P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги Локомотивного депо в г. Витебск; ⁷P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Крынки; ⁸P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Шумилино; ⁹P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железной дороги на ст. Витебск; ¹⁰P < 0,05 по сравнению с почвой, взятой возле железнодорожного переезда пос. Тулово; ¹¹P < 0,05 по сравнению с предельно допустимой концентрацией (ПДК) металла. Большая часть загрязнения ионами меди приходится на выбросы при высокотемпературных процессах: черной и цветной металлургии (УП «Витебсквторчермет»), при истирании рельсов и просыпке перевозимых грузов, содержащих примеси меди.

Полученные значения во всех отобранных пробах почв не превышают значение ПДК. Концентрация ионов меди (II) находится в пределах нормальных значений во всех отобранных пробах почвы. Необходимо проводить ежегодный мониторинг почв для того, чтобы в момент превышения предельно допустимой концентрации ионов металла предпринять меры по восстановлению почвенного покрова.

Литература

1. Гарин, В. М. Промышленная экология / В. М. Гарин [и др.]. – М. : Маршрут, 2005. – 328 с.
2. Аринушкина, Е. В. Руководство по химическому анализу почв / Е. В. Аринушкина. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 471 с.
3. Свирскене, А. Микробиологические и биохимические показатели при оценке антропогенного воздействия на почвы / А. Свирскене // Почвоведение. – 2003. – №2. – С. 202–210.

МГУ им. И.П.Шамякина

РОМАНО-ГЕРМАНСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СОВРЕМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Абзалова Л. М. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время образовательный процесс осуществляется на основе ФГОС второго поколения, в соответствии с которым акцентируется внимание на обеспечении условий для развития личности обучаемых [1]. Под этим подразумевается идея дифференциации и индивидуализации обучения. В связи с индивидуализацией образовательного процесса немаловажное значение имеет теория множественного интеллекта американского психолога Г. Гарднера.

Г. Гарднер выделяет 8 типов интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, внутриличностный, межличностный, натуралистический [2]. Каждый из типов интеллекта подразумевает набор определенных способностей и талантов.

«Существует более чем один способ научить тому, что вы считаете важным. Теория множественности интеллекта при этом может быть инструментом», – пишет Г. Гарднер [3]. Индивидуальный подход, предложенный ученым, гораздо глубже проникает в суть процесса индивидуализации, чем традиционные методы обучения, содержание обучения которых строится на основе вербальных и логико-математических способностей ученика. Согласно теории Гарднера, освоение школьной программы происходит за счет развития умственного потенциала обучающихся и их способностей.

Взяв за основу теорию множественного интеллекта, мы провели опытную работу, целью которой стало выявление эффективности использования теории множественного интеллекта в обучении иностранному языку.

Опытная работа осуществлялась в три этапа.

Целью первого этапа являлось выявление степени усвоения учебного материала на уроках немецкого языка, осуществляемых на основе традиционного метода обучения. Для этого были проведены уроки и осуществлен контроль знаний, умений и навыков по темам «Deutschland. Was wissen wir über dieses Land?» «Deutschland. Was wissen wir über die Natur Deutschlands?», « Was ist typisch für die Deutschen?», «Unseres Land – Russland». На данном этапе у учащихся была выявлена предрасположенность к определенным типам интеллекта. На протяжении четырех уроков им предлагались самостоятельные работы, содержащие задания, релевантные разным типам интеллекта. В определении доминирующего типа интеллекта учитывались также результаты анкетирования, направленного на выявление доминирующего типа интеллекта, и наблюдения учителя. Выполняя самостоятельную работу, содержащую в комплексе задания для разных типов интеллекта, учащиеся столкнулись с некоторыми трудностями. В ходе рефлексии первого этапа опытной работы учащиеся отметили, что с одними заданиями им справляться легче, с другими – сложнее. Учащимся понравилось выполнять задания, содержащие иллюстрации, сложной показалась работа с текстами и выполнение пересказа.

Целью второго этапа стало применение теории множественного интеллекта в обучении немецкому языку. Следует отметить, что учащиеся сразу заинтересовались новой подачей материала. В условиях современной школы не всегда представляется возможным использование ИКТ, применение различных методов и форм работы на занятиях. В связи с этим, применение теории множественного интеллекта «оживило» процесс обучения немецкому языку.

В целом, благодаря теории множественного интеллекта, уроки проходили продуктивнее, поскольку информация, завязанная на эмоциях, запоминается лучше. Обучающимся понравилось выполнять разного рода задания. Некоторые ученики просили, чтобы к следующему уроку учитель снова подготовил такие же задания.

Целью последнего этапа стало выявление степени усвоения учебного материала на уроках немецкого языка, осуществляемых с применением теории множественного интеллекта.

На контрольном этапе учащимся была предложена самостоятельная работа по темам «Das neue Berlin», «Berliner Sehenswürdigkeiten», «Die Städte Deutschlands». В качестве материала для выявления степени усвоения учебного материала учащимся были предложены индивидуальные задания в соответствии с доминирующими типами интеллекта. В результате было выявлено, что у 75% учащихся результат повысился на 1 балл. Мы можем заключить, что теория множественного интеллекта положительно повлияла на эффективность образовательного процесса.

Таким образом, теорию множественного интеллекта целесообразно использовать в обучении немецкому языку в средней школе, поскольку ее применение значительно повысило заинтересованность учащихся в предмете «немецкий язык», мотивировало обучающихся на самостоятельное добывание знаний и в целом положительно повлияло на эффективность образовательного процесса.

Литература

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>. – Дата обращения: 22.02.2017.

2. Конспекты бизнес книг, которые развивают. Конспект книги: Говард Гарднер. Структура разума теория множественного интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kon-spekty.net/konspekt-knigi-govard-gardner-struktura-razuma-teoriya-mnozhestvennogo-intellekta.html>. – Дата обращения: 10.02.2017.

3. Teacherjournal. Индивидуализация обучения иностранным языкам в начальной школе на основе теории множественного интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teacherjournal.com.ua/attachments/11532_Теория%20множественного%20интеллекта%20при%20обучении%20английском%20языку%20в%20начальной%20школе.doc. – Дата обращения: 12.02.2017.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ МАГАЗИНОВ ЛОНДОНА

Акуленко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Объектом для лингвистического исследования языка города принято выбирать либо речь горожан, в которой предметом изучения становится дифференциация речи по стилистическому, территориальному, гендерному и другим факторам, либо наименования внутригородских линейных объектов. Наименования внутригородских объектов включают в себя различные лингвокультурологические реалии, которые указывают на особенности духовной и материальной культуры. В нашей работе проанализированы семантические особенности составных компонентов наименований магазинов Лондона.

Среди исследуемых единиц были выявлены отапеллятивные наименований: название *Liberty*, которое мотивировано нарицательным существительным *liberty* «свобода», оним *Bluebird* соотносится с лексемой *bluebird* «синешейка», магазин *Topshop* образован от сложного существительного (качественное прилагательное *top* «топовый» + номенклатурный термин *shop* «магазин»), двухкомпонентный оним *All Saints* состоит из местоимения *all* «все» и нарицательного существительного *saints* «святые». Название *Opening Ceremony* образовано от прилагательного *opening* «открытый» и нарицательного существительного *ceremony* «церемония», оним *Mulberry* соотносится с апеллятивом *mulberry* «шелковица».

В данной группе зафиксированы и отантропонимные единицы. К ним относятся двухкомпонентный оним *Harvey Nickols*, который является именем собственным Харви Николса, также магазин *Paul Smith*, образованный от имени владельца Пола Смита. Трехкомпонентное наименование *Fortnum & Mason* состоит из двух фамилий Фортнум и Мэсон, при образовании названия магазина *Ted Baker* использовались имя и фамилия владельца, крупнейший универсальный магазин *Selfridge's* образован от фамилии владельца американца Гордона Селфриджа в притяжательном падеже.

Таким образом, отапеллятивные наименования мотивированы лексемами *liberty*, *top*, отантропонимные единицы указывают чаще всего на собственника.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

АФОРИЗМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Андрасюк К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. С. Пухнаревич, преподаватель

Языковые афоризмы литературного происхождения приходят в речь из произведений художественной литературы. Как правило, это изречения известных авторов или отрывки из произведений, запечатлевших удачный образ либо бытовое или историческое событие и получившие действительно широкое хождение.

В современных словарях немецкого языка крылатые слова даются часто без указания источника и автора, поэтому возникает необходимость обратиться к литературным первоисточникам. Целью нашей работы является выявление крылатых выражений в произведениях немецких писателей-классиков. Материалом для исследования послужили произведения немецких писателей-классиков И. В. Гете и Ф. Шиллера.

В ходе анализа литературных произведений И. В. Гетенами были зафиксированы 16 наиболее известных крылатых выражений. Приведем некоторые из них: 1. *Werd 'ich zum Augenblicke sagen: verweile doch! Du bist so schön!* ("Faust" – Остановись, мгновенье, ты прекрасно! Мгновение, повремени! 2. *Das war aber des Pudels Kern!* ("Faust") – Так вот что здесь кроется! 3. *Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, der täglich sie erobern muss* ("Faust") – Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день идет за них на бой.

Согласно исследованиям Т. Манна, общее число крылатых выражений в произведениях Ф. Шиллера составляет около 1210 [1]. В ходе анализа самого известного стихотворения автора «*Das Lied von der Glocke*» / «Песня о колоколе» нами было выявлено 6 известных крылатых выражений, например: 1. *Arbeit ist des Bürgers Zierde* – Человека красит труд. 2. *Gefährlich ist es, den Leu zu wecken.* – Не будите льва: с ним шутки плохи. 3. *Wenn gute Reden sie begleiten, dann fließt die Arbeit munter fort* – Ведь сдобренный разумным словом, живей и радостнее труд.

Обращение к литературным источникам способствует расширению знаний о языке, особенностях его функционирования и формированию страноведческой компетенции.

Литература

1. Манн, Т. Слово о Шиллере // Т. Манн. – Собрание сочинений. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1961. – Т. 10. – С. 437.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Алтыца А. Ю. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – А. А. Лавицкий, канд. филол. наук, доцент

В системе начального общего образования требования к процессу обучения иностранному языку определяются потребностями современного общества и предполагают формирование поликультурной многоязычной личности. Процесс овладения иностранным языком (далее – ИЯ) преследует определенные общеобразовательные, практические, воспитательные и развивающие цели и должен быть представлен в виде логически связанной последовательной системы с опорой на положения лично ориентированного коммуникативно-деятельностного подхода.

Начальное образование по ИЯ направлено на личность младшего школьника, который выступает в качестве субъекта учебной деятельности, что усиливает роль психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [1]. Правильная организация учебной деятельности в начальных классах чрезвычайно важна, поскольку влияет на наиболее важные изменения в психологическом становлении личности ребенка [2]. Помимо этого, учебная деятельность имеет большое значение для процесса социализации. При овладении ИЯ происходит коммуникативное развитие детей, которое ориентировано не только на успешность их иноязычного общения, но и на улучшение способности к установлению контактов и связей на родном языке [1].

Одним из главных факторов коммуникативного развития младшего школьника на уроках ИЯ является общение с учителем, которое должно быть организовано с учетом потребностей и интересов детей данного возраста. Процесс общения имеет тесную связь с благоприятным развитием личности ребенка и при его нарушениях может стать причиной регрессии ведущих личностных качеств.

Именно педагог должен создавать условия, способствующие развитию мотивации младшего школьника к общению и обучению, условия, которые смогут вывести учебную деятельность на новый, творческий уровень.

При изучении ИЯ основным мотивом у детей младшего школьного возраста является непосредственно интерес к языку. В целях поддержки и укрепления данного интереса, а также повышения мотивации к овладению иноязычной речевой деятельностью существует внеклассная работа по ИЯ.

В системе начального школьного образования внеклассная работа по ИЯ может проводиться как в соревновательных формах (игры, конкурсы, эстафеты, олимпиады, викторины, КВН), так и культурно-массовых (организация праздников, утренников, вечеров). В качестве эффективного мотиватора к проведению внеклассных мероприятий выступает неделя ИЯ. Помимо этого, внеурочная деятельность проявляется в оформлении стенгазет, стендов, выставок-витрин, а также в работе кружков по ИЯ.

Для верификации нашей гипотезы относительно положительного влияния внеклассной работы на повышение мотивации младших школьников нами был проведен пилотный эксперимент на базе Гимназии № 4 г. Витебска. В нем приняло участие 27 учащихся 3-х классов. В течение учебного года все они были непосредственно вовлечены в цикл внеклассных мероприятий по ИЯ. Так, с сентября 2016 по апрель 2017 во внеурочное время дети посещали занятия в клубе английского языка, где участвовали в различных играх, разучивали стихи и песни, просматривали короткометражные иноязычные мультфильмы, читали дополнительную литературу и соревновались в знаниях посредством мини-конкурсов.

В декабре 2016 учащиеся выступили с театральной постановкой на английском языке на школьном вечере, посвященном празднованию Нового года. В январе 2017 третьеклассники приняли участие в неделе ИЯ на базе гимназии. Они представили стенгазету на сюжеты английских народных сказок, а также продемонстрировали свои умения в качестве чтецов. В марте 2017 младшие школьники подготовили инсценированное поздравление на английском языке в рамках вечера, посвященного Международному женскому дню. А в апреле 2017 дети участвовали в олимпиаде по ИЯ среди 3-х классов.

В начале каждой четверти школьникам была предложена анкета, в которой они определяли личную заинтересованность к тому или иному учебному предмету в приоритетном для себя порядке. Наивысшему интересу соответствовала отметка «1», а самый слабый интерес отмечался цифрой «12». Таким образом, было проведено 4 анкетирования, данные которых показали, что в начале учебного года ИЯ имел индекс приоритетного интереса 5,6. Во II-й четверти показатель изменился до 5,2. III четверть ознаменовалась индексом в 4,7, а в начале IV четверти интерес к ИЯ повысился до 4,1.

Разумеется, полученные нами данные нельзя считать абсолютными для начального школьного образования по всей Республике Беларусь, однако они наглядно демонстрируют, что систематическое проведение внеклассной работы способствует повышению мотивации младших школьников к изучению предмета «Иностранный язык».

Литература

1. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / З. Н. Никитенко. – Москва, 2014. – 427 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Андрейчук Л. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. О. Ковалевич, канд. филол. наук

Окказионализмы являются основным стилистическим приемом многих художественных произведений, поскольку отличаются оригинальностью и необычностью своей формы и значения. Причины, которые побуждают мастеров слова к созданию своих собственных индивидуально-авторских новообразований, самые разнообразные. Н. Г. Бабенко приводит следующие: необходимость точно или кратко выразить мысль, стремление выразить свое отношение к описываемой ситуации,

желание обратить внимание читателя на семантику слова, деавтоматизировать восприятие, стремление избежать тавтологии и др. [1, 151].

Очень часто окказиональные слова используются как средство создания юмористической атмосферы. Это очень показательно для произведений П. Г. Вудхауза: “JG”, “The Code of Woosters”, “Jeeves in the Offing”, “Heavy Weather”, “Jeeves and the Tie that Binds” и др. В настоящей статье мы проанализируем наиболее характерные приемы окказионального словотворчества, нацеленного на иронию и комизм.

Большую группу окказиональных дериватов составляют аффиксальные производные. Это может быть префиксация, например: *She spoke as if she belonged to an **anti-sausage** society or a league for the suppression of eggs. There was a bit of a silence...*; а также *re-snitich* ‘стащить вещь, которая уже была стащена’, *de-helmet policemen* – ‘стянуть с головы полицейских шлемы’, *de-chair oneself* – ‘выбраться из обломков стула, который сломался под вами’ и др. В последних двух случаях префиксации предшествовала конверсия, когда от субстантивных основ были образованы глагольные, что усиливает комический эффект. Окказионализм *anti-sausage* привлекателен тем, что в нем наблюдается семантическое столкновение морфем, т. к. приставка *anti-* сочетается, как правило, с именными основами, обозначающие какие-либо политические, идеологические и др. предпочтения, направления и процессы.

Продуктивным способом образования окказионализмов является и суффиксация. Большую группу составляют абстрактные существительные, образованные посредством формантов *-ness* и *-ing*: *Nature had shaped him more for stability than for **snakiness**, but he did his best...*; *I was getting a bit peeved by now, not at all liking the **sniffiness** of his manner...*; *Picturesque scenery, gravel soil, main drainage, company's own water and, above all, the superb French **cheffing** of her French chef Anatole, God's gift to the gastric juices...* Посредством суффиксации создаются также окказиональные наречия и адъективы: *Dudley Pickering moved through the wood as **snakily** as he could...*; *He barked **raspingly**, as if he were having trouble with the tonsils of the soul...*; *The sight of the rope against the whitewashed wall and the thought of the **bloodsome** uproar <...> served to deepen that rummy feeling to which I have alluded...*; *I was about to institute inquiries in the hope of spearing a solution, when in addition to sobbing she started laughing in a **hyaena-esque** manner, making it clear to my trained ear that she was having hysterics...*

Для произведений П. Г. Вудхауза показательны и разного рода композиты. Способом сложения образуются окказиональные субстантивы, глагольные формы, адъективы, например: *The ecstatic **pig-gleam** had faded from his eyes...*; *I was wondering, as he melted away, if I ought to tell him that Mrs. Cream, too, was doing a bit of **evidenceweighing**, and about him, but decided on the whole better not...*; *I can well imagine that it's your dearest wish to see that unfortunate muttonheaded girl become the wife of a man who lets off stink bombs in night clubs...* Особый интерес представляют дериваты, образованные по образцу конкретного слова, т. к. они создают семантическую двуплановость и соотносятся с художественными тропами: *I must begin by saying that Kipper has given me a full eyewitness's – well, **earwitness's** I suppose you'd say –report of that chat you and he had over the telephone...* С категорией композитов соотносятся и так называемые компрессивы, основывающиеся на целых предложениях, а также контаминированные новообразования: *There's far too much of that **where-every-prospect-pleases-and-only-man-is-vile** stuff buzzing around for my taste...*; *There was a distant sound of **eh-yes-here-I-am-what-is-it-ing**...*; *You stand there talking about your tuppenny-**ha**'penny job as if it mattered a cent whether you kept it or not... (happen + penny)* и др.

Явную установку на создание юмористической атмосферы имеют образованные П. Г. Вудхаузом окказиональные аббревиатуры и усечения. В качестве мотивирующих основ выступают лексические единицы, которые в нормативном языке не подвергаются сокращению. Эффект неожиданности и порождает комизм ситуации: *the little w* – от *the little woman*, *the h-w-b* – от *the hot-water bottle*, *the c.b. in* – от *the cat brought in*, *occ.* – от *occasion* и др.

Таким образом, можно заключить, что окказионализмы выполняют важную художественную функцию. Они, независимо от способа и приема образования, способны выступать в качестве важного характеризующего средства, а также быть носителем экспрессии, оценочности и образности.

Литература

1. Бабенко, Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учеб. пособие / Н. Г. Бабенко. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1997 – 234 с.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КВЕБЕКЕ: ДЕВИАЦИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ НОРМА

Антропенко А. А. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – М. Л. Дорофеевко, канд. филол. наук

За последние 30 лет беспрецедентный успех принятой в Квебеке языковой политики, направленной на поощрение французского языка в данной провинции (Хартия французского языка), способствовал тому, что произошел своеобразный «отток» англоязычного населения («anglophone exodus») и, как следствие, полностью изменились взаимоотношения между французским и английским языками в провинции.

Изучение любого иностранного языка не должно происходить в отрыве от изучения особенностей самого языка и языковой ситуации на территории его распространения. Квебек интересен тем, что это единственная провинция со всей Канады, официальным языком которой является только французский. Тем не менее, английский также имеет право считаться языком общения наравне с французским. Наше исследование может быть полезным для облегчения языковой адаптации иммигрантов в данной провинции, где интерференция затрагивает почти все структурные уровни языка.

Материалом исследования послужили образцы оригинальных спонтанных устных монологических и диалогических высказываний, а также личные наблюдения иммигрантов, изложенные в интернет блогах.

Английский язык, которым пользуется население Квебека, принято приравнивать к канадскому варианту английского, однако большое количество заимствований из французского языка позволяет негласно характеризовать его как Квебекский английский (Quebec English (далее – QE)) [1, 10]. Данный диалект широко распространен не только в регионе Монреаля, где проживает преобладающее число англоговорящего населения Квебека, но и в крупных городских районах Онтарио, а также западной части Канады.

В нашей работе рассмотрены следующие наиболее распространенные отклонения в квебекском диалекте английского, которые не только приемлемы в языке, но уже являются нормой:

1) **“since” = “depuis”.**

QE: “I’ve been here *since* five years” [2].

В данном случае английский предлог “since” полностью перенимает структуру употребления французского предлога “depuis”, который обозначает «незавершенное действие с исходным моментом в прошлом», в то время как предлог “since” подразумевает «конкретный момент времени»;

2) **“the cash”.**

QE: “Go to the next *cash*, please.”/ “You can pay your bill at the *cash* over there” [2].

То, что в других англоговорящих странах именуется как “the checkout” или “the till”, жители Квебека просто называют “the cash”, даже не “the cash desk”. Причиной тому может служить французское слово “caisse”, которое слегка похоже в звучании на “cash”, поэтому с легкостью и вошло в общеупотребительную лексику среди носителей квебекского английского;

3) **“make/take”.**

QE: “You need to *take* a decision”/ “I had to *make* a test”.

Для таких глаголов, как “faire” или “prendre” во французском языке, а также “make” или “take” в английском характерно множество различных значений, что нередко приводит к их ошибочному употреблению. Например, глагол “make” соответствует популярному французскому глаголу “faire” и употребляется в разы чаще, чем этого предусматривают правила употребления таких глаголов;

4) **«open/close».**

QE: “Could you *close* the lights on your way out?” или “Can you *open* the shower for me?”

В речи жителей Квебека наблюдалось использование английских глаголов “open” or “close” вместо “turn on/off” или “switch on/off”. Это происходило из-за постоянного взаимодействия с французским, где «выключить свет» дословно переводится как «закрыть свет» “fermer les lumières”.

Таким образом, в нашей работе были установлены наиболее распространенные случаи девиации, присущие восточно-центральному диалекту Канады. Мы можем определять их как девиации, а не как ошибки, учитывая такие критерии, как частотность и типичность данных отклонений в речи образованной части населения, а так же обусловленность социолингвистической ситуацией, в которой функционирует данный диалект.

Литература

1. Peritz, I. Quebec English elevated to dialect / I. Peritz // Montreal Gazette. – 1997. – 20 Aug. – 10 p.
2. Quebec English. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dialectblog.com/2011/06/21/quebec-english/>. – Date of access: 20.03.2017.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В 4 КЛАССЕ

Белорусова С. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)

Научный руководитель – В. Н. Полковниченко, преподаватель

Главная цель обучения иностранному языку – формирование у школьников навыка общения на изучаемом языке. В процессе обучения иностранным языкам учащиеся должны овладеть умением участвовать в общении на уровне, обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения. Обмен информацией и побуждение собеседника к действию реализуются в процессе диалогического общения.

При обучении иноязычной диалогической речи используют дедуктивную и индуктивную методики. Дедуктивная методика подразумевает обучение иностранному языку с помощью диалога-образца, основанного на типичных речевых клише в рамках изучаемой темы. Данная методика реализуется посредством воспроизведения диалога-образца учителем либо техническим средством обучения и его восприятием на слух учащимися, определения степени восприятия с помощью контрольных вопросов, повторения реплик, чтения реплик, их заучивания, трансформации реплик либо замены их компонентов. Индуктивная методика формирования навыков диалогической речи основывается на использовании серии специальных вопросов по определенной речевой ситуации, с помощью которых образуется диалог.

Диалогическое общение используется на всех этапах обучения иностранному языку в школе с плавным переходом от простого к сложному. В третьем классе ученик должен уметь запрашивать и сообщать информацию личного характера с соблюдением элементарных норм речевого этикета. В десятом классе он должен уметь формулировать свое мнение, аргументированно поддерживать или опровергать мнение собеседника.

В учебном процессе используется этикетный диалог, диалог-расспрос и диалог-побуждение к действию. Последний вид диалога добавляется к обучению в четвертом классе. Методика работы с диалогом – расспросом направлена на то, чтобы ученик мог отвечать на элементарные вопросы, которые тесно связаны с темой урока или выполняемым упражнением. Именно необходимость приобретения данного ключевого речевого навыка и придает особую важность этапу обучения иностранному языку в четвертом классе. На данном этапе существенное значение приобретает использование ритмической и мелодической основы для формирования речевых навыков, возрастает роль аудио- и видеоматериалов.

Современные технологии получения и воспроизведения аудио- и видеоматериалов, создаваемых носителями иностранных языков, сделали возможными их использование в любой школе, значительно упростив решение задач по формированию речевых навыков.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (на материале русских народных сказок)

Бобрик Я. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – И. О. Ковалевич, канд. филол. наук

Яркой отличительной чертой русской народной сказки является наличие безэквивалентной лексики. К данной категории относятся слова исходного языка или диалекта, не имеющие регулярных (полных или частичных) словарных соответствий в языке перевода [1, 56]. Нам представляется интересным проанализировать способы и приёмы перевода безэквивалентной лексики русских народных сказок на английский язык, а также оценить их с точки зрения полноты и точности передачи основных и коннотативных значений.

Для анализа нами были отобраны 10 русских народных сказок: «Колобок» / «The bun», «Репка» / «The turnip», «Лиса, заяц и петух» / «The fox, the hare and the rooster», «Пузырь, соломинка и лапоть» / «The bladder, the straw and the shoe», «Журавль и цапля» / «The crane and the heron», «Гуси-

лебеди» / «The sawn geese», «Терем мухи» / «The fly's tower», «Лиса и Журавль» / « The fox and the crane», «Кот, петух и лиса» / «The cat, the rooster and the fox», «Волк и коза» / « The wolf and the goat».

Проанализировав 73 переводческих соответствия, мы пришли к выводу, что наиболее продуктивным является **метод приблизительного перевода**. Посредством данного метода удается передать предметное содержание реалии, однако колорит почти всегда теряется, так как происходит замена коннотативного эквивалента нейтральным по стилю. Указанный метод может соответствовать принципу **родовидовой замены**, когда эквивалент языка перевода выступает родовым по отношению к лексической единице языка оригинала, например: *крылышко* в значении 'небольшой венчик, сделанный из части крыла гуся или другой птицы, предназначенный для сметания чего-либо мелкого' – *duster* в значении 'щетка для обметания, чистки'; *бор* в значении 'хвойный лес' – *forest* в значении 'лес, насаждение деревьев разного вида'; а также *корм* – *food*.

Нередко на языке перевода подыскивается **функциональный аналог**, не совпадающий с исходным, но имеющий с ним значительное семантическое сходство и способный раскрыть на языке перевода суть описываемого явления, например: *короб* в значении 'берестяное изделие, предназначенное для переноски или хранения чего-либо' – *cupboard* в значении 'место или шкаф для хранения посуды', где функциональная характеристика обозначаемых объектов выступает в качестве объединяющего звена, однако при этом происходит утрата колорита русского слова. Подобное происходит и при переводе русского устаревшего глагола *посечи* в значении 'резать, разрезать' посредством нейтрального английского глагола *cut* и др. Приблизительный перевод может осуществляться также и способом **толкования**, например: *сусек* в значении 'емкость для хранения, переноски муки' – *flour bin*; *несолоно хлебавши* в значении 'ничего не достигнув' – *having achieved nothing* и др.

Нередко при переводе бэзэквивалентной лексики осуществляется замена одной реалии на другую. Например, *колобок* на языке перевода звучит как *bun*. Это можно наблюдать, например, при переводе оноματοпеческих форм и выражений: *тяф-тяф-тяф* – *bow-wow-wow*.

Способ контекстуального перевода обычно противопоставляется «словарному переводу», т. к. передает значения, которые слова приобретают в конкретном контекстном окружении. Например, глагол *нести* в выражении *несу косу* передается посредством глагола *have* (ср.: *I have a sickle*). Это же мы наблюдаем и при переводе глагола идти в идиоматическом выражении *пойдут клочки по закоулочкам* посредством глагола *fly* (ср.: *only fur will fly about*), при этом выражение на языке перевода значительно теряет в плане экспрессии и образности.

Способ транскрипции наиболее часто используется при передаче имен собственных. Ср.: *Живи хорошенько своим подворьем: один сын – Димеша, другой – Ремеша, одна дочь – Чучилка, другая – Пачучилка.* – *You live very well by your thievery: one son, Dimesha; another, Remesha; one daughter, Chuchilka; another, Pachuchilka.* Наряду с именами собственными посредством транскрипции могут передаваться и разного рода величины, как, например, мера длины: *верста* – *verst*.

Суть кальки заключается в дословном переводе лексических единиц и их частей. Если соответствие является частичным, то данный перевод называется полукалькой. Например, *косой зайчик* переводится на английский язык как *eyed hare*, хотя правильнее было бы сказать *squint* или *cross-eyed*.

Таким образом, можно заключить, что перевод русских народных сказок на иностранный язык является непростой задачей. Безэквивалентные единицы могут переводиться посредством самых разнообразных методов и способов (метод приблизительного перевода, транскрипция, замена реалии, полное и частичное калькирование). Однако в большинстве случаев слова утрачивают свои экспрессивно-стилистические оттенки и культурно-исторический колорит.

Литература

1. Латышев, Л. К. Курс перевода (Эквивалентность перевода и способы ее достижения) / Л. К. Латышев. – М. : Международные отношения, 1981. – 200 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЭТНОНИМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Бобровник Л. А. (ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Г. Н. Игнатюк, ст. преподаватель

В современном мире, благодаря интеграции и техническому развитию, межкультурная коммуникация как никогда тесна. Мы знаем о других народах как никогда много, что, казалось, должно было бы убрать все ложные представления о других нациях и народностях.

Черты, качества, свойства, которые по той или иной причине ассоциируются с представителями других национальностей, их традициями, привычками и пристрастиями

формируют стереотипы, которые не всегда верно отражают характер народа. Стереотипы, в свою очередь, будучи частью мышления нации, находят своё отражение в языке.

В современной лингвистике значительное внимание уделяется изучению отображения национальных стереотипов в языках. В данном случае речь идет об этнонимах, употребляемых не изолированно, а в устойчивых выражениях – фразеологизмах.

Для каждой нации в языке находят своё отражение разные стереотипы в её отношении. Чем меньше географическое расстояние, тем больше фразеологизмов о нации рождается в языке соседа.

Близкое соседство несколько не означает хорошие отношения между народами, даже если они являются частью одного государства. Англичане считали и считают себя «главным» народом Британских островов. Этнонимы своих ближайших соседей они использовали и используют для выражения негативной оценки: *Scotch coffee* «кипяток, подкрашенный горелым сухарём», *to Scotch a deal* «тормозить соглашение», *Welsh comb* «пятерня вместо расчески», *to Welsh on a bet* «не заплатить, если проиграл в пари», *to get one's Irish up* «разозлиться, выйти из себя», *Irish hoist* «пинок под зад», *Irish evidence* «лжесвидетельство».

Сложные и противоречивые в историческом разрезе взаимоотношения между англичанами и французами тоже отразились в языке. Для фразеологизмов, содержащих компонент *French*, стереотипной является ассоциация с раскрепощенностью, иногда распущенностью в интимных отношениях, приписываемых французам: *French kiss* «разновидность поцелуя», *French postcard* «порнографическая открытка». В ряде других устойчивых словосочетаний закрепилось представление о том, что французы ненадежны и невоспитанны, например: *to assist in the French sense* «присутствовать, но не помогать», *French leave* «уход без прощания, дезертирство» (ср. русск. «уйти по-английски») [1, 211].

Этноним *Dutch* наиболее частый компонент фразеологизмов с негативным значением, что, вероятно, обусловлено географической близостью, культурными контактами, политическим и экономическим соперничеством между Великобританией и Голландией. Чаще всего эти фразеологизмы символизируют нечто «плохое, ненастоящее, ненадежное», «жадность»: *Dutch comfort* «слабое утешение», *Dutch treat* «угощение, когда каждый платит за себя». Ряд таких фразеологизмов фиксирует устойчивое представление о голландцах как любителях спиртных напитков: *Dutch bargain* «делка, заключенная за бутылкой вина», *Dutch courage* «пьяная удаль» [1, 210]. В настоящее время с голландцами ассоциируется и пристрастие к наркотикам: *Dutch sushi* «таблетки экстази и другие наркотические вещества» [2, 78].

При географической близости Голландии и Великобритании, этноним *Dutch* используется в идиомах со значением «сложное», «непонятное» наряду с группой других этнонимов, принадлежащих более дальним странам: *It is (sounds) Greek (Hebrew, Japanese, Chinese, Dutch)*. Возможно, данный вариант фразеологизмов указывает на сложность языков. В значении «непонятный» не употребляются другие этнонимы, например *French* [2, 77]. Но в английском языке существует фраза «*Pardon my French*» – фраза-извинение за вульгарное или непристойное выражение, что является отражением стереотипа о сквернословии французов.

Анализ фразеологизмов-этнонимов английского языка показывает, что они, как правило, выражают негативную оценку национального характера, обычаев и привычек представителей разных народов, что, в свою очередь, является пережитком прошлого, проявлением ксенофобии, культурологической концепции «свой – чужой». С течением времени часть их теряет негативную стереотипность и становится только средством образности, яркости и выразительности, используемым в литературе, СМИ и устной речи. Считаем, что современная лингвистика должна уделять больше внимания их художественной ценности в противовес стереотипности.

Литература

1. Панов, В. В. Средства выражения этнических стереотипов в английском языке / В. В. Панин // Политическая лингвистика. – 2005. – № 15. – С. 208–212.
2. Кондакова, И. А. К вопросу переносного значения этнонима / И. А. Кондакова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2006. – № 15. – С. 76–81.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛАЙДОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Бондарь В. В. (ПГУ, Новополюцк)

Научный руководитель – Е. М. Чеботарёва, ст. преподаватель

При проведении научных презентационных выступлений широко используются различные наглядные средства, самыми распространенными из которых являются текстовые слайды и слайды

данных (таблицы, графики, видео, схемы, диаграммы). Цель нашей работы – проанализировать и обобщить практические рекомендации по правильному использованию слайдов в англоязычной научной презентации. Для реализации поставленной цели был изучен ряд работ зарубежных исследователей, посвященных нормам построения и проведения презентационного выступления на английском языке (Т. Buzan, J. Comfort, К. Anderson, А. Wallwork, М. Davis, Р. Kenny).

Анализ работ показал, что слайды должны упрощать и облегчать понимание информации, а не дублировать её. Правильно составленный слайд содержит только фразы, а не полные предложения, исключением являются цитаты и определения. Таблицы лучше заменять на схемы (столбиковые, круговые, точечные диаграммы, кривые). Оформление слайда должно быть простым, а объяснение содержания – четким, понятным, выдержанным в достаточно медленном темпе. Чрезмерное использование слайдов приводит к потере контакта с аудиторией. Каждый слайд должен быть необходим и содержать ту информацию, которая без зрительной опоры воспринимается хуже [1].

Особенности научной презентации (высокие требования к логичности, последовательности и смысловой иерархии материала, ясности и четкости изложения) и стилистические особенности научной речи накладывают на слайды определенные ограничения. Так, первый слайд, особенно если презентация объемная, должен быть обзорным, т.е. раскрывать структуру выступления с акцентом на его смысловых частях. Технология *mind-mapping* /«карты памяти» эффективна при составлении обзорного слайда и дальнейшей организации презентации по зафиксированной картсхеме. К ее преимуществам относят возможность визуализировать процесс мышления презентующего. При этом аудитория оказывается активно вовлеченной в общую схему доклада, что способствует аналитическому восприятию, обобщению информации, ее запоминанию и лучшему пониманию [2].

В англоязычной презентации важным является корректное использование фраз-клише для комментирования графических наглядных средств. Данные фразы-клише можно разделить на следующие группы: 1) представление наглядного средства: *This table / diagram / slide / chart shows / compares / gives information about...* – Данная таблица, диаграмма или слайд показывает, сравнивает, предоставляет информацию о...; *I'd like to draw your attention to the next slide...* – Я бы хотел привлечь Ваше внимание к следующему слайду...; *If you look at this graph, you'll see...* – Как Вы можете видеть на данном графике...; 2) объяснение предпринятых упрощений на диаграмме: *This is an extremely simplified view of the situation, but it is enough to illustrate that...* – Диаграмма довольно сильно упрощена, но дает ясное представление о...; *In reality this table should also include other factors, but for the sake of simplicity I have just chosen these two key points.* – Таблица в действительности должна содержать ряд дополнительных факторов, но для облегчения понимания я выбрал два ключевых положения. *I have left a lot of detail out, but in any case this should help you to... if you are interested you can find more information on this in my paper* – Я не включил ряд деталей в рисунок, но более подробную информацию можно найти в моей статье. 3) привлечение внимания к определенной части диаграммы: *I really want you to focus on ...* – Я хочу обратить ваше внимание на ...; *This diagram is rather complex, but the only thing I want you to notice is ...* – Диаграмма довольно сложная, но вот на что следует обратить особое внимание ...; 4) объяснение элементов диаграммы (линий, кривых, стрелок): *On the X axis is... On the Y axis we have... На осю X... На осю Y... dashed / continuous / zig-zag lines mean...* – Пунктирные / сплошные линии / зигзаги означают... – *horizontal arrows correspond to...* горизонтальные стрелки соответствуют...; 5) объяснение места расположения элементов диаграммы: *on the left is ...* – слева; *in the middle...* – в центре ...; *the upper / lower section ...* – в верхней или нижней части ... [3].

Учет социокультурного фактора при демонстрации наглядного материала также очень важен. Рассмотрим пример социокультурной «ловушки». Проводя презентацию на английском языке, русский презентующий, пытаясь воссоздать атмосферу праздника для китайских гостей, продемонстрировал слайд с тремя гвоздиками. Реакция слушателей оказалась прямо противоположной ожиданиям говорящего: китайцы, как правило, дарят цветы только тем, кто лежит в больнице или на похоронах. Неспособность докладчика учитывать социокультурные особенности целевой аудитории приводит к коммуникативным сбоям, которые именно в силу своей наглядности являются наиболее запоминающимися.

Литература

1. Wallwork, A. English for Presentations at International Conferences / A. Wallwork. – Springer Science, 2010. – 165 p.
2. Бьюзен, Т. Научите себя думать! / Т. Бьюзен. – Минск : ООО «Попурри», 2004. – 192 с.
3. Comfort, J. Effective Presentations / J. Comfort. – Oxford University Press, 1995. – 80 p.

НЕМЕЦКИЕ ГАЛЛИЦИЗМЫ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Бонит Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

О функциональности галлицизмов в современном немецком языке свидетельствует их участие в процессе словообразования, особенно в разговорной речи. При этом используется прием контаминации (скрещивания лексических единиц или их сегментов). В ходе анализа практического материала исследования, отобранного из словаря немецкой разговорной речи [1], выявлены три словообразовательные группы с участием галлицизмов. Слова первой группы образуются на основе сложения морфологических основ существительных, прилагательных, глаголов из немецкого и французского языков (*der Niveauwitz, die Nonsenswörter, das Fresstaurant*), а также французских и английских морфологических основ (*die Snoblesse, der Grandooft*). Во вторую группу вошли слова с немецкой основой и французскими суффиксами (*die Masseur, die Schmierage, die Akkuratesse, spendabel*), а также слова с французской основой и интернациональными суффиксами (*antichambrieren, der Voyeurismus*). Третья группа состоит из словообразовательных «гибридов» (языковых каламбуров), образованных на «французский манер» (*à la français*) – *parlewuderln, blümerant*. Так, например, слово *blümerant* по данным электронного словаря Дуден [2] используется преимущественно в разговорной речи и образовано путем сложения двух французских слов – *bleu* (голубой = бледный) и *mourant* (умирающий). Слово *blümerant* используется в следующих значениях – *flau* (слабый), *unwohl* (плохо), *übel* (дурно). Пример: „Die nächste Hilfestellung brauchte der Student zur Beantwortung der 2000-Euro-Frage. Vielleicht kein Wunder, dass seinem Vater zu Beginn nach eigenem Bekunden ganz *blümerant* zumute war. Am Ende aber konnte er gleich doppelt stolz auf Sohnmann sein“ [3] – Следующая подстраховка понадобилась студенту при ответе на вопрос стоимостью 2000 евро. Наверно, не удивительно, что его отцу вначале, как он сам выразился, было совершенно не по себе (*ganz blümerant*). Однако в конце он мог вдвойне гордиться своим чадом.

Литература

1. Küper, H. Pons-Wörterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Küper. – 1. Aufl., 2. Nachdr. – Stuttgart : Klett, 1988. – 959 S.

2. Duden. Rechtschreibung. Bedeutung. Definition // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.duden.de/rechtschreibung>. – Дата доступа: 19.02.2017

3. Mit Biene Maja zum Vermögen // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://n-tv.de>. – Дата доступа: 20.02.2017

BUZZWORDS

Будина Д. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Максимова, канд. филол. наук, доцент

Introduction

We all know that in the history of any language we can observe gradual changes in different aspects: phonetics, grammar and vocabulary. The reason of these changes in various languages can be different in different epochs. No language remains unchangeable. Undoubtedly, it is difficult for people to adapt to drastic changes. As a result, any English speaker handles the endless stream of newborn words, which makes it practically impossible to remember for those who learn it as the second language. Linguistic studies prove that the language is renewing not only due to the appearance of new words, but also due to the changes in the meaning of the words existing often favourite “wrong” words of one generation become the norm –the buzzwords for their ascendants. If you look through the internet, you will fully realize how popular and widespread the buzzwords are. Users can get to learn new words every day.

A BUZZWORD AND ITS ORIGIN

According to the Macmillan Dictionary of Contemporary English a buzzword is a word that has become very popular, especially a word relating to a particular activity or subject. Buzzwords are words currently in fashionable use [1]. They can be new words that are created intentionally, often being a combination of two known words, which each have a clear, separate meaning (i.e. *frenemy* – the friend who behaves like an enemy). They can also be individual known words or phrases, to which an innovative meaning is intentionally attributed.

It is not quite evident who the first to create a buzzword was. However, the example of a buzzword usage can be seen in works of Lewis Carroll “Alice in Wonderland” and “Through the Looking Glass”. He

was one of the most linguistically conscious writers, who made a special technique of using words coined by himself, such as chortle (chuckle + snort = to laugh or chuckle especially when amused or pleased), mimsy (miserable + flimsy = prim, underwhelming, and ineffectual), galumph (gallop + triumph= to move with a clumsy heavy tread). Humpty Dumpty explaining these words to Alice says “You see it’s like a portmanteau – there are two meanings packed up into one word.” Besides, most buzzwords were at one time pithy sayings in the style of Shakespeare and Oscar Wilde, expressive epithets, or colorful metaphors. Everybody liked them and by overuse robbed them of their bloom [2, p. 142].

THE WAYS OF FORMING WORDS

There are different ways of forming words. Word-formation is the process of creating words from the material available in the language after certain structural and semantic formulae and patterns. The famous lexicologist G. R. Ginzburg define productive word-formation which is widely used to form a lot of new words with the help of: 1) affixation (hearable – an electronic device which is worn in the ear. 2) word-composition (amazeballs – used to say that something is extremely good, impressive, enjoyable) 3) conversion (to google – searching something in the Internet) 4) shortening (WAG – the wife or girlfriend of a famous professional footballer) [3, p. 108].

THE BUZZWORD CONTEXT

The percentage of buzzwords used in the tests devoted to the Unified National Exam preparation is low, approximately 2–5%. The percentage of buzzwords in modern novels, newspapers and magazines is higher, approximately 10–16%. It is easy to explain why. The aim of buzzwords is to catch a reader’s attention, which is a key element of any writing project. Whether you are writing a pitch or query that you want to be noticed by an editor or you are writing a novel and want to hold the reader’s attention, buzzwords can be a writer’s best friend; just as they have been effectively used in areas such as marketing, selling, advertising and politics, they can add immense value to a writer’s career.

CONCLUSION

Buzzwords are specific and uncommon words that are usually used in the Internet between teenagers and equal to the slang. It is unnecessary to use them in the speech but it is important just to know them in order to keep up with the times. For instance, teachers should have a tendency to learn these words as thanks to them it will be easy to understand pupils, their interests and be aware of they are talking about.

Buzzwords can be useful for English learners as they broad their mind in this province and help study English in an interesting way.

Literature

1. Macmillan dictionaty [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/buzzword>. – Дата доступа : 04.04.2017.
2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 295 с.
3. Лексикология английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Р. З. Гинзбург [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. школа, 1979. – 269 с.

АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Васильева Л. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

Умение говорить на одном или нескольких иностранных языках всегда считалось признаком специального образования. Однако если в советское время дети начинали изучать английский или немецкий (реже французский) в возрасте 10–11 лет, что соответствует 4–5 классу средней школы, то сейчас даже в самой обычной школе английский преподают детям уже в первом классе. В процессе изучения иностранного языка постоянно возникают разные проблемы: непонимание английских времен, неспособность разговаривать бегло, непонимание речи, забывание слов. Рассмотрим несколько *проблем*, с которыми сталкиваются школьники, изучая английский, и пути их решения.

1. *Неспособность разговаривать на английском языке.* Несмотря на то, что многие люди годами учат английский, они не могут говорить на нем. Это происходит потому, что большую часть времени обучения (80–90 %) человек тратит на изучение теории, а вот на практику почти ничего не остается (10–20 %). Человек учит правила, выполняет упражнения, читает книги и т. д., а до тренировки разговорного навыка дело не доходит. Столкнувшись с иностранцем, человек не может выразить свои мысли в речи, либо делает это очень плохо. Но язык мы учим именно для того, чтобы общаться, а не пересказывать правила грамматики на русском. Решение проблемы мы видим в том,

что соотношение теории к практике должно быть противоположным: 20% теории к 80 % практики. То есть, можно сразу применять правило, как только его выучили. Необходимо сразу начать строить предложения устно.

2. *Непонимание английской речи на слух.* Чтобы общаться на английском, нужно не только уметь говорить, но и понимать, что вам отвечают. Непонимание на слух – очень распространенная проблема. Зачастую люди, имеющие приличный запас слов и знающие грамматику, сталкиваются с ней. Проблема заключается в том, что у человека нет навыка аудирования (распознавания речи). Столкнувшись с беглой речью, человек не понимает смысла сказанного, так как не может распознать отдельные слова. Ведь они сливаются воедино. Решение проблемы в том, что распознавание английской речи на слух – это навык, который необходимо формировать. Для того чтобы развить его, вам нужно слушать как можно больше английской речи.

3. *Постоянное забывание английских слов.* Вам знакома ситуация, когда вы не можете вспомнить нужное слово, хотя вы точно знаете, что учили его? Происходит это потому, что люди привыкли зазубривать слова. Решение проблемы – сразу же использовать выученные слова в своей речи. Для этого надо составить предложения со словом, которое хотите запомнить. В зависимости от сложности запоминания слова, нужно составить от 3 до 10 предложений. Это быстро и легко, но очень эффективно.

4. *Непонимание английских времен.* Английские времена всегда вызывают трудности, потому что они отличаются от времен в русском языке. Часто люди вообще не понимают, в чем отличие каждой группы времен. Решение проблемы – учить английские времена в 3 этапа: 1) понимание, когда и какое время нужно использовать; 2) изучение схемы образования предложений в этом времени; 3) составление собственных предложений с употреблением времен.

5. *Неспособность думать на английском языке.* Решение проблемы: Чтобы научиться думать на языке, нужно каждый кусочек теории, каждое слово отрабатывать до автоматизма.

При изучении английского языка особого внимания заслуживает применение игровых технологий в организации учебных занятий. Игра является инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Это мощный стимул к владению языком [1, 52]. Согласно наблюдениям, при обучении иностранным языкам преобладает репродуктивная деятельность обучающихся.

Применение игровых технологий при обучении иностранному языку эффективно не только в школьном возрасте, но и применительно к взрослой аудитории, предлагающим элементы соревнования между отдельными коллективами, интеллектуальным играм (кроссвордам, головоломкам). Наиболее эффективным приемом организации учебной деятельности являются ролевые игры. Они помогают обучающимся использовать имеющиеся у них знания, а также способствуют формированию и закреплению у них навыков иноязычной речи и развитию инициативы и самостоятельности [2, 99].

Итак, можно сделать вывод, что нет неспособных детей, а есть проблемы, связанные с использованием неэффективных форм и методов обучения, в которых не учитываются индивидуальные особенности и возраст обучаемых.

Литература

1. Смирнова, М. Н. Ролевая игра как средство развития интеллектуальных способностей студентов / М. Н. Смирнова // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам: сб. науч. ст. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков». – ЧГПУ. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 52–56.

2. Попович, Г. В. Вид творчества на уроке иностранного языка – ролевые игры // Г. В. Попович // Материалы научно-методической конференции. – Ижевск : Издат. Дом «Удмуртский ун-т», 2000. – С. 98–100.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ворончихина Е. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

Аудирование – это восприятие на слух и понимание несложных текстов с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание (с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием) в зависимости от коммуникативной задачи и жанра текста [1].

Целью аудирования как особого вида речевой деятельности является формирование аудитивной компетенции – способности понимать смысл звучащего текста, умения формулировать

свое собственное отношение к услышанной информации. Таким образом, обучение аудированию преследует цель развивать языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции в процессе освоения иностранного языка. Научить обучающихся восприятию иностранной речи на слух – одна из важнейших целей обучения иностранным языкам в коммуникативной методике [1].

Аудирование – достаточно сложный вид речевой деятельности. При овладении навыкам аудирования обучающиеся сталкиваются с множеством трудностей. Среди них можно отметить те трудности, которые возникают при восприятии иностранной речи на слух [2]. При восприятии иностранной речи нас может затруднять многое: содержание речи; выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий; темп, который он предлагает; особенности речи говорящего: сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса говорящего, громкость и т.д.

Овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, задача весьма сложная. Для эффективного процесса овладения навыком аудирования учитель иностранного языка должен искать такой метод обучения, который бы позволил организовать процесс обучения аудированию так, чтобы избежать большого количества трудностей. Для достижения этих целей большое значение имеют аутентичные материалы: аудио- и видеоматериалы. Под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителями языка, они создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным. Проблемным, убедительным и эмоциональным. Видео – один из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации.

Под видеоматериалами понимается любая телепродукция, а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра [2, 8]. Использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности обучаемых. Развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда сам по себе фильм интересен, и мотивация, когда ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и желание к дальнейшему совершенствованию.

Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Ещё одним достоинством видеоматериалов является его эмоциональное воздействие на зрителя, что способствует формированию у обучающегося личностного отношения к увиденному. Использование видеофильмов помогает развитию различных сторон психической деятельности: внимания и памяти. Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на обучающихся состоят в интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература

1. Гуняшова, Г. А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Г. А. Гуняшова / Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. – №2 (62) – Т. 3.
2. Обучение аудированию на основе аудиовизуального метода [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://diplomba.ru/work/100637>. – Дата обращения: 17.02.2017.

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Гайкова П. Р. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время обучение иностранному языку детей с шести-семи лет стало вновь предметом заинтересованного разговора педагогов, филологов и родителей. Общество не удовлетворено уровнем языковой подготовки учеников средней школы, и один из путей решения данного вопроса – это обучение иностранному языку с дошкольного или младшего школьного возраста. Это время, которое традиционно считается наиболее благоприятным периодом для овладения иностранным языком. В этом возрасте дети еще не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения [1, 81].

Следует отметить, что современное образование должно ориентироваться на развитие личности учащихся, их познавательных и созидательных способностей; на формирование у школьников глубокого личностного мотива, стимула к получению образования. Важной является

задача научить школьников учиться и хотеть учиться, а не просто обеспечить овладение школьниками уровнем знаний, умений и навыков. Поэтому, уже начиная с младшего школьного возраста необходимо формировать такую познавательную мотивацию, которая придавала бы учёбе значимый для учащегося смысл.

В настоящее время многие дети – школьники, а также их родители, бабушки и дедушки желают, чтобы их чадо изучало иностранный язык, в частности английский, так как он практически стал официальным языком общения между людьми разных стран. Кроме того, и сами школьники уже начинают понимать, что им не хватает знаний, чтобы общаться со своими сверстниками, например, по скайпу. Также актуальность его изучения состоит еще и в том, что руководства к различным техническим средствам для детей также печатаются на английском языке. Знание иностранных языков теперь не роскошь, а необходимость, и возможностей для их изучения предостаточно, не говоря уже о методиках преподавания.

Однако почему же для многих школьников освоение языка остается пыткой? Зачастую они отказываются от занятий, сокрушаясь, что лишены способностей. Хотя, это не так – каждый ученик обладает способностями для овладения иностранным языком – вопрос лишь в четкой и эффективной системе преподавания.

Рассмотрим, с какими трудностями сталкивается ребенок при изучении иностранного языка. Во-первых, это психологические проблемы: к ученику предъявляются завышенные требования, а именно – разговаривать идеально без акцента и писать без единой ошибки. А ведь этого часто не умеют и носители языка, от ученика требуют идеального произношения и интонации, правильного произнесения звуков, букв и дифтонгов. В результате, это приводит к тому, что дети слушают много песен, смотрят фильмы на английском языке и, таким образом, у них возникает комплекс незнания языка. Чтобы решить первую проблему, конечно, необходима помощь высококвалифицированного специалиста в области английского разговорного языка. Вот здесь и возникает вторая трудность – таких людей пока мало, если они здесь, то они «недостижимы» для всех обычных детей, например, в поселке, деревне или селе.

Третья трудность заключается в том, что при изучении английского языка в самом начале обучения учащихся пытаются заставить выучить разные правила, в которых используются непонятные термины, в результате, интерес к изучению иностранного языка начинает постепенно пропадать. Объяснения бывают различные: не хватает времени, учитель не нравится, английский не так уж и нужен и прочее, но истинная причина кроется именно в изучении, мягко выражаясь, не очень интересной и не очень практически полезной грамматики.

Ещё одна трудность в изучении английского языка заключается в том, что мы думаем на русском и только потом переводим слова на иностранный язык, затем сопоставляем с правилами грамматики, потом составляем предложение. А это слишком утомительно для ребенка. Поэтому они должны стараться мыслить и говорить на английском сразу. Именно так учатся говорить на родном языке дети, они буквально впитывают в себя язык. А ведь никаких грамматических правил они не знают. Теорию они будут постигать намного позднее.

Самым главным в изучении иностранного языка является именно практика общения, а не теория грамматики.

У каждого учителя должны быть маленькие изобретения и секреты, как повышать мотивацию учащихся в обучении иностранному языку, как развивать их творческую и речевую активность, какие приемы необходимо использовать для стимулирования учащихся.

Для повышения уровня познавательного интереса учащихся необходима не только работа школы, но и сотрудничество школы и семьи. Школа и семья вместе способствуют созданию благоприятных условий для развития ребёнка. Суть творческого сотрудничества педагогов и семьи школьника заключается в том, чтобы обе стороны были заинтересованы в раскрытии и развитии в ребенке лучших качеств его личности. Это помогает педагогам и родителям объединять свои усилия в создании условий для формирования у него качеств и свойств, необходимых для самоопределения и самореализации.

В соответствии с возрастными особенностями детей учителю необходимо делать частые и быстрые смены видов речевой деятельности. Хороший педагог, судя по развитию урока, умеет пойти по тому единственному верному пути, который подсказывает логика [2, 27].

У каждого учителя должны быть маленькие секреты, как повысить мотивацию учащихся в обучении иностранному языку, как развить их творческую и речевую активность, какие приемы необходимо использовать для стимулирования учащихся, и, конечно, обязательно надо оказывать им помощь на начальном этапе изучения иностранного языка.

Литература

1. Белобаева, М. Н. Актуальность проблемы обучения иностранным языкам младших школьников / М. Н. Белобаева, И. Г. Металова // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам: сб. науч. ст. по материалам 6 международной науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков» // Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 81–86.
2. Вяльшина, Н. Н. Некоторые приемы повышения эффективности урока иностранного языка // Иностранные языки в школе // Н. Н. Вяльшина. – 2008. – №2. – С. 26–28.

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ПОТРЕБЛЕНИЯ ПИЩИ

Гордейчик К. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Фёдорова, канд. филол. наук, доцент

Изучение глагольной лексики остается актуальным, поскольку именно этот класс лексики способствует отражению фрагментов действительности, составляя семантический центр любого предложения, именующего некоторую ситуацию. Глаголы со значением потребления пищи как представители отдельной семантической группы могут подразделяться на группы в зависимости от типа пищи на глаголы «потребления твердой пищи» и глаголы «потребления жидкой пищи», а также включать такую группу, как «предоставление пищи» [1, 10]. В рамках каждой группы глаголы имеют как интегрирующие, так и дифференцирующие характеристики.

Глаголы «потребления твердой пищи», имея сходное значение, связанное с процессом питания, характеризуются синонимическими отношениями и переводятся на русский язык как “есть, питаться”. Рассмотрим синонимический ряд *to eat, to consume, to devour*. Глагол *to eat – to put or take food into the mouth, chew it (= crush it with the teeth), and swallow it* представляет процесс поглощения пищи в целом. *You'll feel better if you eat something.* – Вы почувствуете себя лучше, если съедите что-нибудь. Дефиниция глагола *to devour – to eat something eagerly and in large amounts so that nothing is left* акцентирует внимание на количестве употребляемой пищи и скорости ее поглощения (русск. «пожирать, поглощать пищу»). *He devoured everything on his plate.* – Он быстро проглотил всё, что было на его тарелке. Значение глагола *to consume – to eat or drink, especially a lot of something* подчеркивает именно количество еды или питья (русск. «потреблять»). *He consumes huge amounts of bread with every meal.* – Он съедает большое количество хлеба с каждым блюдом. Различия в семантике анализируемых глаголов определяет их стилистические свойства. Глагол *to eat* употребляется в межстилевой (нейтральной) речи. *It was greedy of him to eat all the candy.* – Он пожадничал и съел все леденцы. Глагол *to devour* имеет сниженную стилистическую окраску, т.е. употребляется только в разговорной речи. *Sam devoured pizza.* – Сэм проглотил/сожрал пиццу. Что касается глагола *to consume*, то он может употребляться в более формальном контексте. *Consume more fish.* – Употребляйте больше рыбы.

Таким образом, несмотря на значительные сходства в значениях анализируемых глаголов, их семантические особенности предопределяют не только смысл предложения / высказывания, но и стилистические характеристики конкретной коммуникативной ситуации. Учет этих факторов необходим для успешного осуществления коммуникативного намерения.

Литература

1. Беланович, Е. В. Вариативное отражение сложной денотативной области в структуре английского предложения / Е. В. Беланович // Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Минск : УО МГЛУ, 2017 – 24 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММЫ SKYPE

Горшкова Е. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Пономаренко, преподаватель

Сегодня во время активного использования Интернета одним из самых необходимых умений является умение общаться с другими людьми на разных языках. Поэтому в наше время изучение иностранных языков важно как для повседневного, так и делового общения. Чтобы выучить иностранный язык, необходимо погружение в языковую среду, что станет самым эффективным результатом обучения. Совершенно нового качественного уровня в овладении иностранным языком можно добиться, используя интернет-технологии. Сегодня в обучении иностранным языкам активно

используется программа Skype, программа для звукового и визуального общения в сети Интернет. Эта программа дает возможность проводить различные сеансы общения с носителями языка.

Её применение позволяет индивидуализировать процесс обучения, создать комфортную атмосферу общения; общаться с носителями языка / сверстниками; учиться у профессоров с мировым именем; обмениваться информацией в реальном времени (видео-занятия, обмен текстовыми файлами и т. д.); преодолеть языковой барьер; развивать навыки восприятия иноязычной речи на слух; увеличивать словарный запас; улучшать грамматические навыки; вырабатывать правильное произношение; усилить мотивацию изучения иностранного языка [1].

С помощью Skype-технологий можно проводить индивидуальные и групповые учебные занятия, консультации, сетевые элективные курсы по иностранному языку, олимпиады, телемосты, аудио / видеоконференции, вебинары, веб-квесты и другие. Во время обучения по Skype проводится тренинг всех видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Но главный упор в процессе обучения по Skype делается на коммуникативное развитие, т.е. воспринимать чужую речь на слух и воспроизводить ее правильно.

К изучению языка по Skype можно приступать с любого возраста, поскольку существуют разные программы обучения. С помощью Skype преподаватель может быстро проверить домашнее задание у ученика и дать ему новое задание. Изучение языка по Skype способствует улучшению навыков общения на иностранном языке. Online-обучение помогает людям с ограниченными физическими возможностями изучать язык. Люди, несмотря на свои физические недостатки, могут учиться и развиваться. Изучая язык с помощью Skype, преподаватель акцентирует внимание только на одном ученике, и на проблемах, возникающих у ученика в процессе обучения. Внимание преподавателя всегда сконцентрировано на обучающемся, и всегда учитывается скорость усвоения материала.

Несмотря на очевидные преимущества, общение по Skype связано с рядом сложностей: возможные технические проблемы (нестабильность качества передачи изображения и звука, затрудненная обратная связь и т. д.); фоновый шум; слишком беглая речь собеседника; сильный акцент; обилие незнакомых слов и сложных грамматических конструкций; нехватка «живого общения» [2].

Таким образом, Skype – это дополнительное техническое средство обучения в образовательном процессе, которое способствует повышению эффективности изучения иностранного языка, даёт возможность окунуться в языковую среду, расширить свой лексический запас, вести диалог с носителями языка и т.д.

Литература

1. Калаев, Д. С. О возможностях Skype в обучении иностранным языкам / Д. С. Калаев, М. В. Куимова // Молодой ученый – 2015. – №11. – С. 1349–1350.
2. Прохорова, С. Н. Использование скайп-технологий в дистанционном обучении // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2014. – № 3. – С. 83–86.

СТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРЕЗЕНТАЦИОННОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Гуйда К. Д. (ПГУ, Новополюцк)

Научный руководитель – Е. М. Чеботарёва, ст. преподаватель

Презентационное выступление как жанр публичной речи изучалось с позиций разных научных дисциплин следующими авторами: в сфере деловой риторики – М. В. Колтуновой, Л. А. Введенской, Л. Г. Павловой, И. В. Алешиной, Т. А. Плещевой; с позиций психологии – Б. Ц. Бадмаевым, Г. В. Бороздиной, И. А. Зимней, С. Ф. Ивановой, А. А. Леонтьевым, Е. А. Юниной, М. Сагач; в лингвистике – С. Ф. Ивановой, А. К. Михальской, Е. А. Земской, А. В. Олянич, М. В. Китайгородской и Е. Н. Ширяевым; в методике обучения иноязычным презентациям – О. Ю. Поповой, Л. Е. Алексеевой, Г. А. Павловской; с позиций культурологии – В. И. Щитовой.

Рассмотрение термина «презентация» с позиций различных областей знаний позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, презентация – это форма устного общения, зародившаяся в экономической среде и в дальнейшем получившая распространение в разнообразных областях профессионального общения с целью освещения результатов исследований, научных достижений. Во-вторых, презентация представляет собой процесс двусторонней коммуникации, активным и равноправным участником которой является не только сам презентующий, но и его аудитория. В-третьих, несмотря на активную роль аудитории, презентующий в процессе проведения

презентации играет ведущую роль и оказывает на слушателей определенного рода воздействие, характер которого определяется интенциями презентующего. Таким образом, можно заключить, что презентация, как и всякая публичная речь, рассматривается в одной из своих основных функций – функции убеждения.

Зарубежные исследователи (К. Anderson, J. Comfort, M. Powell, A. Wallwork) подчеркивают, что в презентации необходимы четкая структурированность, последовательность и логичность излагаемого материала, его наглядность, повторение ключевых моментов презентации. Установление контакта с аудиторией стимулирует слушателей к постановке вопросов и способствует выяснению сложных моментов презентации.

С целью достижения контакта с аудиторией, презентующему необходимо пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения. К первым относят эмоционально-оценочную лексику, открытое авторское «я» говорящего, изобразительно-выразительные средства языка. Акцентируется важность интонации, скорости речи, правильной расстановки пауз и ударений [1]. Презентация должна отличаться и внешней эмоциональностью, которая достигается при помощи зрительного контакта с аудиторией, правильной жестикуляции, мимики.

Необходимо учитывать различия между текстом статьи и научным презентационным выступлением, в основе которых лежат особенности слухового и зрительного восприятия информации. Если при чтении есть возможность возвращаться к прочитанному, забежать вперед, пропускать отдельные части, то в презентации слушатель вынужден следовать за последовательностью изложения материала, выбранной докладчиком. Это обуславливает высокие требования к строгому структурированию презентационного выступления и использованию фраз-клише при оформлении своей речи.

Строгое структурирование презентационного выступления в англо-американских традициях подразумевает деление презентации на пять частей: *приветствие* (приветствие аудитории, представление, создание дружественной атмосферы); *введение* (тема и план выступления, регламент, информация, привлекающая внимание аудитории (приемы: проблема, удивительные факты, истории, шутки)); *основная часть* (основные пункты, представленные в плане); *резюме* (итог основных пунктов); *заключение* (рекомендации, пожелания, личное мнение, выражение благодарности аудитории, приглашение к участию в дискуссии) [2].

Отметим, что каждому этапу и подэтапу научной презентации (вступление, постановка цели, переход к другому разделу, комментирование наглядности, выражение благодарности, приглашение к обсуждению, ведение дискуссии, уточнение, уклонение от ответа, выражение собственного мнения, перечисление, дополнительная информация, ссылка на источники, выражение причины/следствия, выражение фактической информации, выражение согласия/несогласия и т.д.) соответствуют определенные речевые клише [2].

Таким образом, ключевыми моментами в создании эффективного презентационного выступления (англо-американский стандарт презентации) являются строгое структурирование презентационного выступления; использование клишированных форм делового общения, закрепленных в ситуации проведения публичного выступления; корректное соотнесение речевых форм-клише с этапами презентации, в том числе использование фраз-клише для комментирования графических наглядных средств; учет социокультурной специфики целевого адресата (для иноязычной аудитории).

Литература

1. Comfort, J. *Effective Presentations* / J. Comfort. — Oxford University Press, 1995. — 80 p.
2. Wallwork, A. *English for Presentations at International Conferences* / A. Wallwork. — Springer Science, 2010. — 165 p.

НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАЗВАНИЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ МАГАЗИНОВ ГОРОДА МАРЕ (Туркменистан)

Гурбанова Дж.Х. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Имена собственные определенного языка формируют его ономастическое пространство. К собственным именам относятся и эргонимы – ономастические единицы, выделенные в отдельную группу онимов, которые имеют свои особенности. Под эргонимами принято понимать «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации,

предприятия, общества, заведения, кружка» [1, 151]. Исследованию данных онимов посвящены работы М. В. Горбаневского, Ю. А. Карпенко, А. В. Суперанской, В. И. Супруна и др. В основе названий учреждений, корпораций, предприятий, деловых обществ людей могут быть различные мотивировочные признаки – по связи с человеком, по связи с другим объектом, а также признаки абстрактно-ассоциативного характера, поэтому у некоторых единиц нередко не прослеживается связь апеллятива и онима.

Названия продовольственных магазинов города Маре мотивированы апеллятивами, которые содержат различные характеристики объекта как прямые, так и ассоциативно-образные. Так, наименование *Galkynyş* (Галкыныш) образовано от лексемы *galkynyş* ‘возрождение’, ономастическая единица *Şapak* (Шапак) мотивирована апеллятивом *şapak* ‘закат’. Эргоним *Kuwwatly* (Кувватлы) происходит от лексемы *kuwwatly* ‘сильный’, название *Halal* (Халал) образовано от лексемы *halal* ‘честный, добросовестный’.

В качестве мотиваторов эргонимов данной группы используются и личные имена. Наименование *Aýlar* (Айлар) происходит от имени *Aýlar*, название *Merjen* (Мерджен) – от имени *Merjen*.

Среди исследуемых наименований зафиксированы также двухкомпонентные онимы *A Market* (А маркет), *Emir Market* (Эмир маркет), которые включают в себя компоненты *A* и лексему *market*, имя собственное *Emir* и апеллятив *market* соответственно. В составе наименований *Täze Aý* (Тазе Ай) и *Täze Gün* (Тазе гун) зафиксирован апеллятив *täze* ‘новый’, который сочетается с лексемами *aý* ‘луна’ и *gün* ‘день’.

Таким образом, наименования продовольственных магазинов города Маре указывают на характеристики объекта (лексемы *halal* ‘честный’, *täze gün* ‘новый день’), а также указывают на принадлежность (*Aýlar*, *Merjen*).

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. Суперанская, А. В. Теория и методика ономастических исследований / А.В. Суперанская [и др.] ; под общ. ред. А. П. Непокупного. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С ПЕЧАТНЫМИ ИЗДАНИЯМИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Данилова О. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Г. Е. Поторочина, канд. пед. наук, доцент

Использование СМИ в изучении иностранного языка становится все более популярным в образовании как разнообразный источник информации и самовыражения путем создания собственного контента. Современные газеты предоставляют материал в виде печатной продукции и цифровой версии с использованием текста, изображения, графики, анимации и видео, что создает насыщенную и захватывающую среду для обучения, столь необходимую для повышения эффективности урока иностранного языка. СМИ также предоставляют учителю неограниченные возможности для создания новаторских подходов к школьной программе. Работа с прессой формирует интерес к чтению, предполагает разнообразие заданий, обновление информации учебника, обучение пониманию современного стиля представления информации в СМИ и одновременно помогает ученикам достичь свободного и грамотного владения языком.

Прежде всего, важно продумать возможности интеграции работы со СМИ в школьный курс обучения языку. Газеты информируют читателей о реально происходящих событиях и созвучны многим темам школьных учебников, однако довольно сложно подобрать материалы, которые будут полезны в процессе обучения с учетом ограниченного времени, возрастных особенностей учеников и их уровня владения иностранным языком. Эффективны задания, связанные с заголовками, содержанием статей, заполнением пропущенной информации, рекламой, обменом новостями, обсуждением фотографий, проведением пресс-конференций или интервью, прогнозированием событий, составлением гороскопов, написанием колонки советов, репортажа с места событий, телепрограммы, прогноза погоды, ребусов и кроссвордов. Они развивают навыки понимания текста, карт, схем и диаграмм, поощряют использовать сложные грамматические конструкции в устной и письменной речи. Ученики могут читать статьи, делать переводы, анализировать использованные

журналистами языковые средства: неологизмы, заимствования, газетные клише, сленговые выражения и лаконичность заглавий. Обсуждение газетных материалов в классе вовлекает учеников в аргументированные дискуссии и вдохновляет на самостоятельное изучение затронутых тем и дополнительное чтение [1].

Более сложным этапом работы со СМИ является написание статей. Для успешного выполнения этого задания ученикам нужно помочь разобраться в разнице между типами статей (передовица, репортаж, анонс, газетные расследования, реклама и др.), научить собирать и непредвзято представлять информацию в формате газетной статьи посредством изложения полемических точек зрения [2].

Издание школьных газет как заключительный этап работы со СМИ на уроках немецкого языка предполагает живой опыт использования языковых ситуаций. Класс становится многомерным пространством: ученики имеют дело с поиском информации в электронном и реальном мире. Рабочий процесс укрепляет дружеские отношения со сверстниками и повышает интерес к школьным событиям. Дети работают как в команде, так и самостоятельно, разрабатывают общую стратегию, учатся решать проблемы самостоятельно и строить профессиональные отношения. Ученики достигают ключевой цели изучения языка: свободно его использовать [1].

Итак, мы приходим к выводу, что современный урок иностранного языка в современном информационно-образовательном пространстве должен формировать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию и универсальные учебные действия как предметные, так и метапредметные. От современных учеников ожидают умения концептуализировать идеи, работать совместно с командой единомышленников, решать проблемы и действовать, и это становится возможным при эффективном внедрении СМИ в обучение. Учитель получает большую маневренность на уроках, а ученики – возможность изучать иностранный язык с помощью привлекательных для них средств.

Литература

1. Миронова, С. Ю. Использование видеofilмов на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/ispolzovanie-videofilmov-na-urokah-angliyskogo>. – Дата обращения: 25.09.2016.
2. Tafani Vilma. Teaching English through Mass Media / Vilma Tafani // Acta Didactica Napocensia. – V. 2. – № 1. –2009. Internet Resource Access. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_2_1_9.pdf. – Дата обращения : 27.09.2016.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДРУГ» В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Дашкевич К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Фёдорова, канд. филол. наук, доцент

Пословица определяется как краткое изречение, поученье более в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора; пословица не сочиняется, а рождается сама. Среди основных характеристик пословицы можно выделить следующие: пословицы отличаются устойчивой художественной формой; пословицы не содержат лишних слов; каждое слово содержательно и метко характеризует любую жизненную ситуацию; пословицы обобщают социально-исторический опыт народа и носят поучительный характер. Т.е. для пословиц характерна краткость, употребительность, образность, устойчивость, ритмическая организованность, многозначность и дидактичность.

Анализ английских пословиц о дружбе выявил, что достаточно большое количество из них посвящено экспликации понятия «friend» (друг) в англоязычной картине мира. Среди характеристик присутствуют как положительные, так и отрицательные. Центральное место занимают пословицы, прославляющие исключительность друга и дружбы и представляющие те черты, которые необходимы для дружбы (24% и 23% соответственно):

– *True friends are hard to find, difficult to rave, impossible to forget.* – Настоящих друзей трудно найти и невозможно забыть.

– *Don't walk in front of me, I may not follow.*

В третью группу входят пословицы (19%), подчеркивающие такое качество друга, как готовность пожертвовать собой ради дружбы:

– *A friend in need is a friend indeed.* – Друзья познаются в беде (букв. Друг в нужде – настоящий друг).

К четвертой группе относятся пословицы (18%), отрицательно характеризующие дружбу, приравнивающие друга к врагу:

– *Friends are thieves of time.* – Вор крадет деньги, а друг – время. (букв. Друзья – воры твоего времени).

В пятую группу входят пословицы (11%), подчеркивающие корыстную заинтересованность в друге:

– *A friend in court is better than a penny in a purse* – Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Влиятельный друг дороже денег (букв. Друг в суде лучше гроша в кошельке.)

Шестую тематическую группу составляют пословицы (7%), подчеркивающие возможность корыстной заинтересованности в дружбе:

– *Short accounts (Even reckoning) make long friendship* – Счет дружбе не помеха.

Литература

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Издательство Эксмо, Изд-во ННН, 2003. – 616 с.

2. Галевская, Е. Г. Изучение особенностей русского и английского речевых идеалов на уроках родного и иностранного языков в школе / Е. Г. Галевская // Русская словесность. – 2001. – № 1. – С. 33–36.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Девятова О. С. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Максимова, канд. филол. наук, доцент

Рекламу обычно рассматривают как средство продажи товаров и услуг, но это также и активно развивающееся *средство внутри- и межкультурного общения*, которое привлекает внимание представителей разных наук, поскольку, сочетает в себе все известные виды речи с изображением и использует разнообразные приемы психологического воздействия, реклама также обладает огромной силой внушения и нацелена на стимулирование экономических и социальных процессов.

Великобритания – страна прекрасной, яркой, иной рекламы с великолепным креативом и тонким юмором. Несмотря на общий процесс глобализации рекламного рынка, тематическая *структура рекламы культуроспецифична*: содержание рекламы в каждой отдельной стране характеризуется рядом заметных различий, отражающих особенности общественного развития именно в данном культуролингвистическом ареале.

У англичан хороший вкус. Большое место отводится традициям, обычаям, этикету. Например, в рекламе соуса «Aah! Bisto» мы видим следующую картину: почтенная английская семья на обеде в ресторане. Глава семьи заказывает котлеты и удивляется, почему ему не принесли соус. Официантка отвечает, что к этим котлетам соус не полагается. Джентльмен стремительно встает, раздевается и остается в одних трусах. Все в ужасе. «Вы полагаете, это приемлемо?» – спрашивает он у официантки. Она мотает головой. «Правильно. Неприемлемо, – отвечает он. – Человек должен быть одет, а котлеты поданы с соусом». Слоган – «Соус «Aah! Bisto» всегда кстати».

Итак, *рекламный текст* – это особый текст, отличающийся по своей структуре и цели от художественного, научного и публицистического. Рекламный текст должен своим внешним видом, заголовком привлечь внимание потенциального покупателя, разъяснением заинтересовать его и заключением убедить купить предлагаемый товар. Должны выделяться слова с высокой рекламной ценностью, эмоций создающие образ.

Эффективность рекламного текста зависит от удачного соединения всех составляющих его компонентов: изображения, звука, образа, словесной ткани. Вместе с тем исследователи отмечают первостепенную важность именно вербального компонента рекламы – словесного текста.

Особенностью рекламных текстов является доминирование в них некоторых частей речи, что связано с их функционально-смысловой нагрузкой. Так, например, в процентном соотношении выделяется преобладание в тексте прилагательных (50%), глагола (25%), затем существительных (15%) и остальных частей речи (10%). Большое количество прилагательных можно объяснить тем, что их использование способствует первичному формированию оценочного отношения к рекламируемому товару или услуге, созданию эмоционального образа. Употребление глаголов направлено на повышение активности потребителя, направленной на реализацию определенного поведения по отношению к рекламируемой услуге. Существительные выполняют номинативную функцию, которая в рекламных текстах обладает определенной спецификой.

Это связано с тем, что необходимо не просто назвать предмет, нужно качественно выделить его, сделать его название интересным, легко узнаваемым, приятным на слух, ритмичным. Часто для этого используют необычные, но при этом легкие и благозвучные сочетания звуков, слов (в словосочетаниях), ассоциативные приемы, архетипы. Практически не используются в рекламных текстах деепричастие, причастие, сложные слова, поскольку они перегружают текст, делают его трудным для восприятия. По отношению к употреблению числительных можно выделить следующую закономерность: числительные от 1 до 10 в большинстве случаев пишутся словами, а все остальные, особенно сотни, тысячи, миллионы – цифрами. Это можно объяснить стремлением рекламодателя облегчить текст для восприятия. К тому же большое число в цифрах впечатляет и запоминается легче.

В рекламных текстах можно найти все виды предложений. Но стремление сделать текст легким для чтения и понимания приводит к тому, что употребление в предложении осложняющих конструкций, таких, как деепричастный и причастный обороты, оправдано лишь соответствующими целями рекламного текста. Настоящее и будущее время употребляется в текстах намного чаще прошедшего. Рекламируемый товар реально существует здесь и теперь, а его приобретение наступит в будущем.

Реклама в Великобритании имеет важную отличительную черту – недосказанность. Создатели рекламы подходят к бизнесу с джентльменской сдержанностью. Например: "Grace... space... race" (Jaguar).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОТЫ В МИКРОГРУППАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Деденева Ю. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Салтыкова, канд. пед. наук, доцент

Каждый учитель, любящий свою работу и свой предмет, желает привить эту любовь и своим ученикам. Но как же это сделать в среднем звене и старшей школе, когда уже обучающиеся «выросли» из игровой формы? Как добиться результативной работы на уроке в разноуровневом классе, чтобы каждый обучающийся чувствовал себя комфортно и был мотивированным развивать свои знания и умения по тому или иному предмету?

Рассматривая дисциплину «Иностранные языки», мы определили, что достаточно продуктивными являются групповые методы работы. За основу мы предлагаем взять сингапурскую методику обучения. Данная методика считается универсальной и может использоваться не только в обучении иностранным языкам, но и по другим предметам.

Структура урока по сингапурской методике выглядит следующим образом. В начале урока ученики методом жеребьевки делятся на мини-группы по 3–4 человека. Таким образом исключается возможность постоянного состава групп на каждом занятии. Они сидят за сдвоенными партами, в центре которых находится табличка “Manage Mat”, с цифрами 1, 2, 3, 4 и буквами А, В, А, В, чтобы легко распределять обучающихся для работы в команде, где каждый участник имеет свой номер, и работы в парах, где партнеры обозначены буквами.

Сингапурская методика представляет собой набор тезисов и формул, называемых в Сингапуре структурами, для более качественной проработки урока, основных обозначено тринадцать, но на самом деле их несколько десятков.

Использование структуры дает полное вовлечение в работу всех обучаемых, независимо от их канала восприятия информации и стиля обучения: визуалов, аудиалов, кинестетиков.

Таким образом, занятие, наряду с результатами учебного процесса, обеспечивает социализацию, развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер обучаемых, освоение правил речевого поведения. Кроме того, у ребят формируется умение слушать собеседника, находить в его речи и исправлять ошибки и, самое главное, формируется дружелюбное отношение и толерантность друг к другу. Перед каждым обучаемым (это оговаривается заранее) ставится задача помочь своему партнеру по команде в том случае, если он не справляется с заданием. И в итоге более слабые ученики имеют возможность повысить уровень своих знаний посредством общения с более сильными. В то же время сильные ученики не отстают в развитии, так как структуры методики предполагают смену партнеров и постоянный двусторонний обмен информацией [1].

В целом, сингапурская методика – это общая методика менеджмента и управления учебным процессом, дающая такой инструмент, как обучающие структуры [2]. Чтобы начать работать с новыми структурами, не обязательно иметь опыт работы с ними. Не понадобится также и изменение стиля преподавания. Можно начать с одной структуры и постепенно переходить к другой. Конечно, сначала потребуется гораздо больше времени на каждый этап занятия, но постепенно, когда обучаемые хорошо познакомятся со структурами, работа пойдет быстрее.

Литература

1. Hess, N. Teaching Large Multilevel Classes / N. Hess. – Cambridge University Press, 2007. – 197 p.
2. Pulverness, A. Squaring the Circle: Teaching EAP to Large Mixed Groups [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.melta.org.my. – Дата доступа: 04.04.2017.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭРГОНИМОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОБЪЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ (на примере городов Великобритании)

Дубовец В. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Наименования предприятий общественного питания входят в онимное пространство города в составе эргонимов, т.е. наименований деловых объединений людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, общества, заведения, кружка [1]. Поскольку подобные наименования преследуют коммерческие цели и направлены на достижение коммерческого эффекта, они относятся к категории коммерческой номинации.

Коммерческая номинация понимается нами вслед за М. Е. Новичихиной как языковая номинация учреждений и товаров, преследующая коммерческие цели и ориентированная на получение коммерческого эффекта [2, 3].

Материалом послужили наименования заведений общественного питания Лондона, Манчестера, Ливерпуля, Ноттингема и Йорка, которые были получены путём сплошной выборки.

Наименование ресторана *Coya London* состоит из лексемы *coya* ‘мадагаскарская кукушка’, хотя сам ресторан специализируется на латиноамериканской кухне, и названия города *London*, в котором расположен ресторан. Также по миру имеются подобные рестораны: *Coya Miami* и *Coya Dubai*.

Galvin at Windows состоит из апеллятива *windows* ‘окна’. Из окон этого ресторана открывается отличный вид на панораму города.

Эргоним *Sketch* представляет собой лексему *sketch* ‘эскиз, набросок’. Этот ресторан является самым лучшим в плане декора среди ресторанов Лондона.

Оним *Gaucha* представляет собой апеллятив *gaucho* ‘пастух либо ковбой из Южной Америки’. И в действительности, это ресторан аргентинской кухни.

Название ресторана *Novikov Restaurant & Bar* включает в себя русскую фамилию Новиков и апеллятивы *restaurant* ‘ресторан’ и *bar* ‘бар’. Исходя из этого, мы можем предположить, что это русский ресторан, но на самом деле это ресторан итальянской кухни.

Наименование ресторана перуанской кухни *Lima* состоит из лексемы *lima* ‘лимская фасоль’, что является подсказкой в характеристике национальной специфики ресторана, ведь Перу является родиной этого растения, а именно лимской фасоли.

Название перуанского ресторана *Pachamama London* состоит из лексемы *Pachamama* ‘богиня земли и плодородия (на языке южноамериканского индейского племени кечуа)’ и названия города *London*, в котором расположен ресторан.

Эргоним итальянской кухни *Murano* является названием города в Италии, что характеризует напрямую данное заведение.

Оним *Avenue* включает в себя апеллятив *avenue* ‘широкая улица (особенно в США)’, что открыто указывает нам на то, что это ресторан американской кухни.

Наименование ресторана индийской кухни *Benares Restaurant* включает в себя название индийского города Бенарес и апеллятив *restaurant* ‘ресторан’.

Название ресторана *Black & Blue* состоит из двух лексем *black* ‘чёрный’ и *blue* ‘голубой’, в соответствии с этим в интерьере этого ресторана преобладают эти цвета.

Эргоним китайской кухни *Hutong* является апеллятивом *Hutong* ‘Хутун (тип средневековой китайской городской застройки)’, который характеризует данное заведение и указывает на национальную специфику.

Таким образом, преимущественные наименования общественного питания мотивированы апеллятивами, которые являются номенклатурными терминами ресторанов, клубов, а также указывающие на время приёма пищи, специализацию, местонахождение, виды блюд и вкусовые характеристики заведений Лондона, Манчестера, Ливерпуля, Ноттингема и Йорка.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. Новичихина, М. Е. Коммерческая номинация : монография / М. Е. Новичихина. – Воронеж : Изд-во ВГУ. – 2003. – 192 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ ОБЪЕКТОВ ГОСТИНИЧНОЙ ИНДУСТРИИ

Жевнеренко О. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Сушицкая, преподаватель

Имена собственные оказывают огромное влияние на все сферы жизни общества. «Топографическое имя почти никогда не бывает случайным и лишённым значения. В нём по большей части выражается или какой-нибудь признак самого урочища, или характеристическая черта местности, или намек на происхождение предмета, или, наконец, какое-нибудь обстоятельство, более или менее любопытное для ума и воображения» [1, 71]. В составе проанализированных 90 названий отелей Республики Ирландия можно выделить единицы, проявляющие ту или иную специфику функционирования.

Здесь встречается большое число гидронимов (43%), в составе которых апеллятивы, связанные с понятием «вода» («источник», «река»): Solis Lough Eske Castle (*loch* (Gael.) ‘озеро’) в провинции Ольстер; *Ocean Cove* ‘океан’ и *Fountain Court Hotel* ‘фонтан’ в провинции Манстер; *Carlton Millrace Hotel* ‘поток воды’ и *The Riverside Park Hotel*, ‘находящийся на берегу, береговой’ в провинции Ленстер; *The Waterfront Hotel* ‘набережная’, ‘береговая линия’ в провинции Коннахт.

Имеется деление наименований по величине называемых объектов. К наименованиям крупного, имеющего широкую известность и сферу употребления (16%) можно отнести: *Ballinalacken Castle Country House*, *White’s Burren Castle*, *Bunratty Castle Hotel*, *Dromoland Castle Hotel*, где *Castle* обозначает ‘замок, крепость, храм’. К названиям небольших искусственно созданных объектов (10%) можно отнести: *The Auburn Lodge House* ‘домик, временное жилище, летний коттедж’, *Clare Inn* ‘отель (маленький), гостиница сельская’, *Jurys Inn Galway* ‘отель (маленький), гостиница сельская’, *Sean Og’s Holiday Cottages* ‘летняя дача’.

Красочную группу наименований (31%) составляют те, которые отражают наиболее характерные черты пейзажа страны – небольшие участки земли, поля, равнины, овраги, ущелья, леса, холмы, дороги, ворота и т.д., а именно: *Ravine Hotel* ‘ущелье, овраг’; *Boyne Valley Hotel & Country Club* ‘долина’; *Colligan Valley* ‘долина’; *Old Ground Hotel* ‘участок земли’; *Pines Country House Hotel* ‘сосна’; *Woodside Holiday Homes* ‘опушка леса’.

Литература

1. Артемова, А. Ф. Географические названия Великобритании / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 71–77.

ЭТИМОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ВЫМЫШЛЕННЫМИ ГЕОГРАФИЧЕСКИМИ ОБЪЕКТАМИ

Ибрагимова Ш.Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Федорасова, преподаватель

Для повышения мотивации к изучению иностранных языков преподавателями повсеместно используется лингвострановедческий материал, несущий в себе обширную лингвокультурологическую информацию. Большую долю лингвострановедческого материала занимают фразеологические единицы, включающие в себя топонимические объекты, как реальные, так и вымышленные.

Особый интерес для нас представляют фразеологические единицы с вымышленными географическими объектами. Подобных фразеологических единиц в английском языке не слишком

много. В «Большом англо-русском фразеологическом словаре» А. В. Кунина [1] мы сумели найти 7 подобных фразеологизмов.

Проанализировав фразеологические единицы с вымышленными географическими объектами, мы обнаружили вымышленные:

1) *оронимы* (название любого объекта рельефа земной поверхности). Например: *valley of Baca* (долина Бака) – место, где царит уныние и горе;

2) *хоронимы* (название территории, имеющей определенные границы). Например: *The Land of Cocksaine* – вымышленная страна изобилия, райское место на Земле;

3) *ойконимы* (название населенного пункта). Например: *on the high-road to Needam* (по дороге в Нидам) – на пути к нужде, нищете;

4) *урбанонимы* (названия внутригородских объектов). Например: *to live in Queer Street* (на Странной улице) – быть в нужде, иметь проблемы с законом; *to live in Easy Street* (жить на Удобной улице) – быть богатым, обеспеченным, не иметь проблем.

Большинство фразеологических единиц с вымышленными географическими объектами основаны на игре слов (прием каламбур). Например: *to go to Bedfordshire* – ложиться спать (*bed* – кровать). Выражение построено по аналогии с названиями английских графств – Buckinghamshire, Derbyshire, Hampshire, Lancashire и так далее; *as plain as Salisbury* – ясно как день, очевидно, бесспорно. Выражение построено на игре слов: *plain* – ясный и *plain* – равнина.

Литература

1. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык. – Медиа, 2005. – 1210 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ» НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Камышникова А. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. В. Ельцова, канд. пед. наук, доцент

Формирование иноязычной компетенции является основной целью при обучении иностранному языку, поэтому на уроках большое внимание следует уделять обучению лексике. Использование технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» позволяет обучающимся не только говорить, но и мыслить и действовать в соответствии с их мыслями. Нами предлагается использование на уроках немецкого языка для изучения лексики такого приема технологии критического мышления, как «Шесть шляп мышления», разработанный Эдвардом де Боно, ведущим специалистом в области развития практических навыков мышления.

Значением каждой из шести шляп являются: белая – сообщение фактов без выражения собственного мнения и эмоций; желтая – описание положительных сторон обсуждаемой темы, её преимуществ; черная – описание негативных сторон темы или проблемы, её недостатков; красная – высказывание собственных эмоций по данной теме без их обоснования; зеленая – предложение новых подходов к обсуждаемой теме, нестандартных решений; синяя – фиксация основных моментов обсуждения, выводы.

Мы предлагаем введение приема «Шесть шляп мышления» на уроках немецкого языка в 6 классе в рамках темы «Что делают наши немецкие друзья в школе? Was unsere deutschen Freunde alles in der Schule machen? Lernst du was, dann weißt du was!» учебника Инессы Львовны Бим «Deutsch Schritte» [1].

Среди всех блоков лексики, изучаемой по этой теме, основным лексическим материалом являются названия школьных предметов и основные занятия на этих предметах. Обучающимся очень важно запомнить данную лексику, потому что ее использование прослеживается и в других темах данного учебника.

Прежде всего, учащимся необходимо рассказать правила работы и назначение каждой из шляп, а затем предоставить возможность выбрать шляпу.

На этапе ознакомления с лексикой обучающимся предлагается подобрать соответствующие их шляпам высказывания по одному из школьных предметов, например, математике. На парте находятся высказывания для всех шляп, из них ребята отбирают нужные предложения, затем читают выбранные высказывания.

На этапе первичного закрепления лексики дети получают текст высказывания по другому школьному предмету, имеющему некоторые схожие черты с предыдущим предметом в плане лексики, например, физике. В данных высказываниях пропущены слова, которые вынесены под текстом. Задача на данном этапе – вставить подходящие слова в высказывание и прочитать его.

На последнем этапе, когда предполагается активное использование новой лексики в различных видах речевой деятельности, обучающиеся получают задание высказаться по предмету, также лексически связанному с предыдущими предметами, например, с химией.

Таким образом, использование приема «Шесть шляп мышления» позволит довольно быстро и эффективно запомнить новую лексику путем ее активного использования в речи с момента предъявления.

Литература

1. Немецкий язык 6 класс. Учебник / И. Л. Бим [и др.]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vklasse.org/6-klass/uchebniki/nemetskij-yazyk/il-bim-lv-sadomova-lm-sannikova-2011/stranitsa-122>. Дата доступа : 04.04.2017.

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ГЕНДЕРНЫЙ МАРКЕР В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Качан А. А. (Средняя школа № 12 г. Мозыря)

Научный руководитель – М. С. Качур, ст. преподаватель

Данная работа посвящена выявлению гендерного маркера на материале фразеологических единиц немецкого языка.

Целью данной работы является установление компонента в структуре фразеологических единиц, выступающего в роли гендерного маркера.

Нами была установлена относительная устойчивость употребления мужского имени собственного в роли гендерного маркера. Немецким фразеологическим единицам свойственно употребление следующих мужских имён собственных: Петер (нем. Peter), Антон (нем. Anton), Август (нем. August), Генрих (нем. Heinrich). Например, нем. *den Schwarzen Peter haben* – букв. ‘иметь черного Петера’ – ‘остаться виновным; нести ответственность (за что-л.)’; *j-m den schwarzen Peter zuschieben (zuspielen)* – букв. ‘подсовывать кому-либо черного Петера’ – ‘подсовывать кому-л. неприятное дело, ловко свалить вину (или ответственность) на кого-либо; *der Blaue Peter* – букв. ‘голубой / синий Петер’ – ‘сигнальный флаг на корабле, который поднимается на флагштоке за 24 часа до выхода корабля из порта’; *grüner Anton* – букв. ‘зеленый Антон’ – ‘Берлинская тюрьма’; *der Grüne August* – букв. ‘зеленый Август’ – ‘полицейский автомобиль для арестованных в Гамбурге’; *der weiße / gelbe August* – букв. ‘белый / желтый Август’ – ‘жандарм, полицейский’; *roter Heinrich* – букв. ‘красный Генрих’ – ‘дикий щавель’; *Grüne Heinrich* – букв. ‘зеленый Генрих’ – ‘полицейский автомобиль для арестованных (в Вене); *blauer Heinrich* – букв. ‘голубой / синий Генрих’ – 1. воен. жарг. ‘густая перловая каша’; 2. разг. ‘мучной суп на снятом молоке’; 3. разг. ‘снятое (обезжиренное) молоко’[1].

Таким образом, проанализированные нами фразеологические единицы гендерно маркированы. В роли гендерного маркера в структуре компонентного состава выступает мужское имя собственное. Данный маркер отличается сравнительной устойчивостью и постоянством в структуре фразеологических единиц немецкого языка.

Литература

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / сост.: Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз., 1975. – 656 с.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ МЕСТ ДЕТСКОГО ДОСУГА И РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ГОРОДЕ ОКСФОРД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

Климович Я. А. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалева, канд. филол. наук, доцент

Для обозначения имени собственного городского коммерческого предприятия Р. И. Козлов впервые употребил термин «эргоурбоним» [1, 17]. Данный термин используют в своих работах М. В. Горбаневский, Ю. О. Карпенко, А. М. Мезенко, В. И. Супрун, А. В. Суперанская.

В. И. Супрун, занимавшийся теорией имени собственного, определил место эргоурбонима как разряда, стоящего между апеллятивами и онимами, что говорит о том, что данный класс имен собственных находится на периферии ономастического поля [2, 17].

Эргоурбонимы обладают основными функциями имен собственных: номинативной, денотативной, сигнификативной, при этом для данного класса онимов характерен ряд уникальных: рекламная функция, функция установления местоположения, функция легализации и др.

Актуальность исследования названий коммерческих предприятий заключается в отсутствии единых принципов правописания и перевода этого класса онимов. На данный момент лингвисты пришли к тому, что самыми удобными и правильными способами передачи эргоурбонимов являются калькирование, транслитерация и транскрипция.

Эмпирической базой данного исследования послужили 12 онимных единиц, названий мест детского досуга и развлечений в городе Оксфорд (Великобритания).

В ходе исследования выяснилось, что отапельлятивные названия составляют 41,7% среди указанных ономастических единиц. Например, двухкомпонентный оним *Barefoot Books* состоит из относительного прилагательного *barefoot* 'босоногий' и нарицательного существительного во множественном числе *books* 'книги', эргоурбоним *Botanic Garden* происходит от относительного прилагательного *botanic* 'ботанический' и апеллятива *garden* 'сад', при образовании трехкомпонентного наименования *Ozone Leisure Center* участвовали: качественное прилагательное *ozone* 'озон', апеллятив *leisure* 'отдых' и номенклатурный термин *center* 'центр', двухкомпонентный эргоурбоним *Unique Creations* был образован от качественного прилагательного *unique* 'уникальный; особенный' и нарицательного существительного во множественном числе *creations* 'творения', для создания наименования *Snakes & Ladders* были использованы: апеллятивы во множественном числе *snakes* 'змеи' и *ladders* 'лестницы', соединенные амперсандом.

Эргоурбонимов смешанного типа (отапельлятивно-антропонимных) 58,3%. В данную группу были отнесены трехкомпонентный оним *Ferry Leisure Centre*, состоящий из годонима *Ferry* 'Ферри', нарицательного существительного *leisure* 'отдых' и номенклатурного термина *center* 'центр', при образовании наименования *Didcot Railway Centre* были использованы годоним *Didcot* 'Дидкот', апеллятив *railway* 'железная дорога' и номенклатурный термин *center* 'центр', трехкомпонентный эргоурбоним *Science Oxford Live* состоит из качественного прилагательного *science* 'научный', ойконима *Oxford* 'Оксфорд' и наречия *live* 'в прямом эфире; живую; онлайн', многокомпонентный оним *Didcot Wave Leisure Pool & Gym* имеет следующие составляющие: годоним *Didcot* 'Дидкот', качественное прилагательное *wave* 'волновой', апеллятив *leisure* 'отдых', апеллятив *pool* 'бассейн', амперсанд, апеллятив *gym* 'спортзал', двухкомпонентный оним *Farmer Gow's* был образован от нарицательного существительного *farmer* 'фермер' и фамилии в притяжательном падеже *Gow's* 'Гоу', оним *Millet's Farm Centre* был образован с помощью фамилии *Millet* с добавлением -s как показателя, что это фамилия всей семьи- 'Миллеты', апеллятива *farm* 'ферма' и номенклатурного термина *center* 'центр', многокомпонентное наименование *Partyman World Of Play Oxford* в своем составе имеет: составное нарицательное существительное *partyman* 'тусовщик', апеллятив *world* 'мир', предлог, апеллятив *play* 'игра', ойконим *Oxford* 'Оксфорд'.

Полученные результаты выявили, что онимов смешанного типа (отапельлятивно-антропонимных) больше, чем эргоурбонимов отапельлятивного типа, при этом не было найдено ни одной онимной единицы антропонимного типа и имен собственных с неясной этимологией.

Литература

1. Козлов, Р. И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики: дисс... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2000. – 151 с.
2. Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал / В. И. Супрун. – Волгоград: Перемена, 2000. – 172 с.
3. Oxford City Guide [Electronic resource] / designed by [Alissa J. Robinson](http://www.oxfordcityguide.com/ee2/index.php?/SeeDo/KidsActivities/) – 2005-2016-Mode of access: <http://www.oxfordcityguide.com/ee2/index.php?/SeeDo/KidsActivities/>. – Date of access: 01.04.2017.

СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Князева Н. С. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Максимова, канд. филол. наук, доцент

В английском языке словесное ударение – силовое (динамическое). Точки зрения на природу ударения в китайском языке расходятся: некоторые отмечают, что в китайском языке ударение музыкальное (тональное), хотя Н. А. Спешнев не согласен с этим. Он пишет, что «музыкальный тип ударения исключен самой природой языка, его тональной системой, выполняющей в языке фонологическую роль» [2, 70].

В китайском языке параллельно с системой тонов существует и система ударений. И в китайском, и в английском градация ударений похожа, что делает процесс запоминания более легким. Однако названия у них разные, но это не меняет сути. Стоит заметить, что для китайцев система тонов имеет большее значение в речи, чем система ударений, потому что ударения трудно отличить на фоне тонов. В английском же языке ударение играет важную, порой смысловозначительную роль.

В английском языке принято выделять главное и второстепенное ударение. Некоторые ученые выделяют ещё и третичное ударение. В китайском языке ударения присущи тонированным слогам, которые делятся по силе ударности: выделяют сильноударные, слабоударные и безударные слоги. Если сопоставить эти понятия, то главное и второстепенное ударение в английском языке соответствует сильноударным и слабоударным слогам. Третичное ударение не соответствует безударным слогам, здесь идет аналогия с редуцированными слогами.

Преимущественно безударный слог имеют слова служебных частей речи, где присутствует 5 нейтральный тон. Это счетные слова, местоимения, междометия и другие. Например, *wei4* «эй», *ai2* «увы», *fei2* «счетное слово к газетам и тонким журналам», *tiao4* «счетное слово к длинным вещам».

Также в слова, где происходит удвоение слога, первый слог будет ударным, а второй – безударным, например, *ma1ma*, *ba2ba*. Подобная ситуация происходит и в словах, содержащих суффикс *le*.

Про числительное 10 (*shi4*) стоит поговорить отдельно. При самостоятельном употреблении *shi4* ударное, но если к нему добавить еще одно числительное, например, *shi4san1*, т.е. 13, то *shi4* становится безударным, а *san1* ударным. И наоборот, если *shi4*, т.е. второй компонент числительного, как, например, в 30 (*san1shi4*), то *shi4* ударное, а *san1* безударное.

Как правило, в словах, состоящих из трех слогов, последний слог будет ударным, а первый и второй будут слабоударным и безударным соответственно.

Литература

1. Спешнев, Н. А. Фонетика китайского языка / Н. А. Спешнев. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1980. – 142 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Корепанов Д. О. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Салтыкова, канд. пед. наук, доцент

В методике преподавания иностранного языка надежно утвердилось положение об изучении языка и культуры народа в их взаимосвязи и взаимодействии; помимо всего, возрастает интерес исследователей и к национально-культурным особенностям языков. Бесспорно, что своеобразие и самобытность истории, культуры и условий жизни народа особенно ярко проявляются на лексическом уровне языка.

В современном английском языке присутствует тенденция, заключающаяся в переходе к более широкому использованию коммуникативных фразеологических единиц. Тем не менее, авторы школьных учебников уделяют мало внимания данной проблеме. Такие фразеологические единицы, как пословицы и поговорки, не изучаются в школе в полной мере. Знание данных фразеологизмов является обязательным, потому как живой процесс общения не может происходить без использования фразеологических единиц, в том числе пословиц и поговорок.

Актуальность данного исследования состоит в том, что пословицы и поговорки заключают в себе огромный потенциал в обучении иностранному языку в школе. Их использование позволяет ученику получать дополнительные сведения о стране изучаемого языка, участвовать в диалоге, получать первичные сведения о грамматике, фразеологии и синтаксисе. Знание пословиц и поговорок позволяет обучающемуся правильно интерпретировать воспринимаемые на слух речевые сообщения и адекватно реагировать на них, вследствие чего вырабатывается навык выражения собственных мыслей и чувств так, чтобы они были поняты собеседником, что в конечном итоге определяет успех коммуникации и достижение поставленных целей.

В большей степени стала осознаваться необходимость учитывать абсолютно весь сложный комплекс школьных условий обучения, например отсутствие языковой среды, что влечет за собой отсутствие практического применения иностранного языка.

Использование пословиц и поговорок в виде разнообразного методического материала способствует разработке лингвострановедческого аспекта, и на сегодняшний день это одна из самых актуальных проблем в обучении иностранного языка.

Работа с пословицами и поговорками является одним из важнейших обучающих и мотивационных факторов, которую можно проводить как в классе, так и в виде разнообразных заданий во внеаудиторной работе.

Употребление пословиц и поговорок на уроках иностранного языка способствует лучшему овладению данным предметом, помогает расширять знания об особенностях языка. Знакомство с культурой страны изучаемого языка, используя элементы фольклора дает ученикам чувство сопричастности к другому народу. Лексическая компетенция – знания словарного состава языка, включающие лексические элементы, и способности их использования в речи. К лексическим элементам относятся слова, регулярные сочетания слов, устойчивые сочетания (фразовые глаголы), сложные предлоги, фразеологические единицы.

Знакомство с лексическими и фразеологическими явлениями позволяет сформировать базис для работы по развитию речи учащихся, по обогащению их словарного и фразеологического запаса и овладению лексико-стилистическими нормами, по формированию монологической и диалогической речи.

Все упражнения, которые были использованы в самостоятельной и коллективной учебной деятельности, способствовали лучшему усвоению изученного материала, а также воспитанию таких чувств, как сотрудничество, уважение, коллективизм, ответственность, повышению эффективности формирования иноязычной лексической и коммуникативной компетенции, что помогало учащимся проходить учебный материал намного быстрее и качественнее.

В ходе опытного обучения была выявлена положительная тенденция в формировании умения понимать и интерпретировать иноязычные тексты и высказывания. Это позволяет сделать вывод о целесообразности применения разработанного учебно-методического материала в обучении английскому языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что основная цель работы – исследование проблем, которые связаны с использованием пословиц и поговорок как важного фактора формирования языковой компетенции на уроках английского языка в средней школе, достигнута.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Корепанова А. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

На современном этапе развития нашего общества возрастает значимость изучения иностранного языка, потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур, для этого нужно преодолеть барьер культурный [1, 27].

Проблема включения лингвострановедческого материала в структуру урока иностранного языка и формирования социокультурной компетенции стала особенно активно обсуждаться в системах образования разных стран во второй половине XX века. Актуальность указанной проблемы вызывалась не только лингвострановедческими, но и социальными причинами. Необходимо было изучать и культуру страны изучаемого языка. Использование ЛСА способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения важно, т.к. само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Важнейший мотивационный стимул изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в школе учебный предмет английского языка является средством приобщения учащихся “к духовной культуре других народов” [1, 3].

В практическом плане ЛСА направлен на обучение общению. Подготовка обучающихся к иноязычному общению, формирование коммуникативной способности без привития норм адекватного речевого поведения и отсутствия знаний невозможна. Это определяет актуальность вопросов, связанных с использованием ЛСА в обучении иностранному языку в средней школе.

Что же обозначают понятия страноведение и лингвострановедение? При изучении иностранного языка обучающийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся не только к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, но и к сферам социальной, бытовой или исторической. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз предполагает иногда знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, политической реальности страны изучаемого языка.

Впервые термин «лингвострановедение» был использован в брошюре Верещагина Е. М. и Костомарова В. Г. «Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам» в 1971 году. Возникновение термина было связано с выходом книги Верещагина Е. М. и Костомарова В. Г. «Язык и культура» [2, 5], где шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой культурой. По мнению авторов, «под этим термином следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [2, 7].

Согласно лингвострановедческой теории слова В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина, предметом лингвострановедения является специально отобранный, специфический однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения. Главной же целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание этих реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п. [4, 5].

Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Для того чтобы переводить, необходимо понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, и уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода.

Литература

1. Бим, И. Я. Творчество учителя и методическая наука / И. Я. Бим // ИЯШ. – 1988. – №4. – С. 3.
2. Костомаров, В. Г. Язык и культура / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин. – М. : Индрик, 1973. – С. 5–7.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
4. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – С. 5.

ВНЕКЛАССНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Корепанова А. П., Пыжьянова Е. Ф. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Салтыкова, канд. пед. наук, доцент

Для успешного освоения программы учащимися огромную роль играет мотивация. В психологии мотивация – это осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели. В педагогике под мотивацией понимают процессы, методы и средства побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [1].

Мы считаем, что наиболее интересным способом с точки зрения мотивации обучающихся является проведение внеклассных мероприятий на иностранном языке. Как известно, такого рода мероприятия позволяют проявить себя, самоутвердиться, испытать чувство успеха, что является мощным стимулом к овладению языком. Учение протекает непреднамеренно и весело.

Внеклассные мероприятия, связанные с иностранными языками, помогают узнать больше о стране изучаемого языка, о ее культуре, обычаях и традициях, кроме того, у детей есть возможность проверить свои знания, умения и навыки общения на иностранном языке.

Чтобы погружение в данную среду было более успешным, необходимо использовать при разработке внеклассного мероприятия тематику, которая знакома и интересна детям.

Нами было проведено внеклассное мероприятие на английском языке с учащимися 3 класса, которое называлось «Остров сокровищ».

Целями данного мероприятия являются: мотивирование обучающихся к изучению иностранного языка, закрепление пройденного материала по темам «Food», «Animals», повторение грамматических правил, а также развитие умения работы в команде.

Мы поделили класс на 4 команды, дали детям заготовки кораблей, которые они украшали, карты сокровищ, бортовые журналы. Кроме того, каждая команда назначила своего капитана и получила тьютора. Команды следовали по своим маршрутам, выполняя на станциях разнообразные задания. Например, станция «Загрузка трюма», на которой команде ребят нужно загрузить трюмы их кораблей продуктами. Для этого им дается несколько ящиков с подписями (vegetables, fruits, etc.) и также картинки с продуктами, без подписей. Дети подписывают картинки и кладут в нужный ящик. В конце игры дети с кусочками корабля пришли на конечную станцию и собрали из них один большой корабль. Корабль был назван «Дружба».

Внеклассные мероприятия являются неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Они позволяют более активно освоить материал, кроме того, дети чувствуют себя более свободно благодаря работе в команде. Все это позволяет обучающимся в дальнейшем с интересом изучать иностранный язык.

Литература

1. Гущина, Е. С. Мотивация учения – основное условие успешного обучения / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/569621/>. – Дата доступа : 04.02.2016.
2. Орда, Т. В. Творческий отчет на тему «Внеклассные мероприятия как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка» / Т. В. Орда [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru>. – Дата доступа : 04.02.2016.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Коротяева К. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. Н. Смирнова, канд. пед. наук, доцент

Самым популярным иностранным языком, на котором говорит большая часть населения земного шара, считается английский. Поэтому не случайно одним из самых распространенных языков, изучаемых в школе, является именно английский язык. В настоящее время более 80% населения мира пользуется интернетом минимум один раз в день. 70% из них зарегистрированы в социальных сетях. В некоторых случаях обучение иностранному языку с помощью Интернет-ресурсов даже более эффективно, нежели использование традиционных методик. В самых популярных социальных сетях в таких, как «Одноклассники», «Вконтакте», (отличается более молодой аудиторией: доля респондентов от 18 до 24 лет в этой сети составляет 85%), «Мой мир», «Facebook», «Twitter» зарегистрированы миллионы пользователей из самых разных стран мира [1, 103]. Как правило, зарегистрироваться в социальной сети и найти себе там англоязычного друга не составит большого труда, так как общеизвестно, что самым эффективным способом выучить язык является погружение в языковую среду. Можно совершенствовать свой язык, общаясь с другом по переписке, или посредством живого общения, а публичные страницы в социальных сетях помогут найти массу полезной информации. Например, Страница приложения «В контакте»: <http://vk.com/club17917015>, сайт программы: <http://uchimslova.ru> /. Многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку. Социальные сети могут быть использованы в качестве средства связи между преподавателем и обучающимися, а также между самими обучающимися, что способствует повышению уровня взаимодействия участников в условиях непрерывного учебного процесса.

В рамках социальной сети возможно общение между несколькими учебными группами, обмен материалами и результатами проектной работы и т.п. Формированию иноязычной коммуникативной компетенции способствует такое общение между представителями разных стран, при котором участники общения изучают язык друг друга. Но это далеко не единственная возможность изучать язык в социальной сети.

Однако существуют и некоторые трудности, которые заключаются в том, чтобы найти в сети носителя языка для помощи в обучении, да и просто для того, чтобы хотя бы немного пообщаться. Специально для этого существуют так называемые клубы «языкового обмена». Это такие сайты, как *palabea.net*, *sharedtalk.com*. Самым крупными из них являются *livemocha.com* (более 8 млн. пользователей и 38 языков по данным самой сети) и *Society.com*. На них вы можете зарегистрироваться и пообщаться с людьми, говорящими на том языке, который вы изучаете, а взамен помочь им в изучении русского языка [2].

Livemocha – это популярная американская социальная сеть, где действует принцип: помоги другому, а он поможет тебе. Если программа не может проверить какие-то задания, то помогают разобраться носители языка. Разработано несколько этапов изучения языка. Каждый этап состоит из пяти уроков. Каждый урок включает в себя четыре обязательных задания: изучение новой лексики, закрепление изученного материала, письменная и устная части.

Сервис *LinguaLeo* – это сайт, основанный на игровой методике. Главное действующее лицо – львенок по имени Лео. Львенка нужно кормить в определенное время, т.е. заходить на сайт и выполнять разные тренировочные задания. Существует прайд, куда можно добавлять друзей. База видео, аудио и текстовых материалов называется джунгли. Каждый участник проекта должен сам определить свой уровень знаний и время, которое он или она планирует уделить занятиям. На основе этой информации строится диаграмма успеваемости, с помощью которой можно проследить за своими успехами и определить наиболее оптимальное количество уроков.

Можно выделить следующие преимущества использования именно социальной сети в качестве учебной площадки: привычная среда для учащихся; в социальной сети человек выступает под своим именем-фамилией; технология *Wiki* позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент; возможность совместной работы; наличие форума, стены, чата; каждый ученик – участник может создать свой блог, как электронную тетрадь, активность участников прослеживается через ленту друзей [3, 407]. Для того, чтобы найти общие темы для разговора нужно расширять свой словарный запас. Это можно сделать при помощи игр. Во многих группах и на форумах есть разнообразные игры, не требующие глубокого знания иностранного языка. Например, классическая игра «Ассоциации» или «Комбинация букв». Необходимо также как можно больше читать, так как чтение – это важная основа развития языковых навыков. Да, сначала будет трудно, непонятно, но постепенно по мере накопления словарного запаса процесс чтения станет приятным и увлекательным.

Итак, мы видим, что можно с пользой проводить время в социальной сети. Но ни одна из методик по изучению иностранного языка не поможет, если у человека нет внутренней мотивации к изучению. Самостоятельная работа и целенаправленное общение в социальных сетях поможет эффективно овладеть языком. Знание одного или даже нескольких иностранных языков – это залог успешной карьеры, эффективного общения и приятного отдыха. Изучение языка – это дело не одного дня, а серьезный и кропотливый труд. Всё возможно, главное – это сильное желание и вера в свои собственные силы. Как говорится в английской пословице: «When there is a will, there is a way» (Где есть желание, там есть и возможность).

Литература

1. Можаяева Г. В. Использование виртуальных социальных сетей в учебном процессе / Г. В. Можаяева // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XVII Междунар. науч.-методич. конф. Санкт-Петербург. – СПб. : ЛЭТИ им. В. И. Ульянова (Ленина), 2011. – С. 102–103.
2. Социальные сети как инструмент изучения иностранных языков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=62090>. – Дата обращения : 03.03.2017.
3. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] / О. А.Клименко // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 405–407.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЭТЮДОВ

Кошелева В. В. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

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

Для реализации целей коммуникативного обучения иноязычному общению и формирования у учащихся коммуникативной компетенции необходимо внедрение в учебный процесс современных технологий обучения, к числу которых относятся и коммуникативные этюды. Они представляют

собой простейшую и в то же время целостную учебную модель иноязычного устного речевого общения, отражающую его основные структурные компоненты и функции.

Наиболее простой формой коммуникативного этюда является двучленное диалогическое единство, состоящее из структур типа «вопрос-ответ». Отвечать на вопросы из урока в урок не представляет интереса для учащихся, поэтому театрализация помогает оживить процесс усвоения простейших речевых формул. Например, двучленное единство *How are you? – I'm fine, thank you.* можно представить в виде разговора двух персонажей (мягких игрушек, игрушек кукольного театра и т. д.). Таким образом, меняя персонажей, можно повторить один и тот же диалог много раз подряд, при этом дети не устанут от монотонности процесса. Для учащихся среднего и старшего уровня коммуникативные этюды уместны при первичном закреплении лексического материала. При этом новые слова будут активизированы в контексте, демонстрируя лексическую сочетаемость слов в речевом потоке.

В качестве зрительной опоры для подготовки и исполнения коммуникативных этюдов используются карточки. На них учитель заранее указывает основные компоненты устно-речевого общения: а) субъекты (количество субъектов общения предопределяет количество карточек); б) тема; в) ситуация.

По мере накопления речевого опыта у учащихся появляется желание стать не только исполнителями коммуникативных этюдов, но и их авторами. В таких случаях ученики следуют уже своим собственным индивидуальным предпочтениям, внутренним мотивам и целям вербального и невербального поведения, соотносясь при этом с уровнем владения иноязычными средствами и уже усвоенным иноязычным коммуникативным ядром [1, 225].

Таким образом, учащиеся овладевают тактикой построения диалога в соответствии с речевыми намерениями. При этом прослеживаются следующие этапы: 1) овладение отдельными действиями (умение задавать вопросы, отвечать на вопросы, реагировать на реплики-стимулы и т. д.); 2) овладение двучленными единствами (комплексная единица диалога, представляющая собой объединение двух речевых актов на тематической основе; 3) комбинирование разных типов микродиалога из двучленных единств; 4) составление макродиалога; 5) мотивированное и свободное высказывание в диалоге («свободная беседа»).

Для усвоения диалогических единств и развития их до микро- и макродиалога можно использовать следующие упражнения: заполните пропуски в репликах диалога; самостоятельно расширьте реплики в диалоге в соответствии с контекстом; составьте ситуативный диалог из разных микродиалогов; составьте диалог на основе темы, ситуации, ключевых слов и с учетом определенной коммуникативной задачи и др.

На продвинутом этапе в средней школе для обучения иноязычному общению достаточно эффективны упражнения-драматизации. Они способствуют формированию умений спонтанного высказывания, в основе которого лежит умение координировать речевое поведение на иностранном языке с производимыми действиями. В данных упражнениях действия предстают в виде решения задачи, которая предполагает определение некоторых исходных данных: общей характеристики действий, особенностей изображаемых лиц, обстоятельств, мотивов и т.д. В начале решения задачи действия синтезируется программа его выполнения. В процессе решения в задачу вводятся дополнительные обстоятельства, которые стимулируют речевое поведение учащихся и оказывают влияние на ход решения.

Таким образом, организация учебной деятельности на основе коммуникативных этюдов – это способ органично сочетать кинестетическое, вербальное, визуальное обучение, при этом в активную работу включаются все виды памяти. Развитие культуры иноязычного общения на основе коммуникативных этюдов предлагает поэтапное формирование навыков и умений от уровня двучленного единства до макродиалога. Вместе с тем, все очевидные преимущества драматизации требуют разумного ее сочетания с другими традиционными и нетрадиционными формами и приемами работы с учетом целей и задач занятия, содержания учебного материала, социально-психологических особенностей учебной аудитории.

Литература

1. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 412 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Кравцова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)
Научный руководитель – Н. Г. Точило, преподаватель

В настоящее время в современной школе активно применяются информационные технологии (ИТ) – совокупность электронных средств, используемых для реализации обучающей деятельности. Умелое сотрудничество человека и персонального компьютера в образовании позволяет сделать процесс обучения более эффективным.

Наиболее ярко применение ИТ проявляет себя в преподавании иностранных языков, обеспечивая восприятие информации одновременно несколькими органами чувств. Экран помогает воспринимать учебный материал эффективнее через сочетание звукового и зрительного раздражителя, вербального и визуального материала, а также сопровождение кадра звуком, все это способствует эффекту «соприсутствия» [1, 160].

Данную технологию мы апробировали во время прохождения преддипломной практики по специальности «Немецкий язык. Английский язык». Приведем пример использования ИТ в 8 классе по теме «Feste und Feiertage in Deutschland». Практическая цель урока – совершенствование речевых навыков обучающихся. Для более эффективного достижения цели использовались мультимедийные технологии – *презентации*.

Приложение «PowerPoint» программы «Offices» дает возможность разработать необходимое количество слайдов, дополняя информацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации. Созданная нами мультимедийная презентация по теме «Feste und Feiertage in Deutschland» состоит из 6 слайдов. Каждый слайд содержит 1–2 вопроса в качестве речевого стимула и опорную лексику, подлежащую использованию при ответе.

Слайд 1. Welche Feiertage und Feste gibt es in Deutschland? (feiern, begehen)

Слайд 2. Welche Feste gehören zu den kirchlichen/ religiösen? Was ist ihr Sinn?

Слайд 3. Weihnachten. Wann wird dieses Fest gefeiert? (am 25. Dezember; die Symbole: der Weihnachtskranz, der Weihnachtskalender).

Слайд 4. Silvester. Wann wird es gefeiert? (am 31. Dezember; das Symbol: der Tannenbaum)

Слайд 5. Das Neujahr. Wann wird dieses Fest gefeiert? (am 1. Januar; das Symbol: das Feuerwerk)

Слайд 6. Ostern. Wann wird dieses Fest gefeiert? (im Frühling und immer am Sonntag; das Symbol: das Ei, der Osterhase)

Литература

1. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова. – М. : Ростов н/Д, Март, 2004. – 336 с.

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «MY FRIENDS»

Кузьмина О. А. (ГТШИ им. В. Г. Короленко, Глазов)
Научный руководитель – М. В. Биянова, канд. филол. наук

Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы при участии учителя-мастера, иницирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников [1]. Мною было разработано внеклассное мероприятие «My friends» для учеников 3 класса с использованием технологии «творческая мастерская».

Цель – углубить представления детей о том, что такое дружба, каким должен быть настоящий друг; содействовать формированию дружного коллектива класса.

Задачи: 1) познакомить с новой формой урока – творческая мастерская (введение в понятие); 2) формировать умения собирать материал для самостоятельной творческой работы; 3) способствовать повышению интереса к процессу обучения через свободное самовыражение; 4) способствовать развитию креативности; 5) обогатить словарный запас.

Оборудование: творческие тетради, листы А4, цветные карандаши, фломастеры, музыкальное сопровождение.

1. Индукция. В качестве индуктора звучит песня композитора Савельева Б. «Дружба крепкая не сломается, не расклеится от дождей и вьюг...». Далее учитель задаёт детям вопрос: «О чём эта песня?» Дети отвечают и сами называют тему внеклассного мероприятия.

2. Самоконструкция.

Перед вами лежат квадратные листы белой бумаги.

– Ребята, вы можете представить, что в этом листке бумаги скрывается невидимый пока ваш друг? Вам интересно, каким он будет? Поможем ему проявиться. Существует технология лепки из мятой бумаги Мейстер Н. Г. (звучит на заднем плане «Точка, точка запятая...»).

1. Лист бумаги сомните и расправьте.
2. Один из углов предназначаем для головы. Скрутите бумагу на месте шеи.
3. Надорвите лист в противоположном углу – здесь будут ноги (угол делится пополам).
4. Сделайте два надрыва для рук.
5. Руки и ноги скручиваются в жгутики. Выполните элементы, дополняющие художественный образ (шляпка, юбка, зонтик, шарф).
6. Прикрепите фигурку к основе из плотной бумаги.

Поздравляю вас с успешным решением творческой задачи.

3. Социоконструкция. Дополните образ (нарисуйте ротик, носик, глазки, ...). Расскажите о своем друге соседу по парте.

4. Социализация. В группах приклейте фигурки друзей на один лист ватмана, подумайте, каким должен быть друг и заполните таблицу в творческих тетрадах:

A FRIEND		
Who?	What?	What does he do?
My mother	clever	Helps
Sergey	funny	Tells jokes
My brother	kind	Supports you
Olya	beautiful	Asks you to play
Denis	good	Shares toys

5. Афиширование. Представьте ваших друзей всему классу.

6. Разрыв. Прочитайте пословицы, подберите перевод, подчеркните слова, раскрывающие сущность друга. Дополните таблицу новой информацией.

- A friend in need is a friend indeed – Друг познается в беде;
- A good friend is cheaper than therapy – Хороший друг дешевле лекаря;
- A friend to all is a friend to none – Приятелей много, да друга нет;
- Old friends and old wine are best – Старый друг лучше новых двух.

7. Рефлексия. Составьте синквейн на тему «My Friend».

Мероприятие показало, что использование технологии творческих мастерских в процессе обучения английскому языку стимулирует интерес учащихся к предмету, положительно влияет на их мотивацию, помогает творчески раскрыть свою индивидуальность. Но при организации урока-мастерской необходимо учитывать психологические особенности учеников начальных классов, тщательно отбирать материал и разрабатывать ход урока в соответствии со сформированностью их языковых навыков и умений, а также с индивидуальными особенностями учеников.

Литература

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 185.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ГЕРМАНИИ

Курленко Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Самый современный словарь немецкого языка – десяти томный "Das grosse Duden" содержит около 200.000 словарных статей, из них около 48.000 обозначены как слова иностранного происхождения. Среди них французского происхождения (галлицизмы) отмечено 18.000. Французский язык является одним из самых распространенных языков в мире. В разные исторические периоды он оказывал сильнейшее влияние на немецкий язык, поскольку считался благородным, особенно в высшем свете, где его использовали, чтобы подчеркнуть свое привилегированное положение, свой высокий уровень образования. Достаточно процитировать слова

Фридриха I (1657–1713), первого короля Пруссии, с ранней молодости любившего пышность, великолепию и придворный французский этикет, который в свое время заявлял: „Ich spreche Deutsch nur mit meinem Pferde knecht“ (По-немецки я говорю только со своим конюхом), принижая тем самым достоинства немецкого языка перед французским. Использование галлицизмов в этой прагматической функции до сих пор актуально для немецкого языка. С их помощью говорящий создает вокруг себя своеобразную интеллектуальную ауру, акцентируя свою образованность и привлекая к своей речи внимание окружающих.

В эпоху просвещения французский язык имел в Германии особенно высокий статус. Одним из самых влиятельных европейских правителей просвещенного абсолютизма XVIII века был прусский король Фридрих Великий (1712–1786). По собственным эскизам он построил в Потсдаме один из известнейших замков и дал ему французское название Sanssouci (что во французском языке означает – «без забот»). Этот замок стал любимой резиденцией Фридриха Великого. Там он занимался искусством, давал свои знаменитые концерты игры на флейте, принимал известнейших людей своего времени, вел долгие философские беседы с Вольтером – одним из крупнейших французских философов-просветителей XVIII века.

Еще один знаменитый дворец с французским названием «Belle vue» (Бельвю), история которого начинается в 1785 г., расположен в Берлине на северной окраине парка Тиргартен и является резиденцией федерального президента Германии. Из дворца открывается прекрасный вид на реку Шпрее. Именно замечательное окружение помогло подобрать французское название дворцу ('bellevue' буквально означает 'красивый вид', как знак восхищения). Столь «лестное» название дворец получил еще в те времена, когда французский язык был крайне популярен в аристократических кругах Германии.

КОЛЛОКАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АНГЛИЙСКИХ СЛОВ

DEEP И SHALLOW

Курьянович А. А. (VO ВГУ им. П.М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – М. Л. Дорофеенко, канд. филол. наук

Коллокации широко распространены в различных языковых стилях, представляют собой один из основных и наиболее распространённых способов выражения идей, мыслей, понятий или концепций. Важность изучения коллокаций не вызывает сомнения, так как они есть в каждом языке и представляют его главную особенность, уточняя и конкретизируя значения слов.

Цель исследования – определить коллокационные возможности английских слов *deep/shallow*. Материалом исследования послужили словосочетания с компонентами *deep/shallow*, выбранные из работ лингвистического и культурологического характера, а также различных словарей, в частности, Национального корпуса английского языка. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: описательно-аналитический, сравнительный, метод текстуального анализа.

Коллокации многофункциональны, используются в большом объеме в разговорной речи и могут обозначать намного большее количество явлений, чем отдельное слово

Коллокация – словосочетание, состоящее из двух или более слов, имеющее признаки синтаксически и семантически целостной единицы, значение которой не может быть получено из значений или коннотаций ее компонентов. Коллокации могут классифицироваться в зависимости от функционального стиля, в котором они употребляются. Большинство коллокаций – книжные: научные, официально-деловые, газетно-публицистические, однако есть и разговорные [1, 41].

Существуют следующие значения слова *deep* [2]:

1) ‘going far down from the top or from the surface’: *The swimming pool has a deep end and a shallow end for kids. The castle is on an island surrounded by a deep lake;*

2) ‘Going far in from the outside or from the front edge of something’: *She was sitting in a deep leather chair. He was old and anxious-looking, with a gray beard and deep folds in his red cheeks;*

3) ‘Serious or severe’: *Despite the peace process, there are deep divisions in the community. The country is in a deep recession;*

4) ‘A deep breath or sigh is one in which you breathe a lot of air in or out’: *She stopped and took a deep breath. Tom gave a deep sigh of relief;*

5) 'A deep feeling, belief etc. is very strong and sincere (= profound)': *The letters show her **deep affection** for him. He has a **deep understanding** of the environment;*

6) 'Colour: deep colour is dark and strong': *She gazed at him with wide **deep blue eyes**. She painted white clouds in a **deep blue sky**;*

7) 'Important but *complicated* or difficult to understand': *He has some very **deep thoughts** on the issue [3].*

Существуют следующие значения слова *shallow* [2]: 1) 'having a small distance to the bottom from the surface or highest point': *The **shallow end** of the pool is only three feet deep. Where the **ocean** is **shallow** enough for the waves to have power below. The **stream** was fairly **shallow** so we were able to walk across it;*

2) 'not going far inward from the outside or the front edge of something': *He crossed to it and saw a **shallow bowl** filled with water. This was constructed of a **shallow box** placed in a vertical position, with metallic front and back and insulating sides.*

3) 'Not interested in or not showing any understanding of important or serious matters – used to show disapproval': *I thought the **film** was pretty **shallow**;*

4) 'Lacking depth of intellect, emotion, or knowledge': *This is a **shallow parody** of America;*

5) 'Disapproving: not caring about or involving serious or important things': *She is only interested in **shallow** (superficial) **things** like clothes and money;*

6) 'Breathing in which you only take a small amount of air into your lungs with each breath': *His **breathing** was **shallow** and fast. Her **heartbeat** was **shallow** and fast; her head felt like it was in a clamp. His attention shifted to his mother, whose **breathing** was **shallow** enough, he barely heard it with his super sensitive hearing.*

7) 'In sports: located near the inside edges of an area': *He hit a fly ball to **shallow right field**; [2].*

Таким образом, в ходе исследования определены коллокационные возможности слов *deep/shallow*. Так, компонент *deep* . может употребляться довольно часто, как в прямом или основном значении 'going far down', так и в переносном 'a deep feeling, deep colour'. Данные примеры предложений с компонентом *deep* демонстрируют вариативность значений слова под влиянием контекста, и таким образом можно прийти к выводу, что значения слова напрямую зависят от контекста, поэтому нельзя с точностью утверждать, в каком значении данное слово употребляется чаще. Компонент *shallow* чаще встречается в предложениях в его основном значении (в значении measuring), однако выбор того или иного значения слова будет зависеть от контекста и стиля текста, либо предложения.

Литература:

1. Борисова, Е. Г. Коллокации. Что это такое и как их изучать? / Е. Г. Борисова. – М. : Академический Проект, 1996. – С. 157.

2. Английский толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://engood.ru/anglijskij-tolkovyj-slovar/>. – Дата доступа: 05.04.2017.

3. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>. – Дата доступа: 05.04.2017.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА «ШАГ ЗА ШАГОМ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Лекомцева А. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Максимова, канд. филол. наук, доцент

Игра – основной вид деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она помогает повысить мотивацию учащихся к обучению. Поэтому современные учителя, понимая потребности учеников, всё чаще стараются применять данный метод на уроке.

Игра «Шаг за шагом к иностранному языку» основана на игре типа «ходилок». При этом учителю предлагается заранее подготовить карточки с лексическим материалом: отдельные слова или устойчивые выражения. Карточки можно расставить на отметки игрового поля или разместить отдельно и вытягивать по очереди. Во время игры участники по очереди бросают игральный кубик и выполняют ход, но попадая на отметку, игрок видит карточку той стороной, на которой слово написано на родном языке, его задача – перевести его на изучаемый язык. Повернув карточку, участник может сразу проверить правильность перевода. Выигрывает тот ученик, у которого в конце

игры окажется большее количество баллов, а не тот, кто первым достигнет финиша. Это позволяет исключить элемент случайности и везения, победителем оказывается тот, чей словарный запас шире. При этом игру можно остановить в любой момент, не доходя до финиша. Количество карточек со словами может не совпадать с количеством отметок на игровом поле – карточки можно использовать повторно или, наоборот, исключать из игры те, которые уже хорошо изучены детьми или часто повторялись.

Описанные выше правила рассчитаны на средний уровень знаний учеников. Предполагается, что они уже в той или иной мере владеют лексическим запасом по заданной теме. Однако, немного изменив правила, можно усложнить или упростить игру. Например, можно провести подводящие упражнения для ознакомления: раздать карточки до игры или дать список слов заранее в качестве домашней подготовки, кроме того, можно попросить участников переводить слова с иностранного языка на родной.

Для учащихся 4–5 класса игру можно усложнить: как правило, на игровом поле предусмотрены отметки, попадая на которые участник должен пропустить ход, вместо этого ему предлагается выполнить задание теоретического характера, напечатанное также заранее на отдельных карточках. Кроме того, поле игры-ходилки можно заменить на экономические игры, такие как «Менеджер» или «Монополия». В них уже предусмотрены карточки «Сюрприз» и «Извещение», вместо которых можно ввести теоретические вопросы. Повышая уровень сложности, можно просить участников не только называть слова, но и записывать их, способствуя развитию орфографических навыков. Главная сложность метода игры заключается в том, что, как правило, в классе 20–25 учеников и организовать игру с таким большим количеством участников непросто, так как игра требует постоянного контроля со стороны учителя. Однако на уроке иностранного языка задача упрощается, так как количество учеников обычно не превышает 12 человек. Тем не менее, для того, чтобы все успели ответить, целесообразно поделить ребят ещё на микрогруппы по 5–7 человек. В таком случае данная игра поможет систематизировать лексический материал по изучаемой теме, будет способствовать быстрому заучиванию большого количества новых слов и выражений за короткий срок, а также поможет разрядить обстановку в классе и поменять вид деятельности. Совместные игры сплачивают коллектив, позволяют включить в работу каждого ученика, независимо от темперамента, скорости реакции и способности усваивать информацию. Во время проведения игры может возникнуть вопрос: что делать учителю, если участник, совершающий ход, не знает правильного ответа и не имеет предположений, а остальные участники готовы ответить. В таком случае можно попросить ответить хором и не присуждать балл никому либо передать право ответа и получения балла следующему участнику или тому, кто первым поднял руку.

Таким образом, игру совершенно справедливо считают эффективным способом повысить уровень знаний иностранного языка. Игра способствует повышению мотивации учащихся, вызывает любопытство, азарт, вследствие чего способствует концентрации внимания учеников на объекте изучения.

Литература

1. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2001. – 370 с.

THE ENVIRONMENTAL POLICY OF THE EU: INTERNATIONAL COOPERATION

Lytvyn K. (Oleksandr Dovzgenko HNPU, Ukraine)

Scientific coordinator – O. Melnyk, PhD, Associated professor

In modern world human impact on the environment has reached global scopes and begun to threaten by irreversible changes. The volume of human impact on nature and the environment has become too big and close to the limit of stability of the biosphere, and in some ways it already exceeded this limit.

Now one of the most important tasks realized by the society is to optimize the relationship between man and nature.

European countries have one of the best experiences of implementing this process and providing of environmental safety.

Today the environmental policy of the European Union formed distinct approaches to solving environmental problems, and this, in turn, promoted establishing the EU as a powerful entity in the international environmental policy.

Addressing a number of environmental problems is possible only on the basis of international cooperation, implemented on a multilateral basis. The forms of such cooperation is the organization of scientific and practical meetings, creation of international commissions and organizations; conclusion of formal agreements and contracts, which coordinate joint efforts to protect nature and activities of international non-governmental organizations and political parties ("green" and "environmentalists").

The main purpose of international environmental cooperation of the EU with other countries is to develop a system of global environmental security which is based on: 1) adoption of common regulations as a major source of international environmental law; 2) recognition of international objects of environmental protection; 3) joint coordination the activities of international environmental organizations.

Among the international treaties that govern international cooperation in the field of environmental protection, primary attention is focused on the general political agreement, where certain sections or articles are devoted to environmental issues.

Except general political treaties, there are a number of international treaties, specifically aimed at protecting the environment. According to a United Nations Environment Programme (UNEP) there exists more than thousands of global and regional agreements and about four thousand bilateral agreements concerning environmental protection.

The important mechanism for the formation of an international legal framework in the field of environment are international conferences, and as a rule, they mostly have a recommendatory nature, some of them are mandatory.

Another mechanism is the recognition of the international cooperation and joint efforts aimed at the conservating and protecting objects of the environment, which are: air, space, oceans, Antarctica, rivers, fauna, flora.

The third element of international environmental policy is a joint activity of various international specialized both government and non-government organizations [1].

The bulk of intergovernmental work is aimed at coordinating international cooperation in the field of environment, which now is under the auspices of the UN within the framework of the UNEP, the World Health Organization (WHO), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the World bank group, the United Nations Forum

Without prejudicing the role and the importance of international government organizations in preserving the environment and environmental management, it must be also emphasized particularly important role of international non-governmental organizations (NGO) and associations. And only NGOs have the greatest potential and opportunities for joint efforts of the international community, groups and entities to achieve their common goals.

Today, according to various sources, there operates 500 international non-government organizations involved in environmental activities. Among them are: International Union on Nature Preservation (IUNP), Greenpeace, Rome Club; World Wildlife Fund, etc.

The decisions of international environmental organizations have no legal value, are advisory in nature, although it may affect the creation of international law.

In turn, the European Union operates on the basis of the Agreements that have been made and signed by the Member Countries on the basis of international law. Consequently, the EU taking individual decisions of international organizations enshrined in international law and give prescriptive meaning for this solution [2].

Summarizing the activities of different European countries in the field of the environmental protection, it should be noted that none country of the EU is unable to completely solve their own environmental problems. They need clearly coordinated actions not only from the EU countries, but also from the whole world, and their coordination established on the international legal basis.

References

1. Marshall Dena. An organization for the world environment: Three models and analysis [Electronic resource] / Marshall Dena // Georgetown International Environmental Law Review. – 2002. - №15(1). – p.79–103. – Access mode: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3970/is_200210/ai_n9111105/ (Last access: 22.12.2016). – Title from the screen.
2. Задорожній, О. В. Міжнародне право навколишнього середовища: підручник / О. В. Задорожній, М. О. Медведєва. – Київ: Промінь, 2010. – С 19-65.

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЭРГОНИМОВ

Ломаносова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Современные языковые теории характеризуются интенсивным развитием областей, которые примыкают к смежным дисциплинам. К таким междисциплинарным исследованиям относится ономастика – наука, которая изучает имена собственные. Ономастика изучает широкий круг имен собственных. К ним относятся не только личные имена, фамилии, географические названия, но и эргонимы, которые в городской ономастической среде представляют собой названия любого городского объекта, учреждения, корпорации, предприятия, общества или даже деловое общество людей. А в большинстве своем эргонимы существуют в письменном виде, а именно – на вывесках городских объектов, которые данный эргоним характеризует и рекламирует. Рекламная функция таких ономастических единиц является основной функцией, направленной на привлечение внимания потенциального клиента к называемому объекту. В условиях конкуренции между предприятиями, предлагающими однотипные товары и услуги, важное значение имеет удачно выбранное название, позволяющее выделиться из общего потока наименований.

Изучение структурных и семантических черт эргонимов чрезвычайно необходимо для их анализа, так как они отражают лингвистические особенности номинации, на основании анализа которых можно составить четкое представление о культурных особенностях языка, нации, использующей данный язык. Объектом исследования послужили эргонимы г. Манчестер (Великобритания).

Наиболее продуктивным является лексико-семантический способ – образование эргонима путем переноса семантического значения нарицательного слова эргониму. Такая ономастическая единица может обозначать объект номинации прямо (*Lawrence Jeweller*), а также косвенно (*Fast retailing*), часто название содержит информацию о характере называемого объекта (*Tyresave Manchester Ltd*). Специфические способы эргонимической номинации (словосложение, стилизация, нумерализация, инициализация, различные виды каламбуров) позволяют создавать наиболее необычные эргонимы: *'Wagamama manchester spinningfields'*, *'AllSaints'*, *'RSM International'*, *'Cloud 23'*, *'Studio 25'*, *'H&M'*, *'Barburrito'*, образованное от лексем *barbeque* 'барбекю' и *burrito* 'буррито'.

Важным принципом номинации в английской эргонимии является отантропонимический принцип, т.е. производящей основой для названий служат имена основателей или же владельцев предприятий. Данный принцип включает в себя однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные наименования. Многочисленны однокомпонентные названия, образовавшиеся в результате трансонимизации фамилий основателей (владельцев) компаний, фирм: *Greggs* (пекарни), *Aflecks* (магазины одежды), *W. N. Smith* (книжные магазины). Эргонимы, представленные двухкомпонентными названиями, были образованы при помощи метонимического переноса полного имени владельца, предпринимателя или же основателя компании: *John Rylands* (библиотека), *Montague Burton* (магазины мужской одежды), *Fred Aldous* (магазин товаров для рукоделия) и др. В основу многокомпонентных отантропонимических эргонимов входят фамилии двух и более основателей или владельцев: *Frankie & Benny's* (сеть ресторанов итальянской кухни), *Ezra & Gil* (сеть кафе) и др.

В ходе исследования особенностей эргонимов города Манчестер выявлено, что отантропонимические единицы образованы в результате трансонимизации и метонимического переноса, а наиболее продуктивным способом образования данных ономастических единиц является лексико-семантический способ.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская [и др.]; под общ. ред. А. П. Непокупного. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Лядова Д. А. (УО ВГУ им. П. М. Машиерова, Витебск)

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

Современное развитие сети Интернет позволяет рассматривать Интернет-общение как полноценный вид человеческого общения, требующего как отдельного изучения, так и особой методики обучения. В этой связи особенно актуальным является разработка специальных учебных Интернет-ресурсов, направленных, с одной стороны, на обучение работе с материалами Интернет, с другой стороны – на овладение навыками и умениями изучаемого иностранного языка.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) имеют целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными приемами обучения: 1) они предполагают доступ к практически неограниченному корпусу аудиоматериалов, представляющих собой образцы различных вариантов произношения; 2) они предусматривают относительную автономность и возможность самостоятельно работать над произношением без боязни допустить ошибку; 3) в них заложена возможность определения индивидуального комфортного темпа усвоения учебного материала; 4) электронные ресурсы имеют привлекательную форму подачи учебной информации, построенную на принципе гипертекста и позволяющую быстро переходить по ссылкам к нужным разделам; 5) с помощью компьютерных технологий существенно расширяются возможности визуализации, что делает процесс обучения более интересным, а учебный материал понятным.

В качестве примера рассмотрим использование электронного лингвотренажера для обучения английскому произношению. Этот ресурс представляет собой веб-узел, объединяющий в себе несколько модулей, в которых учащиеся могут работать над интонацией нейтральной и экспрессивной речи, над диалогами, монологами, стихами. Работа со всеми устными текстами построена по принципу имитационного чтения. Связный устный текст, демонстрирующий определенные интонационные модели, разбивается на фразы. После каждой фразы в записи делается пауза, точно соответствующая по длительности прозвучавшей фразе. Задача обучающегося состоит в том, чтобы в предоставленной временной рамке произнести эту фразу, соблюдая все ее темпоритмические и тонально-мелодические характеристики.

Диалоги также можно читать в режиме так называемого «открытого диалога», когда учащемуся предлагается озвучивать реплики только одного из коммуникантов, а второй участник беседы озвучивается компьютером. В помощь учащимся предлагается просодическая разметка и графическое изображение интонационных структур.

Лингвотренажер обладает двумя основными преимуществами помимо тех, которые относятся ко всем электронным пособиям. Первое из них заключается в его открытости, т.е. в возможности пополнения новым учебным материалом, второе – в его типовом характере, что предполагает его потенциальную применимость для работы с другими иностранными языками.

Учитывая всю пользу программных продуктов, необходимо, тем не менее, напомнить об утверждении Д. Далтона о том, что любой, даже самый современный вид технологии обучения произношению, не может обойтись без обратной связи с учителем [1]. Далеко не каждый человек способен услышать себя и оценить степень близости произносимых звуков к эталонным образцам. Преодоление этого перцептивного барьера является одной из основных задач в обучении иноязычному произношению. В этой связи наиболее эффективное использование ИКТ возможно лишь после тщательной работы, направленной на создание артикуляторно-перцептивной базы у учащегося. Самостоятельная работа с разного рода аудиотренажерами должна начинаться тогда, когда у учащегося сформированы навыки самоконтроля и самокоррекции.

Использование ИКТ не является автоматическим гарантом успешности обучения иноязычному произношению. Как и в случае любых других технологий, коэффициент эффективности зависит от факторов, обозначенных в целом ряде специальных исследований. Пожалуй, самый важный фактор – это родной язык обучающегося. Учет этого фактора позволяет предвидеть потенциальные сложности в усвоении звукового строя иностранного языка и разработать систему заданий, направленных на исключение типичных случаев интерференции.

Степень трудностей в освоении иноязычного произношения находится также в прямой зависимости от: 1) возраста учащихся, 2) индивидуальных особенностей их речевого слуха, 3) личной мотивации [2].

Литература

1. Dalton, C. Pronunciation / C. Dalton, B. Seidhofer. – Oxford: Oxford Univ. Press. – 1994. – 191 p.
2. Moyer, A. Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction / A. Moyer // Studies in Second Language Acquisition. – 1999. – №21. – P. 81–108.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ФИРМ, ПРЕДОСТАВЛЯЮЩИХ БУХГАЛТЕРСКИЕ УСЛУГИ

Макаренко А. А. (ПолесГУ, Пинск)

Научный руководитель – О. Ф. Жилевич, канд. филол. наук, доцент

В связи с резким увеличением количества объектов различных видов деятельности неизбежно появляется большое количество их наименований. В силу смысловой неоднозначности названий может возникнуть множество интерпретаций при их декодировании реципиентами. Во избежание непонимания необходим анализ названий с точки зрения структурно-грамматического критерия.

Цель данного исследования – проанализировать структурно-семантические особенности названий фирм, предоставляющих бухгалтерские услуги. Для проведения исследования было отобрано 100 наименований бухгалтерских фирм, отобранным путем сплошной выборки из различных статей и материалов в сети интернет и проанализирована их структура. Как показал анализ выборки, бухгалтерские компании чаще всего используют модели «имя + фамилия» (24 %), «имя + фамилия + дополнительная единица» (20 %), «фамилия + фамилия» (8%) основателя (-ей)/владельца(-ев) в качестве названия, аббревиатуры (28 %), а также немотивированные названия (7 %) и случаи, когда в наименование включают отсылку к сфере деятельности (7 %).

Буквенные аббревиатуры очень распространены среди наименований бухгалтерских фирм: KPMG, PKF UKI, BKL. Встретилось также наименование, которое представляет собой аббревиатуру, при этом являясь отдельным словом (игра слов, использованная, скорее всего, в маркетинговых целях): HURST. Также была выявлена единица, представляющая интерес с точки зрения структуры, где использовались не только буквы, но и математический символ: *PM+M*.

Довольно часто использовались слова Company, Associates, Partners и т.п.: HW Fisher & Company, WSM Partners. Можно также отметить, что бухгалтерские фирмы более смело и менее традиционно подходят к названию компании: *haysmacintyre Old Mill Charterhouse*. Основными прагматическими интенциями здесь являются: привлечение внимания, обеспечение легкости запоминания названия, создание и закрепление в сознании адресата положительного образа фирмы. Однако было встречено и множество классических наименований: Anderson Anderson & Brown Armstrong Watson Bishop Fleming Duncan & Toplis Barber Harrison & Platt Forrester Boyd Mercer & Hole. Были выявлены также наименования, указывающие на сферу деятельности: *Begbies Chartered Accountants*. В данном случае название предприятия достаточно определенно называет вид предоставляемых услуг (конкретно-образные названия), и не возникает большой необходимости добавлять к такому названию номенклатурный термин, т.е. сопроводительное слово типа «бухгалтерские услуги», дополнительно указывающее на характер деятельности предприятия. В целом можно сказать, что бухгалтерские фирмы менее традиционны в наименованиях, постепенно осваивают имиджевую номинацию, ориентируясь на маркетинговые запросы, стараясь более заметно выделиться среди конкурентов. Тем не менее, привычные паттерны еще достаточно распространены. В рассматриваемых группах прослеживается тенденция давать коммерческим предприятиям длинные названия. Так, одно- и двухкомпонентные названия составляют около 5 % от общего количества исследованных в каждой группе названий. Причем однокомпонентные названия особенно преобладают в бухгалтерских наименованиях, несколько меньше их среди названий адвокатских фирм.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы:

1) выделено несколько основных типов структур данных наименований. Классификация, разработанная нами, включает следующие типы: аббревиации, имя + фамилия, имя + фамилия + дополнительная единица, фамилия + фамилия, основная часть (фамилия) + собирательное понятие («и компания», «и партнеры» и т. п.), наименования, основанные на сфере деятельности компании, другое (метафорические наименования, «яркие», экспрессивные наименование и другое);

2) бухгалтерские компании чаще используют немотивированные названия, включая в наименование отсылку к сфере деятельности. Реже встречаются наименования фирм, связанные с фамилиями владельцев или партнеров, однако и такая структура также популярна;

3) аббревиатуры оказались гораздо более частотными для бухгалтерских фирм (24%) от общего объема;

4) бухгалтерские фирмы менее традиционны в наименованиях, постепенно осваивают имиджевую номинацию, ориентируясь на маркетинговые запросы, стараясь более заметно выделиться среди конкурентов;

5) в рассматриваемых группах прослеживается тенденция давать коммерческим предприятиям длинные названия, а однокомпонентные названия преобладают в бухгалтерских наименованиях.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКЕ

Михайлова Т. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Одним из требований программы преддипломной практики по немецкому языку является выполнение учебно-исследовательских заданий. У студентов специальности «Немецкий язык. Английский язык» они связаны с апробацией проектной технологии, поскольку именно ее применение в конце прохождения каждой темы предусмотрено авторами учебных пособий по немецкому языку для 3–11 классов А. Ф. Будько и И. Ю. Урбанович. Учебное пособие для 11-го класса предлагает, например, такие проектные темы, как – „Ein Berufsportfolio“, „Eine typisch belarussische Familie“, „Ratgeber für Touristen“, „Umweltschutz in der Schule / zu Hause / in meinem Wohnort“, „Kulturdenkmäler von Belarus“, „Das Porträt eines Belarussen“, „Woche von Belarus in Deutschland“.

Выполнение учебно-исследовательского задания в этом году состояло из трех частей:

1. Изучить теоретические основы проектной технологии, суть которой состоит в организации самостоятельной работы учащихся по приобретению новых знаний.
2. Проанализировать содержание проектных заданий, предлагаемых учащимся в учебных пособиях по немецкому языку.
3. Разработать собственный проект по одной из тем учебного пособия и апробировать его в ходе преддипломной практики по немецкому языку.

Первая часть учебно-исследовательского задания предполагала изучение студентами научно-методической литературы по проектному обучению. Это было необходимо, чтобы обосновать выбор апробируемой технологии, описать ее суть, охарактеризовать её актуальность, эффективность, а также изучить роль учителя и учащихся в ходе подготовки проекта и проведения проектного урока, проанализировать на основе полученных в ходе апробации результатов достоинства и недостатки технологии. Выполнение второй части задания позволило сформировать представление о том, какие виды проектных заданий могут выполняться в рамках данной технологии и помогло определиться с разработкой собственного проекта. Методическая разработка по теме проекта включает методический паспорт к уроку-проекту и развернутый сценарий проведения последнего.

Выполнение учебно-исследовательского задания позволило на практике убедиться в преимуществах проектной технологии перед традиционным обучением.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мышкина А. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Г. Е. Поторочина, канд. пед. наук, доцент

Современное общество развивается в эпоху информатизации, что характеризуется применением средств информационных технологий во многих сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Новейшие ИКТ занимают все большее место в нашей жизни. Мир меняется, прогресс движется вперед, поэтому учебный процесс не остается в стороне, также и при обучении иностранному языку. Использование ИКТ на уроках иностранного языка может значительно повысить интерес обучающихся к изучаемому предмету, что позволяет расширить кругозор и применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, т.е. обучение во взаимодействии.

ИКТ выполняет две функции, они являются как средством подачи материала, так и контролирующим средством. В отличие от обычных устоявшихся методик при использовании информационно-коммуникативных технологий главной действующей фигурой становится ученик, который сам открывает путь для усвоения знаний. Учитель в данной ситуации является лишь помощником для обучающегося, и его основная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

На сегодняшний день большое количество учебных заведений оснащено мультимедийными технологиями, что позволяет внедрять ИКТ в образовательные организации.

Одним из возможных направлений эффективного применения ИКТ для обучения иностранным языкам является создание и использование учебных презентаций.

Презентации широко используются учителями иностранного языка во время уроков для того, чтобы уроки проходили разнообразнее. Под учебными презентациями следует понимать информационные программные средства, разработанные в приложении POWER POINT пакета программ MICROSOFT OFFICE [1, 33].

Презентации удобны как для учителя, так и для учеников. Обладая минимальной компьютерной грамотностью, можно создавать необыкновенные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют учеников на изучение иностранного языка. С помощью учебных презентаций появляется возможность сочетать видеоизображение, графическое изображение, анимацию, текст и звуковое сопровождение. Информация может быть представлена таким образом, что обучающиеся воспринимают её одновременно через зрительный и слуховой каналы, что способствует усилению обучающего воздействия программы.

Учебные презентации являются решением для различных задач: введение и первичное закрепление грамматического материала, презентация и семантизация новых лексических единиц, развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности (чтение, аудирование), расширение кругозора обучающихся по изучаемой теме.

Преимущества мультимедийных презентаций заключаются в следующем:

- сочетание разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности;
- возможность использования для презентации как интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет систематизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
- возможность использования отдельных слайдов в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы);
- активизация внимания всего класса;
- обеспечение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала [2, 5–8].

Литература

1. Алексеева, Т. Е. Учебные презентации для обучения иностранным языкам [Текст] / Т. Е. Алексеева // Иностранные языки в школе. – 2016. – №1. – С.33.

2. Байков, А. С. Педагогические аспекты создания интерфейса электронных средств образовательного назначения для высшей школы [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А. С. Байков. – Рязань, 2008.

ГИБРИДНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Нестерчук И. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

Целью данной работы является описание особого вида словообразования, заключающегося в возникновении новых словоформ путем проникновения в слова языка-реципиента иноязычных компонентов. Такой вид словообразования в практике языкового анализа называют гибридным [1, 104], [2, 140].

Иноязычными компонентами в нашем исследовании послужили основы англоамериканских заимствований. Анализ показал, что слова англоязычного происхождения, как правило, входят в состав немецких производных и сложных слов. Словообразовательная система немецкого языка позволяет без труда интегрировать заимствованные слова и новые для немецкого языка морфемы.

При образовании производных слов в немецком языке важную роль играет суффиксация. Суффиксация, в первую очередь, касается образования новых глаголов из англоамериканских основ и немецкого суффикса в соответствии со словообразовательными закономерностями немецкого языка. Ср.: *job – jobben, mail – mailen, shop – shoppen, flirt – flirten; google – googeln, stream – streamen, kill – killen, start – starten*. Значения вновь образованных глаголов могут модифицировать немецкие приставки. Ср. *poppen – aufpoppen*.

По таким же закономерностям образуются новые существительные: *Managerin; Chefin, Trainerin, Shopper, TV-Talker*.

Заимствованные англоамериканизмы могут создавать в немецком языке сложные гибридные слова в различных комбинациях: английское слово + немецкое слово; немецкое слово + английское слово.

Иноязычный элемент чаще всего выступает в качестве первой части композита, в качестве определителя, что, вероятно, можно объяснить тем, что в сложном слове не столь важна

принадлежность заимствованного слова – определителя к категории рода: *Crosslauf, Toastbrot, Swappengeschäft, Dumpingpreis, Chartergesellschaft* и др.

В жизни современного общества значительное место занимает развитие техники, экономики, науки, культуры. В этих тематических областях немецкий язык пользуется в основном словами английского происхождения, которые очень часто обрастают гибридными словообразованиями: **Marketing-Forschung, Computergeneration, Management-Analyse, Holding-Modell, Online – Dialog.**

Реклама и торговля, индустрия досуга, спорт также пользуются англоамериканскими заимствованиями в составе сложных слов: *Top – Qualität, Party – Teilnehmer, Party – Gänger, Surfbrett* и др.

Анализ фактологического материала показал, что в качестве определяющего компонента субстантивных гибридов выступают различные части речи: существительные – *Computerarbeiter, Designermöbel*; прилагательные – *Live – Übertragung, Single – Dasein, Bio – Hof*; глаголы, например: *Startfotograf, Open-Bühnen* и др.

Первая непосредственно составляющая гибридного композита может представлять собой повелительное предложение: *Trimm – dich – Pfad, Do – it – yourself – Bewegung, Do – it – yourself – Laden.*

Иногда в качестве первой непосредственно составляющей в сложном слове выступают сочинительные словосочетания: *Fly – and – Drive – Tarif, Cash – and – Carry – Klausel.*

Род таких гибридных образований определяется по второй составляющей слова. В общей массе гибридных композитов встречаются как двухчленные (*Trainingsplatz*), так и многочленные (в основном трехчленные) гибридные образования: *Pop – Art – Künstler.*

Большинство двухчленных и многочленных гибридных образований пишутся через дефис, хотя возможно и слитное написание. Написание слов-гибридов через дефис облегчает процесс их восприятия.

В качестве определяемого компонента в гибридных композитах англоамериканские заимствования выступают несколько реже, чем в качестве определяющего. Ср.: **Messe-Marketing, Bank-Marketing, Ausfuhr-Marketing; Brand-Manager, Handelskontaktmanager, Milchmanager, Produktmanager, Sales-Manager, Senior-Manager, SCU-Manager, Volvo-Manager; Nebenjob, Ferienjob, Vollzeitjob; Geburtstag-Party, Musik-Party, Polter-Party, Unterhaltungsparty.**

Необходимость отнесения заимствования к тому или иному разряду категории рода в некоторой степени ограничивает использование заимствованных слов в качестве второй непосредственно составляющей, но, несмотря на это, такие образования также достаточно продуктивны. Образование новых сложных слов-гибридов сигнализирует о тенденции к интернационализации лексики.

Словообразовательная продуктивность является, таким образом, одним из важнейших признаков освоения заимствований, что определяет их функциональную значимость для языка-реципиента. В этом случае происходит взаимодействие заимствования и словообразования, результатом которого являются гибридные сложные слова. Слова – гибриды получили широкое распространение во всех слоях лексики современного немецкого языка и до сих пор продолжают пополнять его словарный запас.

Литература

1. Fleischer, W. Wortbildung / W. Fleischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969. – 320 S.
2. Розен, Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке : кн. для учителя / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. С. ПУШКИНА «СКАЗКА О РЫБАКЕ И РЫБКЕ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Никитина А. Е. (ГУО «Гимназия г. Калининичи»)

Научный руководитель – И. О. Ковалевич, канд. филол. наук, доцент

Стихотворения А. С. Пушкина активно переводятся на многие языки мира. Наиболее популярным произведением является «Сказка о рыбаке и рыбке», в котором мастер поэтического слова точно воссоздает культурно-исторический образ дореволюционной России. Предметом анализа настоящей статьи являются способы и приемы перевода этнокультурной лексики на английский язык.

В рамках обозначенной лексической категории можно выделить большую группу слов, обозначающих быт людей дореволюционной эпохи. Многие из них не имеют аналогов в языке перевода и передаются способам замены реалии (*палаты – hall, душегрейка – a jacket, изба – a cottage, пряник печатный – gingerbread wafers, высокий терем – a tall mansion*), посредством описательного перевода (ср.: *землянка – a house, made of mud, изба – a handsome house built of wood, кичка – head dress*) и др. Следует отметить, что при этом теряется этнокультурный колорит слов. Например, согласно толкованию Д. Н. Ушакова, *терем* в древней Руси представлял собой жилое помещение в верхней части здания или отдельный дом в виде башни. Он строился, как правило, из цельных бревен и был украшен резными узорами. На языке перевода данное слово звучит как *mansion* в значении ‘особняк’. Следовательно, все этнокультурные ассоциации утрачиваются. Это же касается и словосочетания *пряник печатный*, в котором подчеркивается способ приготовления данного продукта, характерного для восточнославянской кухни: выпекался он на специальной пряничной доске с вырезанным на ней рисунком, который и отпечатывался на уже готовой выпечке. На языке перевода эта особенность не указывается, кроме того, *пряник* обозначается словосочетанием *gingerbread* в значении ‘имбирный пряник’, а также добавляется элемент *wafers* – ‘вафли’.

Интерес представляют и агентивы, характеризующие людей по их возрасту, социальному положению, принадлежности к мужскому или женскому полу. Например, стилистически сниженные *старик, старуха, баба* передаются посредством нейтральных *an old man, an old woman* и просто *woman*. Это же касается и вокатива *старче – an old man*. Интерес представляет перевод словосочетания *столбовая дворянка*, в котором подчеркивается отношение человека к древнему дворянскому роду, записанному в Столбцах – средневековом списке, содержащем информацию о выделении поместья конкретному представителю служилого сословия на время его службы. На английский язык данная информация не передается: *a fine lady* лишь подчеркивает принадлежность к высшему сословию. Не сохраняет своих коннотаций и обращение *государыня* в отношении к Золотой рыбе. На английский язык данное обращение передается посредством *Your Majesty* в значении ‘Ваше величество’. Компонент *черный* в словосочетании *черная крестьянка* усиливает значение и делает социальное различие между сословием столбовых дворян и крестьян более заметным. Кроме того, употребляя данную двухкомпонентную структуру, А. С. Пушкин добивается необходимого для поэтических текстов параллелизма: *Не хочу быть черною крестьянкой, хочу быть столбовою дворянкой!* На языке перевода указанное словосочетание звучит как *peasant*. Обращение *барыня сударыня* также построено по принципу параллелизма (ср.: *Здравствуй, барыня сударыня дворянка!*), который сохраняется и на языке перевода (ср.: *Greetings, your ladyship, greetings, fine lady!*). Такие агентивы, как *царица, мужик* передаются посредством транслитерации (ср.: *tsaritsa, muzhik*).

В анализируемом произведении А. С. Пушкина содержится большое количество просторечных, либо, наоборот, поэтических слов, в группе которых наиболее заметны глаголы. Данные лексические единицы, как правило, утрачивают свои стилистические оттенки и передаются на английский язык посредством нейтральных эквивалентов: *Стал он кликать золотую рыбку... – He called out aloud for the goldfish; Ни ступить, ни молвить не умеешь... – You can't even talk like a lady!; Еще нище старуха вздурилась... – My old woman is madder than ever...; Старика взашей замолкали... – And drove him with blows from the chamber...; Воротись, дурачина, ты к рыбе... – Return to the goldfish, you silly... и др.*

Особую категорию составляют устойчивые выражения, которые имеют ярко выраженную просторечную окраску. Некоторые из них передаются посредством неидиоматических словосочетаний, утрачивая при этом свою экспрессию: *Что ты, баба, белены объелась? – Woman – you've surely gone crazy!* Нами зафиксированы также случаи использования и фразеологических выражений, выступающих в качестве функциональных аналогов по отношению к оригинальным: *Не садися не в свои сани! – To keep to your station in future!*

Таким образом, яркими стилистическими чертами анализируемой сказки являются историзмы и архаизмы, просторечная лексика, идиоматические выражения. Но, как мы видим, далеко не все коннотации и стилистические оттенки отображаются на английском языке, несмотря на многообразие способов и приемов перевода. Значительно меняет содержание оригинального произведения и замена реалий.

АВТОРСКАЯ ИРОНИЯ В ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Омелюженко С. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Внешность человека – это целая совокупность факторов: одежда, лицо, прическа, поведение. Эти факторы во многом определяют отношение к человеку окружающих его людей, как это наглядно видно на примере ситуации из книги А. Шперля «Мемуары посредственного ученика», когда молодой человек приходит в школу танцев, входит в танцевальный зал и придирчиво изучает сидящих на низкой скамеечке девушек, чтобы выбрать ту, которую он пригласит на танец: „Auf schmalen Bänken mit vergoldeten Beinen saßen die jungen Damen: Ein schwarzes Kleid aus Löchern, blitzende Augen und etwas hochmütige Zähne. Etwas Dickes in Rosa mit gespreizten Knien. Ein nichts sagendes Blau mit Spitzenkrägelchen und Gesicht wie Schulaufgaben. Ein hochgeschlossenes Wollkleid mit Riesenknöpfen und einem übermütigen Wuschelkopf. Eine klassische Nase mit schwarzem Scheitel und zu kurzen Beinen. Eine Bleiche ganz in Grün und mit kluger Brille. Eine Riesige, deren Umfang endlos schien, und deren Anblick mich schüchterte“.

С помощью ярких стилистических средств автору удается создать ироничное портретное описание девушек, передающее комичность их внешности. У одной со стреляющими глазами (blitzende Augen) и высокомерной улыбкой (hochmütige Zähne) – черное, связанное крючком ажурное платье (Kleid aus Löchern). Другая – полной комплекции – была одета в розовый цвет (Etwas Dickes in Rosa), который ее еще больше полнил. Кроме того, неприятна была ее поза в положении сидя на скамейке (mit gespreizten Knien). То, что молодой человек относится к ней с пренебрежением, свидетельствует уже само слово «Etwas» – Etwas Dickes in Rosa. Третья – с весьма скучной внешностью (Gesicht wie Schulaufgaben) – была одета в платье странного голубого цвета (Ein nichts sagendes Blau) с ажурным воротничком как на школьной форме (mit Spitzenkrägelchen). Четвертая – в шерстяном платье, с высоко застегнутым воротником и громадными пуговицами (Ein hochgeschlossenes Wollkleid mit Riesenknöpfen) и задорной лохматой головой (mit einem übermütigen Wuschelkopf). Пятая – брюнетка (mit schwarzem Scheitel) с классическим носом (Eine klassische Nase) и слишком короткими ногами (zu kurzen Beinen). Шестая в «умных очках» (mit kluger Brille), оттенившая свою природную бледность, одевшись во все зеленое (Eine Bleiche ganz in Grün). Седьмая вообще была необъятных размеров (Eine Riesige, deren Umfang endlos schien). Для выражения иронии А.Шперлем мастерски сочетаются оригинальные метафоры, метонимия, сравнения и эпитеты.

ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Омелюженко С. А., Макаревич Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

В художественном тексте описание внешности персонажа приобретает творческий характер, когда автор ищет наиболее точное и яркое сравнение, меткий эпитет, наиболее образную метафору или метонимию. Ведущую роль в описании персонажа играют такие средства, как (примеры приводятся из отобранных нами контекстов для исследования описания внешности человека в художественном тексте):

– метафоры (*Er hat teigige Haut und tiefe Falten.* – У него тестяная кожа и глубокие морщины. *Öliges Lächeln* – Масляная улыбка);

– сравнения (*Seine Augen hatten die Farbe von Bitterschokolade.* – Его глаза были цвета горького шоколада. *Die Augen waren so tief und so kalt wie ein arktischer See.* – Глаза были такими глубокими и такими холодными, как Арктическое море);

– эпитеты (*mandelförmige Augen* – миндалевидные глаза, *runder Kopf* – круглая голова, *formlose Beine* – бесформенные ноги, *muskulöse Arme* – мускулистые руки, *herzförmiges Gesicht* – сердцевидное лицо, *schmales* (узкое) / *breites* (широкое) / *eckiges* (угловатое) / *rundes* (круглое) *Gesicht* лицо, *energisches Kinn* – энергичный подбородок, *breite* / *schmale Schultern* – широкие / узкие плечи, *flache Brust* – плоская грудь, *flacher Bauch* – плоский живот, *dünne* / *aufgeworfene Nase* – тонкий / вздернутый нос, *lange Adlernase* – длинный орлиный нос, *abstehende Ohren* – торчащие уши, *schmale Brauen* – узкие брови, *runder Hinter* – круглый зад, *strammes Hinterteil* (крепкая задняя часть), *hohe Wangenknochen* – высокие скулы, *ausgeprägte Wangenknochen* – ярко выраженные скулы);

– противопоставления (*Er sah aus wie früher, und doch hatte er sich völlig verändert.* – Он выглядел, как и раньше, и все-таки он полностью изменился. *Eine schwarze Frau mit weißen Haaren hinter einer weißen Frau mit schwarzen Haaren; Korpulente und Schlanke, Beflissene und Blasierte.* – Чернокожая женщина с белыми волосами позади белой женщины с черными волосами; дородная и худая, усердная и высокомерная).

При описании внешности автор перечисляет и раскрывает основные ее признаки, акцентируя внимание на цвете и особенностях волос, глаз, кожи; форме и размере различных частей тела, на определенных деталях внешности, физических параметрах, манере держаться и др. Цель художественного описания в том, чтобы адресат речи увидел предмет описания, представил его в своем сознании.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЛАКСАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Орлова Ю. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. А. Кропачева, канд. филол. наук

Исследования ученых доказали, что люди, овладевшие и регулярно использующие техники расслабления – релаксации – чувствуют в себе больше сил и энергии; у них спокойный сон и хорошее самочувствие, бодрое настроение, высокая работоспособность.

Релаксация – это метод, с помощью которого можно частично или полностью избавляться от физического или психического напряжения, это расслабление или снижение тонуса после напряженной умственной деятельности. Релаксация является очень полезным методом, поскольку овладеть ею довольно легко – для этого не требуется специального образования [1, 200].

Релаксационные упражнения указывают на важность психологических и информационных факторов, влияющих на процесс образования. Сонькин В. Д. подчеркивает важность условий, в которых происходит учебный процесс, а именно это: 1) отсутствие стресса, адекватность возрастных требований; 2) соответствие учебной и физической нагрузки школьников; 3) соблюдение режима.

Релаксационные упражнения имеют целью проведения: 1) снятие напряжения; 2) полное или частичное расслабление организма; 3) укрепление нервной системы; 4) дать детям небольшой отдых; 5) вызвать положительные эмоции, хорошее настроение, что ведет к улучшению усвоения материала [2, 37–44].

Проведение релаксационных упражнений на уроках очень важно для обучающихся. В настоящее время большое значение приобретает проблема воспитания здорового поколения. В. А. Сухомлинский писал, что плохое состояние здоровья ребенка является главной причиной отставания в учебе.

Релаксация заключается в полном расслаблении на 1–3 минуты (делать это можно сидя в удобной позе за столом либо наклониться на парту), в этот момент можно остановить все мысли и просто наблюдать за тишиной вокруг и внутри себя. Иногда достаточно 3–5 минут веселой и активной игры для того, чтобы встряхнуться, весело и активно расслабиться, восстановить энергию, не выходя из класса. Эффективность работы учащихся на уроке на любом его этапе во многом зависит от умения учителя разнообразить урок использованием интересного наглядного и дидактического материала, применением различных средств обучения. Для учащихся младших классов в целях профилактики утомления, нарушения осанки и зрения рекомендуется проведение релаксационных упражнений и упражнений для глаз. Учёными установлено, что два урока физической культуры в школе компенсируют всего 11% необходимой двигательной активности. В то же время потребность в движениях у учащихся 7–10 лет должна составлять 4 часа в день, а в неделю – от 18 до 24 часов.

Современному учителю важно чётко представлять себе задачи релаксационных упражнений для того, чтобы эффективно строить любой урок, в том числе урок иностранного языка.

Приведем пример релаксационного упражнения, в основе которого лежало рифмованное стихотворение. Так как оно рифмованное, учащиеся быстро и легко запомнили его:

*Up, down, up, down,
Which is the way to London Town?
Where? Where?*

*Up in the air,
Close your eyes
And you are there!*

Стихотворение сопровождалось движениями, что способствовало снятию возможного утомления с определенных групп мышц обучающихся [3, 136].

Таким образом, особая роль релаксации на уроке английского языка определяется тем, что она позволяет обучающимся без труда переключиться с одного вида деятельности на другой, снимает усталость, торможение и способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, лучшему усвоению учебного материала. Хотелось бы также отметить, что недостаточно проводить только специальную релаксацию, необходимо, чтобы весь урок проходил непринужденно, чтобы тон учителя был бодрым и дружелюбным, а для школьников создавалась бы приятная, располагающая к занятиям атмосфера. Релаксационные упражнения способствуют не только созданию комфортного психологического климата на занятии, но и спокойствия в общем.

Литература

1. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : Издание АРКТИ, 2003. – 270 с.
2. Менчинская, Е. А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе : методическое пособие / Е. А. Менчинская. – 2008. – 280 с.
3. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2001. – 370 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ

Осотова Т. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – М. В. Максимова, канд. филол. наук, доцент

Из всех фразеологических единиц именно пословицы обладают наибольшим дидактическим потенциалом. Во-первых, значительную ценность представляет изучение пословиц как таковых, поскольку они позволяют разнообразить речь, а также сделать её более ёмкой и краткой. Во-вторых, пословицы, будучи по своей структуре и семантике своеобразными, «коротенькими притчами», как называл их В. И. Даль, дают возможность изучать фонетические явления, лексику, морфологию, синтаксическую структуру языка, а вместе с тем и мировоззрение и культуру народа, т.к. пословицы являются продуктом массового сознания, своего рода слепками с мышления того или иного этноса [1, 174].

Итак, рассмотрим возможности применения пословиц при обучении фонетике иностранного языка. Как известно, «формирование фонетического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции на основе установления сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках, формирование фонематического слуха, а также овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении и в речевом потоке, в процессе как говорения, так и чтения» [2, 7]. Тщательная отработка тех или иных звуков играет важную роль в овладении базовыми навыками чтения, а также и в дальнейшем совершенствовании произношения.

Перейдём теперь к применению пословиц в обучении лексической составляющей иностранного языка. Данный аспект методической работы включает в себя «овладение обучаемым правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, чётким определением значения лексической единицы, соотносённостью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами словообразования и сочетания, а также овладение правилами выбора и употребления лексических единиц в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре» [2, 12]. Кроме того, ряд пословиц содержит и гораздо более сложные лексические единицы, знание которых расширяет словарный запас обучающегося и позволяет ему более уверенно чувствовать себя при чтении неадаптированной литературы, просмотре фильмов в оригинале и т.п.

Рассмотрев фонетическую и лексическую составляющие, перейдем к анализу возможностей применения пословиц в обучении грамматике иностранного языка. По Е. А. Маслыко, формирование грамматических навыков осуществляется поэтапно и подразделяется на три последовательные стадии:

1) ознакомление и первичное закрепление (создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения; раскрытие значения, формообразования и употребления грамматической структуры, обеспечение контроля её понимания учащимися и первичного закрепления);

2) тренировка (развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования ситуациях и развитие его гибкости за счёт варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания);

3) применение (употребление активизируемого грамматического явления без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами) [2, 29–39].

Для каждой из данных ступеней можно подобрать целесообразные упражнения, построенные на использовании пословиц. Подчеркнем, что особенно продуктивным применением пословиц оказывается на первом этапе, т.к. структурно они оформлены как полноценные отрывки речи, содержащие ряд грамматических явлений, изучение которых в рамках словосочетаний и тем более отдельных слов невозможно.

Наконец, следует отметить, что пословицы помогают в формировании социокультурной компетенции, могут использоваться в качестве источника страноведческой информации.

Таким образом, пословицы, являясь по своей сути нормированными единицами языка, могут отражать фонетические, лексические и грамматические явления, существующие в языке, и могут служить хорошим подспорьем для работы учителя.

Литература

1. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля : в 4 т. – М. : ГИС, 1956. – Т.4: Р–V, 683 с.

2. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск : Выш. шк., 2004. – 522 с.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ

Д. БЮКЕНА «39 СТУПЕНЕЙ»

Пархоменко Е. С. (УО МГПУ им. И. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Яблонская, преподаватель

Многие произведения современной литературы переводятся на разные языки. Проблемой перевода занимались такие исследователи, как В. Н. Комиссаров [1], А. В. Федоров [2] и др., переводом фразеологизмов в частности – Л. Ф. Дмитриева [3], А. В. Кунин [4] и др. Трудность для переводчика могут представлять фразеологические единицы, т.к. многие из них являются отражением национальных реалий. Для анализа тонкостей перевода мы предлагаем остросюжетный роман Джона Бюкена «39 ступеней» (John Buchan “The Thirty-Nine Steps”). Взяв за основу в исследуемом тексте классификацию, предложенную В. Н. Комиссаровым [1, 181–182], было выявлено, что основными способами перевода фразеологизмов в исследуемом тексте являются:

1) Фразеологический эквивалент:

I thought the time had come for me *to put my cards on the table*. – Я подумал, что пришло время *открыть свои карты* (сказать правду);

They've gotten *the ace up their sleeves*, and unless I can keep alive for a month they are going to play it and win. – У них есть *туз в рукаве*, и если только я не смогу остаться в живых еще на месяц, они разыграют его и выиграют.

Как отмечает В. Н. Комиссаров, «при использовании таких соответствий сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы» [1, 181].

2) Фразеологический аналог:

Young gentleman who had just *missed death by an ace*. – Молодой джентльмен, который только что *избежал смерти, будучи на волосок от нее* (*ace* – карточный туз; *within an ace of death* – на волосок от смерти).

Этот способ перевода применяется, когда переводчику не удается найти фразеологический эквивалент и он ищет в иностранном языке фразеологизм с таким же переносным значением.

3) Фразеологическая калька (дословный перевод):

My car *slithered* thought the hedge *like butter*. – Мой автомобиль прокатился сквозь изгородь, *словно нож в масло*.

Как отмечает Л. Ф. Дмитриева, «в результате калькирования получается выражение, образность которого легко воспринимается русским читателем и не создает впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам русского языка» [3, 64].

4) Описательный перевод:

а) I can tell you *my heart was in my mouth*. – Могу сказать вам, что я *струсил* (мое сердце было у меня во рту).

В целях объяснения смысла фразеологической единицы, которая не имеет в русском языке ни аналога, ни эквивалента и не подлежит дословному переводу, переводчику необходимо прибегнуть к описательному переводу, в русском варианте текста сохраняется только смысл фразеологизма, но не форма;

б) I was *nodding* in my chair and the bed in loft received a weary man who never opened his eyes till five o'clock set little homestead a-going once more. – В десять я уже *клевал носом*, сидя в кресле, и постель на сеновале приняла уставшего человека, который ни разу не открыл глаз до тех пор, пока пять часов утра не привели тот маленький крестьянский двор в движение.

Английское слово или словосочетание превращается во фразеологизм при переводе на русский язык. Ситуация становится более образной и правдоподобной для русскоговорящего человека.

Как показал анализ, самыми распространенными способами перевода в анализируемом произведении являются фразеологические эквиваленты и описательный перевод. Это делает процесс восприятия текста, написанного зарубежным автором, более доступным и понятным русскоязычному читателю.

Литература

1. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
2. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
3. Английский для студентов. Курс перевода / Л. Ф. Дмитриева [и др.]. – Ростов н/Д, 2005. – 304 с.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского / А. В. Кунин. – Дубна : Феникс, 2005. – 488 с.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ

Перевозицкова Н. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – О. В. Ельцова, канд. пед. наук, доцент

Изучение грамматики является необходимым компонентом освоения системы иностранного языка. Изучение грамматики помогает лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление обучающихся, их наблюдательность, способность к анализу и синтезу. Одной из технологий, позволяющих обучать грамматике, является технология развития критического мышления.

Опираясь на традиционную методику введения грамматического материала, мы предлагаем разработку урока с использованием приемов технологии критического мышления. Исходя из примерной программы по учебнику И. Л. Бим «Deutsch Schritte», в 7 классе изучаются грамматические темы «Предлоги с Dat. Akk.», «Предлоги с двойным управлением» [1, 183].

На стадии «вызова» предлагается использовать прием «Корзина идей» для актуализации знаний по заданной теме [2, 12]. Этот прием позволяет выяснить все, что знают обучающиеся по обсуждаемой теме урока. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собираются высказывания обучающихся. Вот примерные ответы обучающихся:

Предлоги в немецком языке: имеют фиксированное место в предложении – всегда стоят перед управляемым им словом; делятся на простые (in, an, auf, zu) и составные (von...an, von...wegen, im...von); в предложении могут сочетаться с существительным, местоимением, прилагательным, наречием, числительным; употребляются с каким-либо одним падежом.

Так как данная тема уже изучалась, для повторения и обобщения знаний по теме «Предлоги с Dat. и Akk.» возможно использование приема «Мозаика» [2, 65]. Обучающимся предлагается заполнить данную «мозаику» предлогами. В одной – предлоги, используемые с Akk, во второй – с Dat.

На стадии «осмысления» можно задать проблемный вопрос: «Тогда к какой же группе относятся предлоги auf, in? ». Объяснение нового материала можно показать на простом примере. Даны 2 предложения: «Auf dem Tisch liegt das Buch» (1) и «Ich lege das Buch auf dem Tisch» (2). В первом предложении используется предлог с управлением Dat., следовательно, к предложению можно задать вопрос: «Wo liegt das Buch?» Во втором случае – предлог с управлением Akk. – и вопрос к предложению будет звучать так: «Wohin lege ich das Buch?». В обоих случаях используется предлог auf, но с разным управлением. В этом и состоит особенность данных предлогов. Также к данной группе относятся: in, an, hinter, über, unter, neben, vor, zwischen.

Для закрепления полученной информации предлагается применить прием «Лови ошибку» [2, 15], в котором будут представлены все 3 группы предлогов. В отрывке текста необходимо найти ошибки, исправить на правильный вариант и указать, с каким управлением они употребляются. В скобках указан правильный ответ, который затем сообщается обучающимся.

На стадии «рефлексии» для закрепления и обобщения знаний по всей теме обучающимся предлагается составить кластер [2, 4]. Кластер – это схема, в которой выделены основные смысловые единицы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее обобщению учебного материала.

Таким образом, приемы технологии критического мышления могут быть использованы на уроке немецкого языка при обучении грамматике для введения нового материала и повторения уже изученного.

Литература

1. Бим, И. Л. Deutsch Schritte / И. Л. Бим, Л. В. Садомова // 7 кл. – Москва : Просвещение. – 2011. – 224 с.
2. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Мариико // Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2007 – 182 с.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Пигамов Р. К. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Федорасова, преподаватель

Интерес к изучению иностранного языка, в частности, английского в последние десятилетия увеличился во всем мире, в том числе и в нашей стране. Изучая английский язык, люди часто сталкиваются со словами, которые не зарегистрированы ни в одном из словарей, но, тем не менее, постоянно встречаются в текстах, на просторах Интернета, в разных фильмах на английском языке. Это так называемый неофициальный английский язык.

Среди слов неофициального английского языка могут встретиться старые слова, но с новыми значениями, слова, которые пришли из других языков, а также слова, перешедшие из одной сферы жизнедеятельности в другую. Мы попытаемся проанализировать некоторые слова и словосочетания, встретившиеся нам в процессе посещения разных интернет чатов, при просмотре фильмов на английском языке и постараемся определить, откуда они появились, что обозначают и как используются.

Словосочетание *bark-mitzvah* (*bark* – лаять) – тринадцатый день рождения собаки, по аналогии в бар-мицвой у людей.

DYKWIA – (*Do you know who I am?*) – слово-аббревиатура, которое используют знаменитости или люди, пытающиеся доказать свою значительность или известность.

Jump-out – арест, произведенный внезапно полицией под прикрытием, с использованием автомобилей без опознавательных знаков. Ещё так называют полицейского, который произвел подобный арест.

Lose the dressing room (потерять раздевалку) – в спорте так говорят о тренере или спортивном менеджере, который не пользуется уважением игроков; в политике это политический деятель, не имеющий доверия со стороны коллег.

Magalog – журнал, похожий на каталог, в котором слишком много рекламы и статей, описывающих различные продукты.

Moop – мусор, иностранные изделия.

Таким образом, мы можем сказать, что неофициальный английский язык эмоционально окрашен, содержит в себе много информации и интересен с точки зрения его происхождения. Каждый раз, сталкиваясь со словами или выражениями неофициального английского языка, человек находит в них для себя что-то, что поражает их внимание, возбуждает их интерес и побуждает к дальнейшему совершенствованию в изучении языка.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ

Пилипончик И. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Киселева, ст. преподаватель

Тема «Модальные глаголы» не только является одной из наиболее интересных в школьной программе, но и вызывает у учащихся определенные трудности, как в определении значения того или иного глагола, так и в их употреблении для выражения определенной коммуникативной функции, поскольку разные глаголы формально могут выражать одно и то же значение, да и переводиться на русский язык, практически, одинаково.

Рассмотрим, какие методические задачи необходимо решить учителю при обучении выражению предположения о возможности совершения того или иного действия.

Во-первых, следует объяснить учащимся, что, когда мы прогнозируем вероятные или маловероятные поступки собеседников или будущие события, можно употребить *разные* модальные глаголы: *must, can't/ couldn't, should, / ought to, may, might*.

Во-вторых, показать, что выбор того или иного глагола зависит от различной степени уверенности говорящего и от того, в каких обстоятельствах происходит действие.

Если вы на 100 % уверены в том, что *что-либо является правдой*, употребляйте *must*, если же также не сомневаетесь в том, что это *никак не может быть правдой*, – выбирайте *can't*.

Например, *He must know her husband. They work for the same company.* – Он, наверняка, знает ее мужа (= не может не знать). Они работают в одной компании.

Если вы уверены, что *что-либо не может быть правдой* (не может быть, чтобы), вы используете *can* или *could* и нужный вам инфинитив:

You can't remember the accident, you were a baby. – Не может быть, чтобы ты помнил аварию, ты был ребенком.

Если же *вы не уверены на 100%*, но считаете, что это *вероятно* (скорее всего), то используйте глаголы *should / ought to*:

They should / ought to be driving to work now. It's 9 o'clock. – Вероятно, они сейчас едут на работу. Сейчас 9 часов.

Если вы считаете, что *что-либо возможно* в будущем и настоящем (может быть), то для выражения этой идеи можно использовать модальные глаголы *can, could, may, might*, выражающие 50% уверенность говорящего.

Но будьте внимательны, так как *can* – обозначает то, что теоретически возможно, а глаголы: *could, may, might* показывают, что *возможно в конкретной ситуации, при определенных условиях*.

Milk can go off very quickly. – Молоко может портиться очень быстро (в общем.)

This milk could/ may/ might go off if you don't put it into the fridge. – Это молоко может быстро испортиться, если ты не поставишь его в холодильник (конкретная ситуация).

В-третьих, помочь в изучении темы может использование учителем различной наглядности для более точной демонстрации различий значений глаголов: таблиц, диаграмм, схем, картинок, видеосюжетов.

Представим вышеизложенное в виде следующей таблицы, показывающей, что функцию предположения могут выражать различные модальные глаголы, с разной степенью уверенности говорящего.

Что вы хотите выразить?	Чем можно заменить?	Модальный глагол	Что стоит после модального глагола (тип инфинитива)
Уверенность	<i>I'm sure... I'm certain ...</i>	<i>must can't/ couldn't</i>	do be doing have done have been doing
Вероятность	<i>Probably ...</i>	<i>should/ ought to</i>	do be doing
Возможность	<i>It's possible ... Likely ... Perhaps ... Maybe ...</i>	<i>can could may might</i>	do be doing have done have been doing

Учителю следует правильно подбирать упражнения на этапах ознакомления, тренировки и применения в речи модальных глаголов. Наиболее эффективными на первом этапе являются дифференцировочные упражнения с объяснением различий значений модальных глаголов, на втором этапе – упражнения на правильный выбор глагола в соответствии с коммуникативной ситуацией (*matching technique*), заполнение пропусков нужной формой модального глагола и инфинитива (*fill-in the gaps*), на этапе развития речевых умений применяются упражнения на исправление ошибок в употреблении модальных глаголов (*correct mistakes*), а также переводные упражнения.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ РАССКАЗА А. КОНАН ДОЙЛА «СЛУЧАЙ С ПЕРЕВОДЧИКОМ»

Поправко Е. А. (ВГУ им. П. М. Машиерова, Витебск)

Научный руководитель – Г. Ш. Бочкова, ст. преподаватель

В качестве центральных понятий выступают категории «модальность» и «предположение». Под модальностью понимается функционально-семантическая категория, которая характеризует отношение говорящего к содержанию высказывания, его отношение к реальному миру и коммуникативную цель говорящего.

Предположение – это мысленное допущение, догадка, соображение о возможности, вероятности чего-либо; это субъективная оценка реальности и одно из самых распространенных модальных отношений. Выражают с помощью языковых средств.

Способностью выражать значения предположения обладают многие лексико-грамматические единицы. Лексическими средствами выражения предположения являются модальные глаголы и модальные слова, а грамматическими – наклонения английского языка.

Модальные глаголы – одно из основных языковых средств выражения предположения в современном английском языке. Модальный глагол указывает на степень уверенности [1, 110].

Виды модальных глаголов для выражения предположения:

1) Полная уверенность (*must* и *can't*):

*That **must** be our main hope, for the brother is, of course, a complete stranger.*

*I **cannot** agree with those who rank modesty among the virtues.*

2) Вероятность ('скорее всего') используется *should* или *ought to*:

*My dear Mycroft, I **should be** delighted.*

3) Возможность ('может быть'), используются модальные глаголы *can*, *could*, *may*, *might*. *Can* обозначает возможность в общем, *could*, *may*, *might* показывают, возможность конкретной ситуации при определенных условиях:

*'**Can** you tell me what place this is?' I asked. – 'Wandsworth Common,' said he. – '**Can** I get a train into town?'*

*It **might** possibly be inconvenient to me if you **could** find your way there again.*

Could и *might* в сочетании с Perfect Infinitive могут также выражать действие, которое могло бы произойти в прошлом, но не произошло:

*My very next question **might have** cleared the matter up, but at that instant the door opened and a woman stepped into the room.*

Вместо модальных глаголов, можно использовать модальные слова.

1. Для выражения уверенности совершения действия (certainty): certainly, no doubt – непременно, несомненно: *'It is somewhat of a liberty, **no doubt**', said he.*

2. Для выражения вероятности совершения действия (probability): probably – вероятно: *The wife **probably** died in childbed.*

3. Для выражения возможности совершения действия (possibility): maybe, perhaps – может быть ('возможно, наверно'). *We know that a man is being done to death, and every hour **may be** vital.*

В грамматике модальность выражается, прежде всего, наклонением.

Английский язык имеет три наклонения: изъявительное (Indicative Mood), повелительное (Imperative Mood) и сослагательное (Subjunctive Mood). [1, с. 100]

Выделяют две формы сослагательного наклонения: Suppositional Mood и Conditional Mood.

Предположительное наклонение (Suppositional Mood) употребляется для выражения нереального, сомнительного, но необходимого действия, не противоречащего действительности, оно должно состояться согласно чьей-то просьбе, распоряжению, приказу.

Употребляется в придаточных условных предложениях, которые относятся к будущему времени, для того, чтобы подчеркнуть небольшую вероятность предположения: *If you should care to call upon me I could give you some particulars as to her painful history.*

Suppositional Mood имеет две временные формы: Present и Past.

The fact is that I have no intention that you should see what the place is to which we are driving (Present Suppositional Mood).

Another five minutes, Mr. Holmes, and I should have wormed out the whole story under their very noses (Past Suppositional Mood) [2].

В художественных произведениях могут использоваться все имеющиеся в английском языке средства выражения предположения. Частота употребления того или иного средства выражения предположения напрямую связана со стилем, в котором пишется текст, и с намерениями автора в зависимости от которого и отдаётся предпочтение тем или иным средствам. С помощью предположения говорящий стремится отразить свое видение действительности.

Литература

1. Крылова, И. П. Грамматика современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. – 9-е изд. – М. : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2003. – 448 с. – На англ. яз.

2. Short stories / Arthur Conan Doyle 'The Greek Interpreter' [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/GreeInte.shtml. – Дата доступа: 15.03.2017.

НОМИНАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ СПОРТИВНЫХ ОБЪЕКТОВ ЛОНДОНА

Постол Н. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Эргонимика представляет собой динамично развивающуюся отрасль ономастики, можно утверждать, что в современном мире данный ономастический класс являются неотделимой частью культуры народа, индикатором функциональных возможностей языка и конкретной языковой ситуации. Эргонимы в городской ономастической среде представляют собой названия любого городского объекта, учреждения, корпорации, предприятия, общества или даже деловое общество людей. В большинстве своем эргонимы существуют в письменном виде: на вывесках городских объектов, которые данный оним характеризует и рекламирует. В основу такой ономастической единицы могут быть положены различные мотивирующие факторы абстрактно-ассоциативного характера, случайные ассоциации, поэтому нередко возникают трудности при объяснении данных условных наименований. На примере наименований спортивных объектов Лондона были выявлены их номинативные особенности.

Название спортивного объекта *London Aquatics Centre* состоит из топонима *London* и апеллятивов *aquatics* 'вода' и *center* 'центр'. Наименование *Wembley Stadium* соотносится с топонимом *Wembley* и лексемой *stadium* 'стадион'. Ономастическую единицу *Emirates Stadium* можно соотнести с топонимом *Emirates* и апеллятивом *stadium* 'стадион'. Название спортивного объекта *Anfield* указывает его на географическое положение – местонахождение на *Anfield Road*. Единица *Old Trafford* включает в себя географическое название *Trafford* и апеллятив *old* 'старый'. Оним *Stamford Bridge* соотносится с апеллятивом *bridge* 'мост' и названием города *Stamford*. В наименовании спортивного объекта *Apton Park* также прослеживается связь с топонимом – *Apton*, районом Лондона, лексема *park* 'парк' может указывать на местонахождение объекта – возле парка. Оним *Lord's Cricket Ground* мотивирован апеллятивами *lord* 'лорд', *cricket* 'крикет, спортивная игра', *ground* 'поле'. Ономастическая единица *The Kai Oval* состоит из имени собственного *Kai (Kennington)* и апеллятива *oval* 'овал'. Трехкомпонентный оним *Copper Box Arena* происходит от лексем *copper* 'медь', *box* 'коробка', *arena* 'арена' и указывает на количество и характер зданий в спортивном комплексе.

Таким образом, проанализированные наименования спортивных объектов Лондона указывают на частотность употребления другого топонима в названии (наименования города, района, улицы), продуктивными апеллятивами являются лексемы *stadium*, *center*, *arena*.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

2. Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская [и др.] ; под общ. ред. А. П. Непокупного. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

ЛИНГВОСЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИДИОМ С КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ «ЧЕРНЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Пригожая Д. О. (ВГУ им. П.М. Машерова, Витебск)

Научный руководитель – О. В. Казиминова, ст. преподаватель

Английская языковая культура имеет многовековые исторические традиции и является источником различного рода красочных по форме, содержащих в себе глубокий внутренний смысл устойчивых языковых конструкций – фразеологических единиц [1, 147]. Рассматриваемая проблематика имеет существенное научное значение, поскольку английская фразеология на протяжении многих лет продолжает вызывать интерес у исследователей (работы Н. Н. Амосовой, А. И. Смирницкого, В. В. Виноградова, А. В. Кунина, И. В. Арнольда и др.). Фразеологизмы с компонентом цветообозначения являются яркой иллюстрацией народного самосознания, культурно-исторического развития, выразительного потенциала языка как способа отражения эмоционального состояния его носителей [2, 73]. Цвет несет в себе важную информацию отдельно от языка, но, входя в состав языковых единиц, в том числе и устойчивых сочетаний, он наделяется более важной значимостью, приобретая определенную символику [3, 119]. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что, во-первых, во фразеологии проявляется своеобразие и уникальность самого языка и народа, во-вторых, английские идиомы представляют собой особую ценность и позволяют глубже изучить культуру и язык страны изучаемого языка. Объектом исследования выступают фразеологические единицы, содержащие в своей структуре элемент цветообозначения. Предмет исследования – особенности семантического значения английских идиом с колоративным компонентом «черный». Целью нашего исследования является изучение идиом с колоративным компонентом «черный» в английском языке.

Материалом нашего исследования послужили английские фразеологические единицы, отобранные из «Англо-русского фразеологического словаря» А. В. Кунина [4, 67–81]. Корпус выборки составил 75 единиц.

Анализ практического материала позволяет констатировать, что фразеология отражает языковую картину мира носителей английского языка, для которой характерна разница в использовании определенных языковых средств, в данном случае колоративного компонента «черный» в составе фразеологических единиц.

Изучение цветообозначения «черный» в английском языке показывает, что в большинстве случаев черный цвет в английской лингвокультуре несет негативную окраску. Так, предметно-понятийные и коннотативные компоненты идиом с колоративным компонентом «черный» реализуют семантическое значение, раскрывающее признаки «греха», «пустоты», «скорби». Например: *a black guard* – негодяй; *a bleak heart* – угрожающий, злой; *to swear black is white* – говорить заведомую ложь; *a black leg* – предатель; *blackmail* – шантаж; *a black hole* – карцер; *black dog* – тоска, уныние; *a black eye* – синяк; *a black mouth* – сплетня; *a black draught* – слабительное; *a black shirt* – фашист; *a black market* – нелегальная торговля; *to paint somebody black* – стараться очернить кого-л.; *black art* – темные дела.

Однако можно заметить, что черный цвет может иметь нейтральную, а в некоторых случаях – положительную окраску. Например, к лексемам с нейтральным значением относятся: *a black coat* – священник; *in black and white* – в печатаном виде; *black ice* – хрупкий лед; *black cattle* – крупный рогатый скот; *black and tan* – терьер; *black diamonds* – нефть/уголь; *black belt* – чернозем; *black gold* – нефть; *black ox* – человек почтенного возраста. Позитивная окраска наблюдается в таких фразеологических единицах, как *to be in the black* – получать прибыль, *black wages* – повышенная зарплата.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что такое явление, как цвет, охватывает все стороны человеческой жизни, при этом одно и то же понятие может приобретать как положительную, так и отрицательную оценку. Это говорит о том, что элемент цветообозначения предоставляет множество возможностей для изучения не только языка, но и специфики восприятия представителями различных культур окружающего их мира, что, несомненно, представляет широкий интерес не только для лингвистики, но и для смежных с нею наук.

Литература

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л. : Высшая школа, 1963. – 208 с.
2. Завьялова, Н. А. Фразеологические единицы с колоративным компонентом как составляющая дискурса повседневности Японии, Великобритании и России / Н. А. Завьялова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2011. – 321 с.

3. Берлин, Б. Основные цвета: Их универсальность и видоизменения / Б. Берлин. – М. : Высшая школа, 1969. – 325 с.

4. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.

ГЕРМАНИЗМЫ В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ

Прохоренко З. Р. (РГПК, Речица)

Научный руководитель – И. В. Ясеновец, преподаватель

Наличие германизмов, то есть немецких слов и выражений, в белорусском языке легло в основу данного исследования. Перед началом работы были обозначены следующие задачи: 1) определить причины заимствования немецких слов; 2) установить основные признаки германизмов; 3) выявить частоту использования иностранной лексики в нашей повседневной жизни. При проведении исследования было использовано несколько методов: анализ газетных статей и словарей, обработка теоретического материала по теме, обобщение и классификация полученных данных. Исследование германизмов в белорусском языке свидетельствует о том, что наибольшее количество иноязычной лексики пришло через польский язык из немецкого, французского, итальянского языков. Более детальное рассмотрение некоторых заимствований приводит к таким дальним источникам, как классические языки: латинский и греческий.

Немецкие слова стали проникать в лексику белорусского языка уже с XIII в. как результат контактов белорусов с немецкими колонистами. Начиная с того времени, начали употребляться многочисленные немецкие слова, которые обозначали отдельные предметы домашнего пользования и разных ремёсел.

Значительное количество немецких слов пришло в лексический состав белорусского языка в XVII–XX вв. через польский или русский языки. Основное место среди них занимают производственно-технические термины, спортивные, военные, бытовые слова, торгово-экономические. Особую группу составляют германизмы, образованные от латинских или греческих корней. Сравнительный анализ языков затрагивает не только отдельные лексические единицы, но и устойчивые словосочетания, т.е. фразеологизмы, которые несут в себе как лингвистическую информацию, так и историко-культурологическую, представляющую не меньший интерес и для лингвистов, и для изучающих один из сопоставляемых языков в качестве иностранного. Сопоставления в области фразеологии показали, что заимствованных устойчивых выражений из немецкого языка немного.

Этимология отдельных лексических единиц сравниваемых языков позволяет использовать теоретические знания на практических занятиях при семантизации иноязычной лексики. Опираясь на знакомые по звучанию слова в родном языке и проводя соответствующие параллели, обучающиеся без труда усваивают иноязычную лексику, имеющую характерную звуковую оболочку и морфологическое строение. В соответствии с семантической классификацией выделяются следующие типы германизмов в белорусском языке:

- 1) германизмы, полностью или частично совпадающие по значению со словом в немецком языке;
- 2) германизмы, не совпадающие по значению со словом в немецком языке.

Характерным признаком немецкоязычных заимствований являются сочетания *ин-*, *ит-* в начале слов (*итиль*); *-хт-*, *-ит-*, *-эй-* в середине слова (*вахта*); начальное *фельд-* (*фельдмаршал*) и конечное *-майстар-* (*балетмайстар*) в сложных словах [1, 5–64].

При анализе статьи «Слова гучыць праз стагоддзі» из газеты «Рэспубліка» от 17.03.2017 было выявлено 12 германизмов. Наиболее часто встречающиеся «друкарня» и «гандаль».

Таким образом, коснувшись лишь малой части лексического состава немецкого и белорусского языков, сравнив некоторые примеры, мы убеждаемся, что проблемы исследования лексического состава языков не только не теряют своей актуальности, но и имеют важное теоретическое и практическое значение (при изучении типов формально-семантических отношений, структурного состава, этимологии, в практике преподавания немецкого языка, при составлении словаря германизмов в белорусском языке и др.). Как показывает анализ практического материала, большинство германизмов в белорусском языке с учётом их формально-семантических отношений

имеют частичные расхождения как по форме, так и по содержанию. Одна из причин семантического несовпадения – путь заимствования. Этимология германизмов позволяет глубже понять историю взаимоотношений белорусского и немецкого народов, определить приоритетные области культурного, технического и научного сотрудничества.

Литература

1. Сучасная беларуская мова / В. П. Красней [и др.]; под ред. В. П. Красней. – Мінск : Універсітэцкае, 1984. – 175 с.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИМЕНОВАНИЙ КАФЕ ГОРОДА ОКСФОРД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

Пырко Е. А. (МГОЛ, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Имя собственное (то же, что и оним), в отличие от нарицательного, неотделимо от называемого объекта, оно становится собственностью именуемого предмета. Имя нарицательное используется для определения предметов в одну группу, которая обладает рядом общих для них признаков. Онимная система имеет много подклассов, например, зоонимы, ойконимы, космонимы и т.д. Названия внутригородских объектов находятся на периферии ономастического поля, данный класс ономастической лексики в настоящее время исследуется лингвистами для установления и регулирования правил перевода и правописания.

Объектом нашего исследования выбраны названия кафе города Оксфорд (Великобритания). Выяснилось, что в данной группе отапельлятивные наименования составляют 57 %. К ним относятся: двухкомпонентный эргоурбоним *Art Cafe*, состоящий из нарицательного существительного *art* «искусство» и номенклатурного термина *cafe* «кафе», трехкомпонентный оним *Cafe from Crisis* было образовано от следующих элементов: номенклатурного термина *cafe* «кафе», предлога *from* «от» и апеллятива *crisis* «кризис», для образования многокомпонентного наименования *Cous Cous Cafe* использовались апеллятив *cous cous* (или *couscous*) «кускус» (североафриканское блюдо из пшеничной крупы, приготовленной на пару с мясом и овощами), а также номенклатурный термин *cafe* «кафе», оним *Cafe Aloha* был образован с помощью номенклатурного термина *cafe* «кафе» и этикетного междометия *Aloha* «Алоха» (слово гавайского происхождения, обозначающее одновременно «привет», «до свидания» и «добро пожаловать»).

В ходе анализа выяснилось, что наименований смешанного типа (отапельлятивно - онимных) в городе 29%. Например, трехкомпонентный оним *Annie's Tea Room* в своем составе имеет имя собственное в притяжательном падеже *Annie's* «Энни», апеллятивы *tea* «чай» и *room* «комната», эргоурбоним *St. Giles' Cafe* состоит из аббревиатуры слова *saint* «святой», имени собственного в притяжательном падеже *Giles'* «Эгидий» и номенклатурного термина *cafe* «кафе».

Была обнаружена онимная единица с неясной этимологией – *Formosan Tea Bar* (14%). Данное наименование было отнесено в эту группу по причине полисемии слова *Formosan*, которое может быть прилагательным от города Формоса в Аргентине – «формосский» или являться прилагательным от исторического названия острова Тайвань «Формоза» – «тайваньский», а также может обозначать язык данного острова «формозский».

В ходе исследования выяснилось, что отапельлятивные названия преобладают в городе над онимами смешанного типа, был обнаружен оним с неясной этимологией, антропонимные наименования не выявлены.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

2. The 10 Best Cafes in Oxford [Electronic resource]. – 2017– Mode of access: http://www.tripadvisor.co.uk/Restaurants-g186361-c8-Oxford_Oxfordshire_England.html. – Date of access: 30.03.2017.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ФАУНОНИМ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Рафальская И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. Н. Сергей, канд. филол. наук, доцент

За время своего существования немецкий язык накопил огромное количество выражений, которые считаются удачными и актуальными. Так возник особый слой в языке – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение.

Хорошее знание любого языка невозможно без знания его фразеологии. Её знание облегчает чтение и понимание как публицистической, так и художественной литературы. Правильное и уместное употребление фразеологизмов делает речь более красочной.

При переводе и интерпретации фразеологических единиц (ФЕ) появляются две проблемы – их необходимо распознать и адекватно передать в языке перевода. Трудность поиска соответствий ФЕ с фаунонимом заключается в том, что с названиями тех или иных животных в различных языках могут быть связаны вовсе не идентичные образы и символы. Фаунистическая составляющая играет решающую роль в формировании субъективного значения ФЕ, выполняет информативную и образно-экспрессивную функции.

Во фразеологии обоих языков действуют различные образы животных и птиц. Рассмотрим некоторые из них. Популярностью в немецкоязычном коммуникативном пространстве пользуются фразеологизмы со словом *собака* (*der Hund*). Для немца собака, прежде всего, верный спутник. Она сопровождает его издавна и по сей день. Но, несмотря на это, образ собаки в немецкой языковой культуре носит в основном отрицательный характер. Это подтверждают следующие фразеологизмы: *kein bunter Hund schaut dich an* – ты никому не нужен, никто не обращает на тебя внимания; *auf den Hund bringen* – разорить, довести до нищеты кого-л.; *[ganz] auf dem Hund sein* – терпеть крайнюю нужду, бедствовать.

Для русских собака – домашнее прирученное человеком животное, первый друг человека, помощник в охоте, сторож, проводник, поэтому наряду со многими нелестными выражениями (*собачий холод; псу под хвост; как собаке пятая нога и др.*) в русских фразеологизмах подчеркиваются верность и преданность собаки: *при верном псе и сторож спит*.

Как в русской, так и в немецкой культуре собака символизирует занятого, загруженного делами или работой человека, например: *wie ein Hund gehetzt sein* – чувствовать себя как загнанная лошадь; *не человек – гончая собака*.

Образ *свиньи* (*das Schwein*) имеет много общего в немецком и русском языках: *das Schwein fühlt sich im Dreck am wohlsten* – свинья грязь найдет; *вести себя по-свински; schreien wie ein gestochenes Schwein* – громко кричать, кричать как резаный; *посади свинью за стол* – она и ноги на стол; *voll wie ein Schwein* – вóрыза пьяный, напился, как свинья. Немцы еще подметили, что свинья убегает очень быстро, когда чувствует опасность, и подчеркнули это в следующем фразеологизме: *im Schweingalopp* – в степике, второпях, наскоро. Русские же выделили другую особенность этого животного, а именно излишнюю полноту свиньи: *толстый, как свинья*.

Интерес вызывают также коннотации, связанные с образами птиц. В мире птиц богатырский стан приписывается орлу. В обоих языках отмечается и быстрота орла: *auf Adlersflügeln zu j-m eilen* – нестись как орел, лететь орлом. Отдельные выражения и фразеологизмы подчеркивают внешнее сходство с орлом: *eine Adlernase haben; adlernasig; нос как у орла*. Бесстрашие и великодушие орла отражаются в целом ряде русских фразеологизмов, характеризующих достойных людей: *смел как орел; сердце как у орла; смотреть орлом*.

Der Esel und die Nachtigall haben ungleichen Schall. – (буквально; У осла и соловья неодинаковые шали. – Это горшок из (глины – земли) против горшка из железа. Гусь свинье – не товарищ.

При интерпретации ФЕ имеют значение и детерминативы. В цитируемой ФЕ определенный артикль выступает показателем предметной референтности имени-фаунонима. Фаунонимы с неопределёнными артиклями в устойчивых сочетаниях реализуют сигнификативную структуру. При этом артикль имеет генерализующее значение и обозначает вместе с фаунонимом n-количество признаков данного фаунонима. *Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer* – Одна ласточка ещё не делает весны.

Несмотря на то, что происходит утрата национального колорита и стилистической окраски немецких ФЕ, их перевод и интерпретация являются адекватными в том случае, если сохранено фразеологическое значение устойчивой лексической единицы.

Фразеологизмы с зооморфными образами ярко отображают такие человеческие качества, как эмоциональность, воля, склад ума и нормы поведения в обществе.

Фаунонимы объединяются в одну группу с именами лиц на основании общей семы одушевленность

Литература

1. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М. : Русский язык, 1975. – 656 с.

2. Deutsches Sprichwörter-Lexicon von Karl Friedrich Wilhelm Wander. – 4 Bde. – Leipzig: F. A. Brockhaus, 1867–1881 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://woerterbuchnetz.de /Wander/>. – Дата доступа : 03.04.2017.

3. Мальцева, Д. Г. Немецко-русский фразеологический словарь / Д. Г. Мальцева. – М. : Топикал, 1995. – 55 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭРГОНИМАХ

Рулевич Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – О. В. Толкачёва, преподаватель

В настоящее время внимание отечественных и зарубежных лингвистов все чаще привлекают в качестве объекта исследования эргонимы. Термин «эргоним», предложенный Н. В. Подольской в 1988 г., имеет несколько значений. Во-первых, это собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка. От этого аппелятива был образован термин «эргонимия» – дисциплина, изучающая эргонимы, историю их развития, принципы и способы их образования. Это также совокупность эргонимов, функционирующих в рамках какого-либо населенного пункта, страны.

На материале русского языка первые исследования эргонимов были представлены в работах Б. З. Букчиной и Г. А. Золотовой [1]. В 90-х гг. XX века появились первые исследования по эргонимии как отдельного направления лингвистики [2]. В XXI в. изучение эргонимов было продолжено в трудах М. В. Китайгородской [3] и др.

Исследования эргонимов немецкого языка представлены в трудах Г. Бауера [4] и др. авторов.

Благодаря изменениям в экономической жизни общества, городском устройстве, развитию новых форм торговли, в немецком и русском языках появилось и продолжает появляться большое количество эргонимов, которые недостаточно всесторонне описаны и требуют более подробного лингвистического анализа.

Знакомство с первоисточниками, указанными в работе, вызвали у нас интерес к исследованию этого пласта лексики. Предметом исследования могли бы послужить семантические, словообразовательные и орфографические особенности эргонимов, функционирующих в отдельных городах Германии или Беларуси, история возникновения данных эргонимов и др.

Литература

1. Букчина, Б. З. Слово на вывеске (Текст) / Б. З. Букчина, Г. А. Золотова // Русская речь, 1968. – № 3. – С. 49–56.

2. Беспалова, А. В. Принципы и способы номинации в английской эргонимии (на материале названий фирм и компаний) / А. В. Беспалова // Номинация в ономастике. – Свердловск, 1991. – С. 158–167.

3. Китайгородская, М. В. Современная экономическая терминология (Текст) / М. В. Китайгородская // Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995). – М. : Языки русской культуры, 1996. – 98 с.

4. Bauer, G. Namenkunde des Deutschen. / G. Bauer. – Frankfurt am Main / New-York: Peterlang, 1985. – 132 p.

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «УЛЫБКА» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Рустомова М. Б. (УО ВГУ им. П. М. Машиерова, Витебск)

Научный руководитель – Т. В. Никитенко, канд. филол. наук, доцент

Несмотря на отсутствие единства в трактовке термина «концепт», большинство исследователей его интерпретируют как ментальную репрезентацию явлений действительности в сознании носителей языка, как «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [1, 18]. **Актуальность** исследования концепта «улыбка» в англоязычной культуре определяется тем, что улыбка является неотъемлемой частью общения в межкультурной

коммуникации. В нашей работе концепт «улыбка» рассматривается в лингвокультурологическом аспекте. *Материалом* для исследования стали данные английских словарей, а также электронные корпуса англоязычных тестов (BNC, COCA), которые находятся в свободном доступе.

В результате проделанной работы можно сформулировать основные *выводы*.

1. Высокая частотность лексемы *smile* в англоязычных текстах, а также наличие таких сочетаний, как *keep smiling*, дают повод думать, что улыбка становится образом жизни в англоязычной культуре и приобретает новые значения, как, например, отсутствие враждебных намерений, доброжелательное отношение, призыв всех улыбаться невзирая на проблемы и т.д.

2. Данные словарей и корпуса текстов свидетельствуют, что лексема *smile* имеет высокую сочетаемость в современном английском языке, которая может свидетельствовать о важности улыбки для англоязычной культуры. Лексема *smile* может входить в атрибутивные сочетания (*an apologetic smile, a happy smile, a broad smile*), объектные сочетания (*to bring a smile, to give a smile*), предикативные сочетания (*to smile faintly, to smile sweetly*), а также образовывать фразовые глаголы (*to smile back*).

3. Корпусы текстов фиксируют многочисленные атрибутивные сочетания с лексемой *smile*, которые позволяют описать различные виды улыбок. Ср.: *a wry smile, a slight smile, a wide smile, a knowing smile, a warm smile, a sly smile, a crooked smile, a quick smile, a sad smile, a tight smile, a wan smile* и др. Наличие такого количества репрезентаций свидетельствует о важности способов описания улыбки в англоязычной культуре, умении разграничить искреннюю и фальшивую улыбку и т.д. Большинство обнаруженных атрибутивных словосочетаний содержит элементы оценки. При этом количество отрицательно-оценочных атрибутивных сочетаний превышает количество положительных. Этот факт, очевидно, свидетельствует о том, что настоящая улыбка не нуждается в многословном описании.

4. Лексема *smile* зафиксирована в многочисленных метафорах, что указывает на высокую образность мышления носителей английского языка (*a smile fades* ‘улыбка вянет’, *a smile vanished* ‘улыбка исчезла’, *a smile spreads* ‘улыбка растягивается’ и др.).

5. В XX в. *smile* становится важным символом – *smiley* ‘смайл, значок, изображающий улыбку’, который активно используется при обмене сообщениями в социальных сетях, присутствует на рекламных щитах и т.д.

6. Наличие таких паремий, как *a smile opens many doors* ‘улыбка открывает нам двери’; *a smile is worth a thousand words* ‘одна улыбка заменяет тысячу слов’, отражают в англоязычной культуре веру в силу улыбки. Это свидетельствует о том, что улыбка является важнейшим инструментом в процессе коммуникации.

Литература

1. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта, 2008. – 176 с.

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В БРИТАНСКИХ АНЕКДОТАХ

Руцкая А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Федорова, канд. филол. наук, доцент

Юмор – это интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комичные, смешные стороны, обнаруживать противоречия в окружающем мире [1, 20]. Юмористический эффект создается при помощи различных языковых средств, которые включают фонетические, лексические, фразеологические и грамматические средства [2, 474–478]. Анекдот как жанр представляется наиболее распространенным способом социальной оценки ценностей, целью которого является создание юмористической ситуации [3, 21].

Анализ практического материала показал: юмористический эффект в британских анекдотах достигается при помощи остроумия (нелепости), иронии, доведения до абсурда, парадокса, обратного сравнения, повторения, намека, двойного истолкования. Самым распространенным способом оказалась ирония (32%). “*Sir, I’d like to tell you that there’s a fire in the kitchen.*” *The landlord put off “The Times” slowly and said, “You should tell lady Robins about the fire. You know, I don’t care about household chores*”. В данном примере ирония создается посредством отчужденного отношения к ситуации. Анекдоты, построенные при помощи двойного толкования (6%), весьма точно передают специфику английского языка.

– *Waiter! – Yes, sir! – What’s this? – It’s a bean soup, sir. – No matter what it’s been. What is now?*
Юмористический эффект достигается за счет одинакового звучания слов и их разного значения (омонимии): *been* – быть и *bean* – бобы.

Также довольно часто в анекдотах британцы прибегают к доведению ситуации до абсурда (18 %) и использованию намеков (16 %). Остроумие (10 %) и парадокс (10 %) встречаются реже. Такие способы, как обратное сравнение (4 %), повторение (4 %) в проанализированных анекдотах были достаточно редки.

Литература

1. Почепцов, Г. Г. Язык и юмор / Г. Г. Почепцов. – Киев : Высшая школа, 2004. – 320 с.
2. Сафонова, Е. В. Формы, средства и приемы создания юмористического эффекта в литературе / Е. В. Сафонова // Молодой ученый. – М. – № 5 (52). – 2013. – С. 474–478.
3. Карасик, А. В. Язык, коммуникация и социальная среда / А. В. Карасик. – Вып. 1. Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2011. – С. 13–27.

РОЛЬ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Рылова Я. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Е. Э. Калинина, канд. филол. наук, доцент

Чтение является одним из эффективнейших средств овладения иностранным языком. Этот вид деятельности является самой доступной формой изучения иностранного языка.

Как для младшего, так и для старшего звена, чтение является сложной мыслительной деятельностью, в особенности на уроках иностранного языка. «Читать – значит, воспринимать написанное, произнося или воспроизводя про себя; воспринимать зрительно и интеллектуально какое-нибудь произведение» [1, 886]. Говоря о роли чтения в процессе обучения, стоит обратить внимание на слова Г. В. Роговой: «...и сам процесс чтения, предполагающий анализ, синтез, обобщение, умозаключение и прогнозирование выполняет значительную воспитательную и образовательную роль» [2, 139].

Согласно четырем принципам обучения по С. К. Фоломкиной, чтение рассматривается как «обучение коммуникации, как деятельность, несущая познавательный характер, как основа не только рецептивной, но и репродуктивной деятельности учащихся и как опора для овладения структурой языка» [3, 198].

Чтение можно подразделить на несколько видов. Видом чтения называют последовательность действий, цель которых направлена непосредственно на само чтение, а также имеет «специфические сочетания приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [4, 30].

Чтение подразделяют на чтение вслух, чтение про себя, вдумчивое чтение (требует больших усилий от обучающихся, сопровождается большим количеством упражнений), просмотровое чтение (500 слов в минуту), ознакомительное (180–200 слов в минуту), вдумчивое (50–60 слов в минуту) [5], классное чтение (10 минут для самостоятельного чтения с последующим обсуждением прочитанного), домашнее чтение (не менее трех часов у школьников) [6], переводное чтение (понимать и переводить весь текст) и др.

В связи с развитием новых технологий чтение не только не утрачивает своего значения, но и обретает новые формы: широко применяются медийные тесты при обучении разным видам чтения на уроках иностранного языка.

В современном мире важную роль играет Интернет, который используется как основной источник информации, так как он удобен и быстр в использовании. Поэтому медийный текст как средство общения становится более значимым, так как содержит в себе огромное количество информации. Для эффективного пользования Интернетом читателю важно владеть следующими умениями: «умение захватывать в поле зрения как можно больший объем текста; эффективно осуществлять «навигацию» по гиперссылкам, понимать тексты разной степени трудности; работать с информацией в Интернете, носящей хаотичный и фрагментарный характер; понимать продукты взаимодействия между авторами и читателями; самостоятельно выбирать маршруты и цели при поиске информации; оценивать надежность и релевантность информации; отличать фантазию автора и преднамеренное введение в заблуждение; сопоставлять, оценивать и иногда отсеивать информацию, поступающую по разным каналам» [7].

Медийные тексты являются богатым источником информации и широко применяются при обучении чтению на уроках иностранного языка. При этом следует учитывать не только методы работы с текстом, но и особенности самого медийного текста. Обучение чтению на основе медийных текстов позволит развить логическое, творческое мышление, разносторонне обогатить культуру личности, приобрести новые знания. Работа с обилием текстов самого разнообразного содержания способствует учащимся, исходя из поставленной задачи, критически подходить к отбору информации.

Таким образом, медийный текст – хорошая основа для обучения чтению на иностранном языке, так как он является материалом информативным и актуальным. Но для работы с медийным текстом требуется ряд знаний и умений.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст]: Российская академия наук / В. С. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. List verse [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.listverse.com>. – Дата обращения: 26.12.2016.
2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению в нефилологическом вузе [Текст] / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 256 с.
3. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 185 с.
4. Обучение чтению по английскому языку на старшей ступени образования / С. А. Шапкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>. – Дата обращения: 23.12.2016.
5. Виды чтения // И. Д. Чернявская [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.h3-old.oskoluno.ru>. – Дата обращения: 25.12.2016.
6. Специфика работы с мультимедийными тестами [Электронный ресурс] / Л. А. Дауенова. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru>. – Загл. с экрана: Специфика работы с мультимедийными тестами. – Дата обращения: 23.12.2016.

НОМЕНКЛАТУРНЫЕ ТЕРМИНЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОБЪЕКТОВ ГОСТИНИЧНОЙ ИНДУСТРИИ

Рябцева М. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Сушицкая, преподаватель

В пределах языковой системы структура эргонима не может состоять менее чем из двух элементов. Одним элементом является дифференциатор – ядро названия, которое несет основную функциональную нагрузку, связанную с эстетической функцией номинации. В качестве второго элемента выступает термин-классификатор, устанавливающий номенклатурный статус объекта, который также называют номенклатурным термином (А. В. Суперанская), термином-указателем (И. П. Литвин), термином-классификатором (А. М. Мезенко) [1, 253].

В эргонимике разветвленную и гибкую систему представляют номенклатурные термины объектов гостиничной индустрии. Анализ 90 названий отелей Республики Ирландия показывает, что, исходя из своего коммуникативного намерения, номинатор выбирает наименование из трех возможных групп названий:

1. Прямо-информирующих названий (70 %), которые однозначно указывают, какие услуги оказываются объектом (например, *Sheedy's Country House Hotel* 'загородная гостиница' и *Moу Hotel* 'гостиница' в графстве Клэр; *Ballymascanlon House Hotel* 'гостиница' в графстве Лаут; *Seamount Mobile Home Park* 'стоянка прицепов-дач' в графстве Уэксфорд).

2. Ассоциативно-образных названий (27 %), мотив выбора которых заключается в стремлении вызвать у адресата определенный ряд коннотаций и ассоциаций, связанных с названием (например, *Aran View House Hotel с видом на острова Аран* в Атлантическом океане и *Imperial* 'императорский, величественный, великолепный' *Hotel Co. Ltd.* в графстве Клэр; *Royal* 'королевский, роскошный, великолепный' *Marine Hotel*; *Falls* 'водопад' *Hotel & Spa Resort* 'бальнеологический курорт').

3. Условных названий (3 %), которые не дают представления о свойствах реалии, а только лишь информируют о том, что это эргоубоним (например, *O'Connor Kate* в графстве Керри; *Doonbeg* в графстве Клэр; *Maher Sean & Margaret*; *Number 7 Cross Street*; *The Drogheda*).

Литература

1. Тихоненко, Е. В. Номенклатурный термин и эргоним как единый эргонимичный комплекс / Е. В. Тихоненко // Надзненныя праблемы лексікалогіі і анамастыкі славянскіх моу : матэрыялы II Міжнар. навук. канф., Мазырь, 22–23 крас. 2010 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: В. В. Шур [і інш.]. – Мазырь : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2010. – 341 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ БРАТЬЕВ ГРИММ «ГЕНЗЕЛЬ И ГРЕТЕЛЬ»)

Сабурова Я. Ф. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)

Научный руководитель – Г. Е. Поторочина, канд. пед. наук, доцент

«Сказки – сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки суть сочинения педагогические, т. е. в них содержатся педагогические идеи», – писал К. Д. Ушинский.

Кто же такой «профессиональный педагог»? На наш взгляд, профессиональный педагог – это человек, который большую часть своего времени отводит на воспитание и обучение детей. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [2, 5]. В настоящее время актуальна проблема преподавания иностранного языка в школе. Очень часто у обучающихся формируется негативное отношение к изучению иностранного языка, особенно к немецкому языку. Многие считают, что это сложный язык, который практически не поддаётся овладению в условиях школьного обучения.

Как же сделать так, чтобы у них появилось желание изучать немецкий язык? Как учитель должен применять свои профессиональные компетенции при обучении языку? Благодатным источником раннего иноязычного образования являются сказки. Сказка – один из наиболее популярных жанров в фольклоре и литературе всех народов мира. Особенность сказки в ряду литературных произведений состоит в том, что она есть вид устного повествования с фантастическим вымыслом. Но сказка – это не только поэтический вымысел или игра фантазии; через содержание, язык, сюжеты и образы в ней отражаются основные культурные ценности народа, её создавшего [2, 103]. Вместе с тем в сказках немецкоязычных стран, наряду с их культурным многообразием, отражены общечеловеческие ценности, которые прививаются детям с ранних лет. Изучение сказок увлекает детей, повышает мотивацию обучения иностранному языку.

В чем смысл сказки? Сказка учит детей отличать добро от зла, смекалку от глупости. Кроме того, сказка помогает детям развивать фантазию. Сказка учит не отчаиваться, не сдаваться в сложные моменты жизни. Сказка учит дружелюбию и отзывчивости. Ребенок среднего школьного возраста, слушая сказку и ощущая существование фантастического героя как реальное, сочувствует ему и переживает то, что описано в сказке. Сказка в определённой степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребёнка: потребность в автономности (независимости); потребность в компетентности (силе, всемогуществе); потребность в активности [3, 76].

Для подтверждения вышесказанного, мы хотим привести алгоритм работы со сказкой Братьев Гримм «Гензель и Гретель» на уроке немецкого языка в 4 классе. (Детям заранее было предложено прочитать сказку в качестве домашнего чтения).

Алгоритм работы со сказкой, который включает некоторые особенности.

1. Перед началом занятия создаётся эмоциональный фон с помощью музыки, выбирается место занятия, выносятся необычный предмет. Цель – создать комфорт и заинтересованность.

2. Сказка рассказывается эмоционально, она сопровождается вопросами (детям даются задания, тем самым, мы вовлекаем их в игру, действие). Цель – вызвать интерес к проблеме, эмоционально вовлечь в ситуацию, использовать свой личный опыт.

3. Дети вспомнили знакомую сказку, её героев, их проблемы, и у них возникла потребность предложить своё решение проблемы героев, либо альтернативный конец. Цель – развивать творческую активность, умение взаимодействовать с окружающими.

4. Дети переходят к свободной игровой или продуктивной деятельности. Цель – использовать полученные знания в различных видах деятельности.

Таким образом, изучив научно-теоретическую литературу по данной проблеме и представив алгоритм работы со сказкой, мы пришли к выводу, что урок иностранного языка не только мотивирует обучающегося к изучению немецкого языка, но и позволяет поработать со сказочным материалом, в котором отражены реалии, быт, фольклор и национальные сказочные герои страны изучаемого языка.

Литература

1. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Научно-методический журнал. Педагогическое образование и наука. – 2008. – №12. – С. 4.

2. Наумова, Е. А. Сказка: научный подход к детскому жанру // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24–25 апреля, 2008. – Нижний Тагил, 2008.

3. Франц фон М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок / Франц фон М.-Л. – СПб. : Речь, 2004. – 360 с.

НОМИНАЦИЯ МАГАЗИНОВ ОДЕЖДЫ ГОРОДА МАРЕ (ТУРКМЕНИСТАН)

Сапарлиева А. Б. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Имена собственные содержат сведения о материальной и духовной культуре народа, в них содержатся типичные реалии, личные имена, свойственные определенному этносу. Названия городов, сельских поселений чаще всего появляются естественным путем, а названия внутригородских объектов, свидетельствующие о степени развития общества, возникают искусственно. Такие ономастические единицы содержат связь между онимом и апеллятивом и являются мотивированными. Исследованию названий городской среды посвящены работы М. В. Горбаневского, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской и др.

Объектом нашего исследования выступают названия магазинов одежды города Маре. Среди данных наименований зафиксированы онимы, мотивированные антропонимом и топонимом. Так, название *Alihan* происходит от имени собственного *Alihan* (Алихан), оним *Istambul* соотносится с топонимом *Istambul* (Истамбул).

В названиях магазинов одежды города Маре часто выявляется апеллятив, от которого произошло название. Так, наименование магазина *Kenar* (*Кенар*) происходит от лексемы *kenar* ‘берег’, оним *Gök bazar* (Гёк базар) образован от лексем *gök* ‘зелёный’ и *bazar* ‘базар’. Оним *Güneş* (Гунеш) образован от апеллятива *güneş* ‘солнышко’, но не исключено происхождение онима от женского имени *Güneş*. Ономастическая единица *Seýrana* (Сейрана) мотивирована лексемой *seýrana* ‘променад’.

На качество товара указывает лексема в составе онима *Baş ýyldyz* (Бяш йылдыз), а именно апеллятивы *bäş ýyldyz* ‘пять звезд’. Ономастическая единица *Şagadam* (Шагадам) мотивирована лексемой *sagadam* ‘главный шаг’, которая указывает на исключительные свойства объекта.

Положительные характеристики называемых объектов выявлены в ониме *Mähriban* (Мяхрибан), который происходит от лексемы *mähriban* ‘добродушный’, в ономастической единице *Ajaýup* (Аджайып), мотивированной апеллятивом *ajayup* ‘прекрасный, ангельский’, в названии *Nurana* (Нурана), образованном от лексемы *nurana* ‘лучезарный’.

Таким образом, среди исследуемых единиц преобладают отапеллятивные названия, которые указывают на уникальные качества и свойства объекта, являются положительными оценочными характеристиками.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

2. Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская [и др.]; под общ. ред. А. П. Непокупного. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ

Святогорова А. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – С. В. Киселева, ст. преподаватель

Русским глаголам: «должен, обязан» соответствует довольно большое количество английских модальных глаголов, которые также могут выражать необходимость выполнения того или иного действия: *must, should, ought to, have (got) to, to be to, need / needn't*, и это вызывает определённые трудности перевода имплицитного смысла высказывания. Чтобы выбрать верный вариант перевода глагола «должен, обязан», важно знать, в каких обстоятельствах происходит действие и отношение говорящего к происходящему. Иными словами, важно знать ситуацию общения и замысел говорящего.

Модальный глагол “must” выражает данное значение мощнее других модальных глаголов. Он обозначает действие, которое должно быть выполнено при любых обстоятельствах. И говорящий, который использует данный модальный глагол, уверен в правильности и необходимости выполнения действия. Более того, он считает, что у него нет другого выбора. *I must go to the doctor.* (Я обязан пойти к доктору). Переводится данный глагол словами «должен, обязан». По сравнению с глаголом “must” глаголы “should” и “ought to” звучат мягче. Выражение долженствования с глаголом “should” звучит как совет, которому собеседник может следовать или нет по своему усмотрению. *You should have changed your pen. It soon will be over.* (Тебе следовало бы сменить ручку. Она скоро закончится). Модальный “ought to” в данном значении звучит как совет с оттенком морального долга, назидания. Поэтому он чаще употребляется в речи родителей или учителей, дающих советы молодежи, и практически не встречается в современном разговорном английском. *You ought to help your mother better.* (Тебе следует помогать твоей маме больше). Оба эти глагола переводятся как “нужно, следует, следовало”.

Глагол “must” часто заменяют глаголом “to have (got) to” (приходится, вынужден), особенно, когда текст написан в прошедшем времени. Но это не верно, так как глагол “to have (got) to” имеет свои характерные особенности употребления и оттенки значения и показывает, что говорящий вынужден совершить действие в связи со сложившимися обстоятельствами. Возможно, он не хочет что-либо делать, но ему придётся. *I have to do it. It's getting dark and I don't want to sit up late night doing this job.* (Я вынужден сделать это. Скоро стемнеет, и я не хочу засиживаться до поздней ночи, делая эту работу).

Глагол “to be to” в данном значении выбирается для перевода с русского на английский, когда речь идёт о каком-то запланированном действии, предварительном договоре, приказе или инструкции. *When are you to come?* (К какому времени ты должен прийти?)

Модальный глагол “need”, может использоваться как в качестве дефектного (недостаточного, неполного), так и в качестве правильного глагола. В качестве дефектного он имеет только одну форму и объединяется с инфинитивом без частицы “to”. В косвенной речи он остается неизменным. Как регулярный, смысловой он имеет неличные формы, аналитические формы глагола, используется со вспомогательными глаголами в отрицательных и вопросительных предложениях. Есть незначительные различия в использовании регулярных и нерегулярных форм. Правильная форма используется, главным образом, когда последующий инфинитив обозначает обычное действие. Дефектная форма более характерна для одного конкретного случая.

Интересно употребление отрицательной формы глагола “needn't” в сочетании с перфектной формой инфинитива. Чтобы показать, что действие было совершено, но в этом не было необходимости, мы используем форму “needn't have done”. *You needn't have bought meat, we have plenty of it at home.* (Тебе не нужно было покупать мясо, у нас его достаточно). *You needn't have spent all the money. Now we've got nothing left.* (Ты зря потратил все деньги. Теперь у нас ничего не осталось).

Но если нужно указать, что действие не было выполнено, так как не было необходимости в его выполнении, то используют форму – “don't / didn't have to do”. *You don't have to tell me about it. I know everything already.* (Вам не нужно говорить мне об этом. Я уже всё знаю)

Таким образом, мы выяснили, что функцию долженствования, необходимости совершения того или иного действия могут выражать различные английские модальные глаголы. Переводчику следует быть очень аккуратным в выборе языковых средств для передачи ситуации общения и отношений коммуникантов.

ЭЛЕМЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДИСКУРСА ФЕДЕРАЛЬНОГО КАНЦЛЕРА ГЕРМАНИИ АНГЕЛЫ МЕРКЕЛЬ

Сечко А. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. С. Качур, ст. преподаватель

Целью данной работы является изучение фразеологической составляющей дискурса федерального канцлера Германии Ангелы Меркель. Известно, что фразеологизм как знак языка выступает формой отражения окружающей человека действительности и самого человека в ней, средством получения знаний об этой действительности и её оценивания, используются как инструмент, позволяющий индивидууму строить во внешнем мире знаковые модели, более или менее адекватно объективирующие фрагменты его концептуальной системы.

В условиях политической борьбы А. Меркель, как и любой политический деятель такого формата, стремится привлечь симпатии электората на сторону своей партии, представляет деятельность партии и характеризует поступки оппонентов. Фразеологизмы, которые употребляет в своей речи канцлер, выполняют репрезентативную, характеризующую и оценочную функции. Например, **репрезентативная функция**: «*Die Bundesregierung handelt, um die bestehenden Probleme in den Griff zu bekommen*» [1] – ‘Федеральное правительство работает, чтобы владеть существующими проблемами’ (здесь и далее перевод авторский). **Характеризующая функция**: «*In Baden-Württemberg z. B. wurden vor Jahren die Republikaner kurzzeitig stark, weil die CDU damals ihre Idee der Verschärfung des Asylrechts zwar laut verkündete, aber nicht in Taten umsetzte*» [1] – ‘В Баден-Вюртемберге, например, несколько лет назад республиканцы были некоторое время сильны, так как ХДС тогда провозглашал идею ужесточения прав убежища (для мигрантов), но не осуществил её’. **Оценочная функция**: «*Wer dauernd neue Schulden mache, versündigt sich ausgerechnet an den Generationen von morgen und übermorgen, an unseren Kindern und Enkeln*» [1] – ‘Тот, кто постоянно снова берёт в долг, тот грешит как раз перед будущими поколениями, перед нашими детьми и внуками’.

Таким образом, изученные нами элементы фразеологической составляющей дискурса федерального канцлера Германии Ангелы Меркель позволяют выделить репрезентативную, характеризующую и оценочную функции фразеологизмов, что является эффективным средством осуществления идеологии власти.

Литература

1. Rede Dr. Angela Merkel [Электронный ресурс] / Angela Merkel // CDU. – Режим доступа: <https://www.cdu.de>. – Дата доступа: 02.04.2017.

СОЦИАЛЬНЫЙ СЕРВИС БЛОГОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Словак **О. Ю.** (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

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

Сегодня Интернет-пространство является бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей, развития социокультурной компетенции. В этой связи особый дидактический интерес представляет использование социального сервиса блогов как средства формирования готовности учащихся к межкультурной коммуникации и воспитания поликультурной личности. Использование сервиса блогов может служить источником модели иноязычной культуры, благодаря его возможностям можно знакомить учащихся: 1) с реальной действительностью, представленной предметно-изобразительно (фото, иллюстрации и др.); 2) с реальной действительностью, представленной предметно-вербально (фильмы, телепередачи, таблицы, денотатные карты и др.); 3) художественной литературой; 4) справочно-энциклопедической литературой; 5) продукцией средств массовой информации; 6) учебными пособиями. Учитель иностранного языка должен решить, чем поможет его блог группе в обучении иностранному языку и формировании готовности к межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация определяется взаимодействием трёх аспектов: 1) языкового – языка как «коллективной памяти», этноса, «модели мира» и отражения менталитета народа и его ценностей; 2) социального – норм, традиций и моделей вербального и невербального поведения; 3) культурного и предметно-содержательного.

После выработки концептуальных основ можно переходить к технической реализации создания блогов учителя, учащихся и класса. Первым этапом является выбор провайдера и наиболее доступной платформы. Среди наиболее известных провайдеров, которые хорошо себя зарекомендовали, назовем: Blogger (<http://www.blogger.com>), Bravenet (<http://www.bravenet.com>), Tripod (<http://www.blog.tripod.lycos.com>).

Блог-технология обладает следующими ценными дидактическими свойствами:

– публичность блогов (блоги доступны всем участникам проекта) – может использоваться для организации сетевого взаимодействия между обучающимися на иностранном языке и организации внеаудиторной групповой учебной деятельности учащихся, направленной на развитие

аспектов языка (лексики, грамматики), видов речевой деятельности (чтения, письма), а также социокультурной и межкультурной компетенцией;

– линейность блог-технологии (изменения и дополнения размещаются в хронологическом порядке) дает возможность разрабатывать методики развития речевых умений обучающихся, при которых особая роль будет отводиться индивидуальной работе каждого ученика;

– авторство и модерация блогов (блогам присуще единоличное авторство, модерация блога осуществляется его автором);

– мультимедийность контента блогов (возможность использования при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического фото-, видео-, аудиоматериала) может быть использована для обогащения языкового и социокультурного опыта учащихся при написании эссе, рецензий, обзоров, отзывов на основе блог-технологии [1].

С. Доунс предлагает использование трех видов блогов: а) классное веб-пространство, где размещается информация для всего класса; б) публичная зона коммуникации, где учащиеся публикуют результаты своей работы; в) личное пространство, отведенное для размышлений ученика, а также для указаний учителя [2]. Выделенные три вида блогов определяют следующие способы их использования в формировании социокультурной компетенции учащихся: 1) учителя используют блоги для размещения текстов, статей, видеоматериалов для изучения и упражнения к ним; 2) учителя размещают в блоге класса адреса сайтов в Интернете, которые могут использоваться учащимися для подготовки проектов по изучаемой теме; 3) блоги используются для организации дискуссии; 4) учащиеся создают собственные блоги, в которых они отчитываются о проделанной работе, т.е. выполняют упражнения, пишут эссе, статьи, доклады по предложенным вопросам.

Таким образом, среди преимуществ блогов как образовательных онлайн-технологий можно выделить непосредственно создание сети диалога внутри образовательного сообщества. Наличие обратной связи – не менее важная черта блогов, чем их интерактивность и оперативность, она стимулирует дискуссии, самостоятельную поисковую деятельность, поощряет и развивает сотрудничество, готовит к диалогу культур.

Литература

1. Сысоев, П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – №4 (20). – С. 49–64.

2. Downes, S. E. Learning 2.0 / S. E. Downes // eLearn Magazine [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>. – Дата доступа : 01.02.2017.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОШИБКИ НА ЯЗЫКОВОМ УРОВНЕ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ

Соловьёва А. А. (ПГУ, Новополюк)

Научный руководитель – Е. М. Чеботарёва, ст. преподаватель

Современные исследователи презентационных выступлений, проводимых в профессиональных целях (Г. А. Павловская, Г. В. Елизарова, Е. В. Бреус, А. Вежбицкая, I. Vassilieva, J. Comfort, К. Anderson, A. Walwork), утверждают, что именно англо-американский стандарт презентации является наиболее эффективным в достижении задач, поставленных докладчиком. Однако, перенимая англо-американский стандарт презентации, русскоязычные презентующие, как правило, не учитывают социокультурные особенности, характеризующие англо-американское речевое поведение. Следствием этого является возникновение ряда социокультурных ошибок языкового, речеповеденческого и неязыкового характера, что ведет к тому, что ожидания аудитории в ситуации общения не оправдываются, возникает недопонимание. В результате презентационное выступление рассматривается слушателями как неадекватное их культуре.

Целью работы является выявление причин и анализ социокультурных ошибок на языковом уровне, допускаемых русскими студентами при проведении презентационных выступлений на английском языке. На языковом уровне выделяются ошибки лингвострановедческого, грамматического и стилистического характера [1].

Социокультурные ошибки лингвострановедческого характера включают соотнесение лексических единиц родного языка со значениями иностранных единиц, не являющимися их аналогами (использование «ложных друзей переводчика»): *The topic is **actual** nowadays (**actual** фактический ≠ **topical, urgent** актуальный)*.

К данным ошибкам также можно отнести употребление лексических единиц, неадекватных заданному контексту. Так, рассмотрим использование местоимений 'I' – «я» и 'we' – «мы» в научных презентационных выступлениях студентов. Студенты преимущественно используют местоимение 'we', объясняя выбор необходимостью проявить скромность, подчеркнуть коллективизм. Однако возникает социокультурная ошибка. И. Васильева констатирует, что в русских научных статьях частота использования местоимения «we» составляет 95,5% от всех местоимений (в англоязычных статьях – 31%), в то время как процент использования местоимения «I» – 0,5% и 69% соответственно [2]. В англоязычных культурах приветствуется употребление местоимения 'I' при описании своей роли в проведенной научной работе, т. к. связано с личными обязанностями и причастностью к предмету обсуждения. Дегерсонализация воспринимается как проявление высокомерия, снятие личной ответственности за достоверность предоставленной информации. В русской же культуре употребление местоимения «я» в аналогичном контексте неуместно, нескромно, т.к. ценится работа коллектива, соответственно, употребление местоимения «мы» является более уместным.

Социокультурные ошибки на грамматическом уровне включают некорректное употребление повелительных конструкций и модальных глаголов долженствования. Высказывания "Listen to me!", "Open your handouts...", "You must demonstrate..." воспринимаются англоязычной аудиторией как нечто крайне оскорбительное. Объясняется это тем, что главное место в иерархии культурных ценностей в англоязычных обществах занимает автономия индивида, уважения прав и свобод личности. Другой распространенной ошибкой на грамматическом уровне является чрезмерное употребление пассивных синтаксических конструкций, которые более характерны для письменной речи [3].

К социокультурным ошибкам на стилистическом уровне относится некорректное использование фразеологизмов. Не во всех контекстах легко узнать такие устойчивые единицы, как *to hang one's hat* – поселиться или надолго остановиться (у кого-л.), *to hold the baby* – отдуваться за кого-л. и т. д. При употреблении фразеологизмов также следует учитывать, что все они имеют определенную эмотивную функцию и стилистическую окраску: *If we fulfill our plan till the end of the fiscal year our company will be able to make ends meet* (сводить концы с концами). В данном примере логичнее употребить выражение "to break even" для характеристики ситуации, в которой компания уравнивает свои доходы и расходы без получения какой-либо прибыли [1].

Таким образом, знания о социокультурных идеалах и стереотипах речевого поведения в родной и инокультурной среде позволяют минимизировать социокультурные ошибки, характерные для русских студентов, выступающих с речью в условиях межкультурного общения.

Литература

1. Павловская, Г. А. *New Challenges In Public Speaking* : учебно-метод. пособие для вузов / Г. А. Павловская, А. А. Махонина. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 77 с.
2. Vassilieva, I. Who am I / who are we in academic writing / I.Vassilieva // *International Journal of Applied Linguistics*. – 1998. – Vol.8, No 2. – P. 163–190.
3. Тер-Минасова, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация* / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

ПРАГМАТИЗАЦИЯ ФУНКЦИИ АРТИКЛЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Судибор В. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Использование артикля в речи регулируется не только языковой нормой, но и прагматическими факторами речи. Выбор артикля (как средства воздействия) в реальном общении может не подчиняться правилу. Речь идет о прагматизации функции артикля – говорящий сознательно нарушает правила использования определенного или неопределенного артикля. Изучение прагматических функций артикля позволяет дать объяснение так называемым «отклонениям от нормы». Проведенное исследование позволило выявить некоторые прагматические оттенки значения, связанные с «ненормативным» использованием артикля в немецком языке. Так, на юге Германии, особенно в Баварии, перед именами людей в повседневной речи используется определенный артикль (*die Rosi, die Jana, der Jakob*). Это не только особенность регионального

использования артикля, но и выражения дополнительного значения близких отношений с этим человеком. В северной части Германии такое использование артикля поставило бы под сомнение лингвистическую компетенцию говорящего, поскольку в этой части Германии определенный артикль используется только перед именами животных (например, *die Rosi, die Jana* могут быть только именами коров, но не людей), либо было бы воспринято как оскорбление. Определенный артикль используется в современном немецком языке перед именами и фамилиями известных артистов, певцов, музыкантов с дополнительным (например, возвеличивающим) прагматическим оттенком значения – *die Fischer, die Piaf, die Dietrich*. Если же определенный артикль появляется перед именами обычных (рядовых) людей, то интенция говорящего однозначно отрицательная – выразить неуважение к этому человеку, обозначить свое уничижительное к нему отношение. Отрицательную прагматическую коннотацию приобретает и определенный артикль перед именами известных политиков в печатных СМИ (*die Merkel, der Schulz*). Особое место занимает использование воспитателями детских садов определенного артикля перед именами детей – так называемая «детсадовская грамматика» („Kita-Grammatik“), когда с помощью артикля дифференцируется пол ребенка (если имя не всегда позволяет это сделать, например – *Kim, Fion*). Использование неопределенного артикля перед именем человека обычно выражает либо дополнительное прагматическое значение «дистанцирования» (о незнакомом человеке) (*Eine Irina hat angerufen*), либо может означать иронию, уничижение и другие негативные оттенки значения (*Bist du vielleicht eine Angela Merkel?*).

НОМИНАЦИЯ ЛИНЕЙНЫХ ОБЪЕКТОВ ГОРОДА ШЕФФИЛД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

Тагаева А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

В онимное поле входят многие подклассы, одним из которых является эргоним – название делового объединения людей, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [1, 166]. Ввиду роста конкуренции на рынке товаров и услуг, предприниматели пытаются создать оригинальные названия для своих дел. В работе проанализированы наименования линейных объектов г. Шеффилд.

Многие внутригородские объекты мотивированы антропонимами. Название улицы *George's* происходит от антропонима Георг V (британский монарх), в названии *Radford* выявляется мужское имя ‘Радфорд’, улица *Kenyon* соотносится с именем собственным ‘Кеньон’, название улицы *Wheeldon* – с именем собственным ‘Уильдон’ (Алиса Уильдон – британский политический активист), улица *Siddall* является производным от фамилии ‘Сиддал’, наименование *Brownell* соотносится с фамилией ‘Браунелл’, название улицы *Hawley* – с фамилией ‘Хоули’, эргоним *Thomas* происходит от имени ‘Томас’, эргонимы *Cavendish, Hammond, Jericho, Philip's* образованы от имен и фамилий ‘Кавендиш’, ‘Хаммонд’, ‘Иерихон’, ‘Филипп’.

Некоторые наименования соотносятся с топонимами: ономастическая единица *Hanover* – с названием административного центра земли Нижняя Саксония в федеративной Республики Германии ‘ГанOVER’, что указывает на его историческую связь, а наименование *Newcastle* соотносится с топонимом ‘Ньюкасл’.

Часто наблюдается перенос фамилии владельца с указанием типа учреждения на объект. Название собора *The Peter and Paul's Cathedral* включает в себя имя собственное, которое указывает на местонахождение собора рядом с улицей, а именно имена *Peter* ‘Петр’ and *Paul* ‘Павел’, и лексему *cathedral* ‘кафедральный собор’.

Названия улиц могут быть созданы при помощи нарицательных существительных. Эргоним *Shepherd* был образован от апеллятива *shepherd* ‘пастух’, название *Shotland* соотносится со сложным существительным *shotland*, в составе которого есть нарицательные существительные *shot* ‘выстрел’ и *land* ‘страна’, оним *Copper* произошел от апеллятива *copper* ‘медь’, наименование *Queen* – от нарицательного существительного *queen* ‘королева’, оним *Garden* – от апеллятива *garden* ‘сад’.

В ходе анализа выяснилось, что при образовании линейных названий города Шеффилд используются перенос фамилии владельца с указанием типа учреждения на объект, переходы антропонимов, нарицательных существительных и некоторых топонимов в разряд названий внутригородских объектов.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ АНГЛИЙСКИХ УРБАНОНИМОВ

(на материале названий улиц г. Стратфорд на Эйвоне)

Таранова К. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. В. Ковалёва, канд. филол. наук, доцент

Имена собственные, или онимы, являются фиксаторами материальной и духовной культуры нации. Они содержат сведения о традиционных ремеслах и промыслах, особенностях быта. Названия внутригородских объектов, или урбанонимы, относятся к периферии ономастического поля. Такие единицы свидетельствуют о местонахождении объектов, выявляют типичные антропонимы. Исследованию данных ономастических единиц посвящены работы М. В. Горбаневского, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской и др.

Объектом нашего исследования являются урбанонимы английского города Стратфорд на Эйвоне. Особенностью номинации данных линейных объектов является частотность номенклатурных терминов. Наиболее продуктивным является апеллятив *street* ‘улица’, который представлен в наименованиях *Guild Street*, *High Street*, *Waterside Street*, *Wood Street*, *Chapel Street*. Данные наименования включают в себя также лексемы *guild* ‘гильдия’, что соотносится с названием объединения купцов или цехового объединения ремесленников, Стратфорд на Эйвоне являлся ярмарочным городом; в составе наименований с данным номенклатурным термином содержатся лексемы *high* ‘высокий, главный’, *waterside* ‘береговая линия’, *wood* ‘лес’, указывающая на местонахождение объекта.

В наименованиях *Warwick Road*, *Evesham Road* зафиксирован номенклатурный термин *road* ‘дорога’, который соединен с топонимами *Warwick* – город, расположенный на реке Эйвон, а также *Evesham* – один из торговых городов в Англии. С данным апеллятивом выявлено название *Grove Road*, включающее в себя нарицательное имя *grove* ‘роща’, название было получено от своего местонахождения рядом с небольшим лесным массивом.

Урбанонимы *Kings lane* и *Cottage lane* включают в себя номенклатурный термин *lane* ‘переулок’, а также лексему *king* ‘король’ и апеллятив *cottage* ‘коттедж, указывающий на тип построек в этом районе. Оним *Orchard Way* образован апеллятива *way* ‘путь’ и лексемы *orchard* ‘сад’, свидетельствующей о местонахождении объекта.

Таким образом, продуктивными номенклатурными терминами в образовании урбанонимов г. Стратфорд на Эйвоне являются лексемы *street*, *road*, *lane*, которые зафиксированы в сочетании с топонимами и апеллятивами.

Литература

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.

ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ДЕТЕРМИНАТИВНОГО СЛОВОСЛОЖЕНИЯ

Терпицкий А. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)

Научный руководитель – Л. В. Пузан, канд. филол. наук, доцент

Предлагаемая работа посвящается проблемам немецкого словосложения и содержит основные выводы, к которым пришел автор в результате анализа структурно-семантических и функциональных особенностей детерминативных композитов. Выбор в качестве объекта исследования детерминативных сложных существительных (далее ДСС) обусловлен наибольшей распространенностью этого вида словосложения, о чем свидетельствуют многочисленные труды лингвистов, а также наши собственные наблюдения. К ДСС в практике языкового анализа относят словообразовательные конструкции, состоящие из определяющего и определяемого компонентов. Ср.: *See/luft*, *Gebirgs/kurort*, *Militär/laufbahn*.

Структура ДСС разнообразна. Нами выявлены следующие основные модели: 1. Слово+существительное. Определяющее слово может быть представлено любой частью речи: *die Ziehharmonika*, *das Wirgefüh*, *die Tiefgarage*, *die Nulldiät*, *der Zwischenfall* и др. Оба компонента нередко состоят из двух и более основ: *Wohn/zimmer//tür*, *Sport/artikel//firma*; *Winter//massen/sport*, *Militär//lauf//bahn* u.a.; 2. Словосочетание + существительное (*Vier Gänge- Menü*); 3. Предложение + существительное (*Was- kann- ich –noch- tun – Augen*); 4. Глагольная форма + существительное (*Iststand*, *Iststärke*, *Benimmregeln*); 5. Слова-сдвиги (Imperativnamen) + существительное (*Vergissmeinnichtaugen*).

Широкое распространение в немецком языке получили также сложные существительные, включающие в свой состав основы англо-американского происхождения (*Testspiel*, *Bowling- Bahn*, *Fangesang*, *Top- Spieler*, *Zwei- Tages- Trip*), что свидетельствует об интернационализации немецкой лексики. В гибридных словообразовательных конструкциях заимствованный компонент занимает преимущественно позицию определителя, так как по главному, определяемому слову устанавливается грамматический род композита. Включение заимствованного компонента в композит в качестве определяемого слова свидетельствует не только о словообразовательном, но и о морфологическом освоении слова.

Своеобразие немецких сложных существительных заключается в сочетании ими двух функций: обозначения отдельных понятий и выражения отношений между предметами и явлениями действительности. Последнее свойство, называемое условно синтаксической функцией словосложения, сближает немецкие сложные слова с синтаксическими сочетаниями.

Именно в сочетании названных выше двух функций заключается одна из причин широкого развития и распространения словосложения в немецком языке. Немецкое словосложение позволяет сочетание различных основ в сложных словах, причем «возможность сочетания основ безгранична в той мере, в какой безграничны возможности комбинации слов в синтаксических сочетаниях» [1, 31].

Между компонентами ДСС могут устанавливаться самые различные семантические отношения: темпоральные, локальные, объектные, субъектные, причины, сравнения, материала, качества, идентификации, предназначения и др. Попытки классификации семантических отношений между непосредственно составляющими нельзя считать исчерпывающими по причине разнообразия их семантики.

Детерминативные сложные существительные обнаруживают разную степень смысловой адекватности с коррелирующими синтаксическим структурами: от прозрачной (*Gesundheitszustand= Zustand der Gesundheit*) до случаев, требующих расшифровки, т.е. широкого контекста. Они могут передавать содержание бинарных сочетаний, придаточных предложений, а также целых ситуаций, выполняя при этом функцию языковой экономии, компрессии.

Анализ показал, что семантика довольно многочисленного корпуса исследованных нами композитов характеризуется идиоматичностью и семантическими сдвигами. В этом случае невозможна трансформация ДСС в соответствующие синтаксические конструкции. Ср. *Schwarzbrot* – это не «черный хлеб» / «хлеб черного цвета» – «*schwarzes Brot*», а определенный сорт хлеба – «*Brotsorte*». Основными причинами невыводимости общего значения композитов из значений их составляющих являются идиоматизация их компонентов (чаще первого – *Hochschule*, *Großmutter* или сразу двух – *Goldfuchs* – лощадь рыжей масти), затемнение значений определяющих компонентов (*Brombeere*, *Himbeere*; *Montag*); дестимологизация компонентов сложного слова (*Maulwurf*) и др.

Наряду с номинативной функцией ДСС способны выполнять и различного рода прагматические функции, выражать эмоциональные оттенки, отношение к объекту разговора. В таких случаях речь идет о коллоквиальных сложениях обиходно- разговорного характера. Ср. *Pißnelke* – девочка-подросток, *Schmaltier* – худая, *Kurvenmädchen* – девушка с богатыми формами.

Прагматические функции реализуются в ДСС, в образовании которых участвуют стилистически сниженные компоненты, например: *Scheißkerl*, *Mistkerl*, *Dreckskerl*-негодник, а также компоненты с эмоционально- оценочным значением: *Höllenangst*, *Affenhitze*, *Mordsspaß*.

В перспективе предполагается расширить и углубить изучение семантики и прагматики ДСС с опорой на их структурные особенности.

Литература

1. Федоров, А. Ф. Немецко-русские языковые параллели / А. Ф. Федоров. – М. : Высш. школа, 1961. – 295 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ КАК ИСТОЧНИКА МОДЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРЫ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Тогулева Д. В. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)

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

Современный социальный заказ общества требует от человека умений строить взаимовыгодный диалог с представителями различных конфессий, культур и стран. Язык выступает в данном случае важным инструментом, с помощью которого становится реальностью достижение

взаимопонимания. Таким образом, обучение общению на иностранном языке на современном этапе подразумевает овладение социокультурными знаниями, навыками и умениями, без которых неосуществимо практическое овладение языком, успешное участие в межкультурной коммуникации [1, 72].

Использование видеотехнологий как источника модели социокультуры страны изучаемого языка позволяет реализовать на практике следующие цели обучения: 1) овладеть учащимися навыками адекватного речевого и неречевого поведения в различных ситуациях иноязычного общения; 2) осознать в процессе изучения иноязычной культуры особенности национальной культуры своей страны; 3) воспитать чувства патриотизма и интернационализма.

Проблема отбора учебного видеоматериала в контексте обучения межкультурному обучению непосредственно связана с решением вопроса о критериях отбора. К числу наиболее важных сегодня принято относить такие критерии, как информативность, функциональность, насыщенность социокультурной информацией, учет адресата, аутентичность [2, 11–15].

Критерий информативности отражает сведения содержательно-фактуального, содержательно-концептуального, содержательно-подтекстового характера. Целью данной информации является повышение уровня общекультурной и страноведческой образованности учащихся, формирование системы представлений об основных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка; актуализация знаний о культуре собственной страны в процессе выяснения сходств и различий в изучаемой и родной культурах.

Критерий функциональности предусматривает максимальное приближение учащихся к реальным условиям употребления языка, знание ими разнообразных лингвистических средств и наличие умений самостоятельного употребления этих средств в речевых ситуациях.

Критерий насыщенности определяет социокультурный потенциал материала, т.е. насыщенность его страноведческой, лингвострановедческой, социолингвистической информацией.

Критерий учета адресата подразумевает определение исходного уровня как общеобразовательной, так и языковой подготовки учащихся, уровня их познавательной активности, возрастных и индивидуальных особенностей.

Критерий аутентичности обеспечивает отбор видеоматериала, отражающего наиболее актуальные факты действительности страны изучаемого языка и создающего более точное представление об этой стране. Понятие «аутентичность» несводимо лишь к отбору лексики и правильному грамматическому оформлению высказывания. Важную роль играет содержательная сторона. В этой связи критерий аутентичности включает такие аспекты, как культурологическая аутентичность, информативная аутентичность, ситуативная аутентичность, аутентичность национальной ментальности, аутентичность оформления учебного материала, аутентичность учебных заданий.

Таким образом, методически грамотно отобранные видеоматериалы способствуют не только эффективному изучению социокультуры страны изучаемого языка, но и формированию навыков и умений межкультурной коммуникации в контексте диалога культур.

Литература

1. Кабардов, М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях / М. К. Кабардов // Школа здоровья. – 1997. – № 1. – С. 72.
2. Носович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–15.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

(на материале немецкого, английского и русского языков)

Туровец А. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – В. Н. Сергей, канд. филол. наук, доцент

В немецком, английском и русском языках большое место занимают слова, заимствованные из других языков, а также взаимные заимствования. Однако многие интернационализмы расходятся в своём значении, поэтому их часто называют «ложными друзьями» переводчика. Например, в немецком языке слово *die Produktion* чаще имеет значение «производство» и реже «продукция»; в английском языке – *accurate* – *точный*, а не *аккуратный (tidy)*.

Проследим, в какой степени изменяется семантика интернациональных слов английского, немецкого и русского языков и попытаемся выявить причины и результаты изменения значений интернациональных слов в указанных языках, а также некоторые типы несовпадений в них.

Не всегда однозначно можно перевести интернационализмы, а тем более использовать их без особой надобности в своем родном языке при наличии в нем своих вполне адекватных лексических единиц. Больше всего лексика заимствуется из английского языка, поскольку он приобрел статус почти международного средства общения. Не так давно в немецкий и в русский языки пришли слова *менеджмент* (*менеджер*) и *мерчендайзер* вместо нейтральных и удобных для пользования единиц, таких, как *управление* (*управленец*), *товаровед*. И буквально в наши дни идет новая волна интернационализации языков: в широкий обиход (особенно в средствах массовой информации) входят слова *эвент*, *квест* (*вместо события, опрос и др.*).

Современный этап развития человечества характеризуется расширением экономических и культурных связей между народами. Межъязыковые контакты относятся к экстралингвистическим факторам образования интернационализмов. В процессе коммуникации выбирается одно слово, которое представляется на первый взгляд оптимальным. Таким образом, срабатывает закон языковой экономии. Унификация языка имеет широкое распространение и в текстах с большим количеством терминов. Словообразование по способу создания включает аффиксальные интернационализмы: *telefonisch*, а также образованные с помощью словосложения: *elektrotechnisch*. Для обозначения интернациональной лексики используют лексемы с полностью или частично общей семантикой, «лексические параллели», «международные слова», общий элемент мировых языков, заимствования, новообразования. Интернационализмы – это слова, имеющие общее внешнее сходство и общее содержание. При анализе данной лексики были обнаружены: 1) слова с другим артиклем – *die Fee / das Fee*, 2) сложные слова – *die Rosenprinzessin*, 3) сложные слова, состоящие их двух, одно из которых имеет интернациональное значение – *die Landkarte*, 4) географические названия – *Schweizer*, 5) слова, образованные с помощью суффиксации – *der Krokodiler*. При помощи словарей был проведен семантический анализ, благодаря чему установлены интернационализмы, полностью совпадающие по своему значению с таким же словом в русском языке; интернационализмы, частично совпадающие по своему значению и полностью не совпадающие по своему значению. Интернациональная лексика с полным совпадением значений облегчает изучение иностранного языка. Особенную трудность представляют интернационализмы, не совпадающие по своему значению, образованные с помощью суффиксации и с другим артиклем. Помимо интернационализмов есть ещё и слова, называемые переводчиками «ложными друзьями переводчика». Ложные друзья – это небольшая группа слов русского и английского языков, схожих по написанию или произношению, но значение которых различается в обоих языках. Эта «похожесть» приводит к неправильному истолковыванию слова. При переводе могут возникнуть неточности, неверная стилистическая окраска или само употребление слов и выражений. В настоящее время существует 4 типа «ложных друзей»:

- первый тип: слова и выражения, обозначающие в обоих языках различные явления и предметы;
- второй тип образуют слова, более-менее похожие по значению, но не совсем совпадающие;
- третий тип: слова с одинаковым значением, но с различной стилистической окраской или областями применения.
- четвертый тип: слова, значения которых перекрываются в обоих языках, но которые могут быть полными противоположностями при употреблении в определенных выражениях и словосочетаниях.

Приведем примеры. *Academic* означает чаще всего «ученый», причем обычно преподающий в университете. В примере, который приводит П. Р. Палажченко [1]: *Six Japanese academics convened in Tokyo and warned reporters not to believe one word in my book* (Newsweek) речь идет просто об ученых. Что касается немецкого языка, *der Akademiker* – означает «человек с высшим образованием, дипломированный специалист». Например, *Es gibt jetzt eine Hochschule für Sport, ein Sportakademiker ist jedem anderen Akademiker mindestens gleichgestellt. – Теперь существует спортивный институт, и окончивший его ничем не хуже имеющего любое другое высшее образование.*

Русское *академик* на немецкий переводится обычно *Akademienmitglied* а на английский – *academician*. Палажченко П. Р. также предлагает перевод *member of the Academy of Sciences*.

Например ещё, в английском языке *actual* – фактический, действующий, текущий, а не актуальный; *aggressive* – энергичный, инициативный, а не только агрессивный (например, *aggressive salesman*); *alley* – переулок, а не только аллея;

Итак, в английском и немецком языках коррелирующие лексемы являются собственно интернациональными словами и выступают как эквиваленты по отношению к русскому слову.

Литература

1. Палажченко, П. Р. Мой несемантический словарь (Из записной книжки переводчика) / П. Р. Палажченко. – М. : Р. Валент, 2004. – 304 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛОВИЦ И АНТИПОСЛОВИЦ

Флерко И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Н. Талецкая, канд. филол. наук, доцент

Пословица определяется как устойчивое выражение, обозначающее типичные жизненные ситуации и обобщающее социально-исторический опыт народа в виде назидательного смысла (морали). Это своего рода намек, понятный и принятый всеми членами той или иной культуры. Антипословица – это индивидуальное отклонение в речи от устойчивых словесных образований (пословиц), опровергающее либо пародирующее пословичную мораль. Таким образом, если пословица – это общенародная мудрость, то антипословица является индивидуально-авторским вариантом пословицы. Например: *Morgenstund hat Gold im Mund* (Утро вечера мудренее) / *Morgenstund ist ungesund* (Утро вечера не здоровее); *Was lange währt, wird endlich gut* (Что долго хранится, становится в итоге хорошего качества) / *Was lange gärt, wird endlich Wut* (Что долго подогревается, становится в итоге яростью); *Spare in der Zeit, so hast du in der Not* (Экономь постепенно, тогда у тебя будет на черный день) / *Spare jederzeit, dann hast du immer Not* (Экономь постоянно, тогда у тебя всегда будет черный день); *Wie man sich bettet, so liegt man* (Как постелешь, так и поспишь) / *Wie man sich füttert, so wiegt man* (Как питаешься, так и будешь весить).

Характерными особенностями пословицы являются её краткость, лаконичность, образность, обобщенность, имплицитность, анонимность и цитатность. К особенностям антипословицы относится индивидуальная принадлежность, непредсказуемость, оригинальность. Семантическая организация пословиц характеризуется бинарностью: имплицитным первичным значением на уровне первичной номинации и вторичным значением (моралью), которое является результатом вторичной номинации. Семантика антипословицы находится в непосредственной семантической связи с той пословицей, на базе которой она возникла, но антипословица опровергает или пародирует вторичное значение пословицы – т.е. её мораль. Поэтому в коммуникативном плане пословицы можно охарактеризовать как моралеустанавливающие, предписывающие, поучающие высказывания, а антипословицы как пародирующие пословицу и её мораль языковые образования. Формальные особенности пословиц и антипословиц – параллелизм построения, стихотворный размер, звуковые повторы, рифма. Трансформация пословиц в антипословицы происходит за счет введения в структуру дополнительных элементов, опущения, подстановки, перестановки, замены элементов.

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Хасанова Д. М. (ОГПУ, Оренбург, Россия)

Научный руководитель – Н. Т. Николаева, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в связи с укреплением международных связей, необходимостью понимания и решения важных геополитических, экономических и социокультурных проблем, повышаются требования к получаемому образованию. Например, возрастает потребность получать базовые знания иностранных языков и свободно общаться на них. Родители дошкольников все чаще стараются начать обучение своих детей иностранному языку до школы. Родители или занимаются со своим ребенком самостоятельно, или обращаются в специализированные учебные центры.

Но каковы последствия раннего изучения иностранных языков для формирующейся психики ребенка? Всегда ли они имеют положительное влияние?

Этот вопрос является более чем актуальным, так как существует масса мнений различных ученых, считающих, что раннее изучение иностранных языков оказывает положительное влияние на развитие ребенка.

По мнению известных психологов, таких, как Л. С. Выготский, и благодаря многолетнему экспериментальному обучению иностранному языку, подтвердилось «благоприятное влияние предмета на детей: на их общее психическое развитие (память, внимание, воображение, мышление), на выработку у детей способов адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, на лучшее владение родным языком, на речевое развитие детей в целом» [1, 89].

Обучение иностранному языку стимулирует развитие у дошкольников творческой самостоятельности, умения работать в коллективе, формирование навыков межличностного общения и самоконтроля, а также воспитание позитивного отношения к выполняемой деятельности. Самый важный положительный эффект раннего обучения дошкольников иностранному языку состоит в создании прочной базы для продолжения изучения иностранного языка в школе. Ребенок имеет большие возможности для обучения иностранному языку. Можно выделить предпосылки, создающие благоприятные условия для изучения иностранного языка: высокая пластичность функций мозга и психики; быстрое и легкое запоминание новой информации; пыливость и любознательность детей; потребность в новых интересных впечатлениях; неординарность в мышлении и поведении [2].

Дети, начавшие изучение иностранного языка в дошкольном возрасте, стали объектом нашего наблюдения, в результате которого нам удалось выявить следующее:

- обучение иностранному языку благотворно повлияло на развитие устной и письменной речи ребенка и на обучение родному языку;
- у детей, изучавших иностранный язык наблюдается значительное повышение устойчивости внимания;
- дети легче адаптируются в новом коллективе;
- происходит совершенствование всех сторон родной речи: словарного запаса, речевого слуха, диалогической и монологической речи ребенка;
- дети, продолжающие изучение иностранного языка, любят учиться, могут заниматься самостоятельно, не мучаются от скуки без дела;
- ребенок приобщается к культуре различных народов, узнает обычаи и традиции новой культуры и, сравнивая свою культуру и другие, глубже понимает свою, бережнее относится к ней;
- осознание себя как личности;
- воспитание нравственных качеств.

Таким образом, изучение иностранного языка всесторонне развивает личность ребенка. Занятия иностранным языком способствует более полному развитию личности. Раннее обучение иностранным языкам уже стало жизненной необходимостью, а значит родителям, воспитателям, учителям нужно создавать подходящую среду для обучения и развития ребенка.

Литература

1. Обучение английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста: основные принципы и подходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kp.ru/guide/obuchenie-detei-angliiskomu-jazyku.html>. – Дата доступа : 01.03.2016.
2. Лазарева, Е. В. Раннее обучение английскому языку средствами искусства: воспитание человеческой природы / Е. В. Лазарева // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1996. – С. 41–50.
3. Витоль, А. Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? / А. Б. Витоль // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 41–43.

АНАЛИЗ АДЕКВАТНОСТИ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО В КИНОПЕРЕВОДЕ

Царикова Е. И. (ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель – Г. Н. Игнатюк, ст. преподаватель

Исследование посвящено изучению проблемы передачи комического при переводе англоязычных кинофильмов на русский язык. Основной целью работы является анализ адекватности способов перевода юмористических и иронических высказываний на основе выявленных переводческих неудач, а также попытка объяснить их причины и предложить свои способы решения данной проблемы.

Объектом исследования является кинодиалог, представляющий собой вербальный компонент гетерогенной системы – фильма [1, 53]. Материал отобран путём сплошной выборки из телесериала

«Друзья». Для анализа отобраны фрагменты кинодиалогов, отражающие проблемность передачи авторских интенций при переводе юмористических выражений. Несмотря на большой интерес со стороны переводчиков-практиков, кинокритиков и зрителей, данная проблематика отличается недостаточной разработанностью, что подтверждают немногочисленные публикации по этой теме.

Традиционно проблемы при переводе юмора связаны с отсутствием учёта того факта, что отдельные переводимые слова, помимо буквального значения, несут в себе дополнительную идиоматическую нагрузку; в этом случае юмор, заложенный во фразе, вряд ли будет полностью передан.

Для иллюстрации вышеупомянутого можно привести примеры неудачного перевода некоторых кинодиалогов в сериале «Друзья». В одном из эпизодов сериала диалог главных героев *“So, five of us is \$33.50 a piece. – No, no way. Sorry, not gonna happen. – Oh, prom night flashback”* был переведен следующим образом: *“Делим на пятерых. По тридцать три пятьдесят. – Нет. Ты извини, но так не пойдёт. – Так-так. Острая вспышка совести?”*. Под фразой *prom night flashback* подразумевается то, что один из участников диалога уже слышал такой ответ, и её можно было бы перевести как *“Стой. Где-то я это уже слышал”*.

Ещё одна переводческая ошибка прослеживается в сцене сериала, когда Рэйчел просит Чендлера и Монику присмотреть за своей дочерью: *“I was just asking, ‘cause I need someone to watch Ema tonight. – Sure, we’ll do that”*, на что Чендлер отвечает фразой *“Now, if you excuse me I have to get back to reading the obituaries”*. Рэйчел продолжает: *“Oh, you guys are gonna have so much fun! She is at such a cute age! Oh, couple things... Now that she’s eating solid food she poops around the clock and watch out for your hair cause she likes to grab at it. Oh, she’s also in this phase if you leave the room she screams bloody murder, but... Thank you, guys, have fun!”* Услышав всё это, Чендлер произносит: *“Suddenly, I wish I was reading my own name”*, что буквально означает «хотел бы я увидеть своё имя в этом некрологе», имея в виду, что уж лучше умереть, чем провести вечер с таким невыносимым ребёнком. На русский язык эта шутка была переведена так: *«А теперь извини, я продолжу читать рекламу»*.

В очередном диалоге присутствует культурологический аспект – в нём фигурирует название книги на английском языке, которая является довольно популярной во многих странах мира и, соответственно, переведена на огромное количество языков, в том числе и на русский: *“Why do you have a copy of the shining in your freezer? – Well, I was reading it last night and got scared – But now you’re safe from it if it’s in the freezer?”* Англоговорящему зрителю становится понятно, что речь идет о знаменитом романе Стивена Кинга *“Shining”* и об одноимённом фильме, который в своей русской версии известен как «Сияние». Несмотря на это, перевод получился следующим: *“Почему у тебя в морозильнике лежит шайнинг? – Я его вчера вечером читал, испугался – вот и...”* Как следствие, человек, который никогда не изучал английский язык и смотрит этот эпизод впервые, услышав такой перевод, вряд ли сможет догадаться, что речь идёт о том самом «Сиянии».

Похожий пример ошибочной передачи названий наблюдается в эпизоде, когда Джоуи и Росс обсуждают фильм, название которого было переведено как «Смерти вопреки» (дословный перевод фильма *«Die hard»*), известного нам как «Крепкий орешек».

В обоих случаях при переводе были использованы неверные с точки зрения прагматики переводческие приёмы. Принимая во внимание тот факт, что некоторые иноязычные названия прочно закрепились в русском языке в определённой устоявшейся форме, нет никакой необходимости придумывать новые способы их перевода, которые могут лишь помешать полноценному восприятию услышанного зрителем.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в процессе перевода юмора на русский язык необходимо использовать различные виды лексической и грамматической трансформации. Основной ошибкой перевода подобных кинодиалогов является переводческий волюнтаризм, который вкупе с другими неоправданными переводческими приёмами (*“Shining”* – «Сияние», а не «Шайнинг» – приём транскрипции в данном случае неуместен) лишь затрудняет понимание юмора, препятствуя реализации интенций автора.

Литература

1. Горшкова, В. Е. Кинодиалог как единица перевода / В. Е. Горшкова // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика. – 2006. – №1. – С. 53–58.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Шинкарёва М. Д., Мальчикова А. В. (МГУ им. А. А. Кулешова, Могилёв)
Научный руководитель – С. А. Пушкарёва, ст. преподаватель*

В современном обществе статус иностранного языка как средства общения с каждым годом растёт всё больше и больше. В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении средств массовой информации и новых информационных технологий в обучении иностранным языкам. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к обучению. На современном этапе основной целью обучения иностранным языкам в школе является формирование и совершенствование коммуникативных навыков школьников, обучение практическому овладению иностранным языком [1]. Для реализации этой цели преподаватель должен не только грамотно объяснить материал, но и заинтересовать своих учеников, мотивировать их к обучению и получению знаний, а также идти в ногу со временем. Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы позволить каждому ученику проявить себя, свое творчество. Данную задачу помогут решить современные методы обучения.

Современные методы обучения иностранному языку включают в себя использование средств массовой информации, новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, которые направлены на индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей и интересов детей. Средства массовой информации предоставляют уникальную возможность для изучающих иностранный язык общаться с носителями языка и слушать их речь. По каналу передачи средства массовой информации делятся на визуальные (зрительные) – пресса, аудитивные (слуховые) – радио; аудиовизуальные (слухозрительные) – телевидение, Интернет.

По форме представления текста – на устные – телевидение, радио; письменные – пресса, Интернет [2]. Работа со средствами массовой информации на уроках иностранного языка способствует развитию всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и слушание).

Информационные возможности телевидения позволяют учащимся пользоваться аутентичными способами общения с носителями языка. При изучении различных тем по иностранному языку можно предложить учащимся просмотр соответствующих передач. Телевидение, в частности новости, отражает социальную жизнь общества, его культуру, особенности национального менталитета, поэтому телевидение может служить источником сведений при изучении страноведения. Более того, средства массовой информации предоставляют учителю неограниченные возможности для использования творческого подхода к школьной программе. Работа с прессой формирует интерес к чтению, а также предполагает разнообразие заданий. При чтении статей учащиеся совершенствуют не только фонетические, но также лексические и орфографические навыки.

К одному из наиболее популярных средств массовой информации можно отнести Интернет. Использование сети Интернет на уроке иностранного языка помогает повысить мотивацию учеников, так как современные дети увлекаются всем, что с ним связано. Так, Интернет-ресурсы могут быть использованы для введения нового языкового материала на уроке. Например, при изучении темы об английских школах можно предложить учащимся просмотреть видеоролики, снятые самими учениками этих школ. На уроках, посвященных изучению культуры англоязычных стран, также можно продемонстрировать видеоролики, посвященные описанию реалий жизни англоязычных стран. Такой вид работы способствует не только более полному пониманию темы урока, но и развитию умений восприятия иноязычной речи на слух, а также совершенствованию лексических и грамматических навыков.

Таким образом, средства массовой информации создают насыщенную и увлекательную среду для обучения, необходимую для повышения эффективности урока английского языка. Они не только помогают учителю разнообразить урок и реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, но и мотивируют учащихся, так как при использовании средств массовой информации, например, при просмотре видео или чтении новостей на иностранном языке, появляется потребность знания английского языка.

Литература

1. Павлова, Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д. Д. Павлова // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/46/5713>. – Дата доступа : 03.03.2017.

2. Панова, Л. В. Роль телевидения как средства массовой информации в обучении иностранным языкам / Л. В. Панова // Вестник молодых ученых. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/vmu/archive/2004/01/16.shtml>. – Дата доступа : 03.03.2017.

СТРАТЕГИЯ ПРИНУЖДЕНИЯ В ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Ючко А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Фёдорова, канд. филол. наук, доцент

Конфликты – это неотъемлемая часть повседневной жизни каждого человека. Конфликт между двумя или более людьми, именуемый межличностным, является наиболее распространенным видом конфликтов. Школьные конфликты являются частным случаем межличностного конфликта и проявляются в виде желания укрепить свою позицию и авторитет в классе со стороны учителя, а также как протест, нежелание принимать решение учителя, его оценку или наказание как единственно верное со стороны ученика. В рамках межличностных конфликтов стороны прибегают к различным стратегиям с целью достижения своих целей. К. Томас и Р. Киллменн выделили следующие пять основных стилей поведения в конфликтной ситуации: конкуренция, уступчивость, компромисс, сотрудничество, уклонение [1, 271–277].

Рассмотрим одну из наиболее часто встречающихся стратегий поведения, избираемую как учителем, так и учеником, а именно стратегию конкуренции или принуждения на примере конфликтных ситуаций, представленных в фильмах «Улыбка Моны Лизы» и «История Рона Кларка».

Молодая учительница Мисс Уотсон конфликтует со своей ученицей Бетти, которая стремится утвердить свою лидирующую позицию в классе.

Betty: Don't disregard our traditions just because you're subversive.

Mrs. Watson: Don't disrespect this class just because you're married.

Betty: Don't disrespect me just because you're not.

Mrs. Watson: Come to class, do the work or I will fail you.

Betty: If you fail me, there would be consequences.

Mrs. Watson: Are you threatening me?

Betty: I'm educating you.

Mrs. Watson: That's my job.

Применяя стратегию конкуренции, обе стороны пытаются отстоять свои интересы, прибегая к использованию директивных речевых актов в форме императивных предложений. Затем участники конфликта используют менасивы, угрожая друг другу последствиями. Однако ученица не признала использования открытой угрозы со своей стороны и вынуждена была подчиниться. Таким образом, стратегия принуждения, примененная учителем, оказалась эффективной.

Рон Кларк работает с учащимися из неблагополучных семей, которые пытаются решить свои психологические проблемы, связанные с родственными отношениями, самоутверждаясь в школьном коллективе и бросая вызов учителю.

Teacher: Today there will be no schoolwork.

Shameika: (drops her book)

Teacher: Shameika, don't do that.

Shameika: (drops the copybook)

Teacher: Shameika, don't!

Shameika: Or what? What you gonna do? Suspend me?! Go ahead! Suspend me! I wanna leave!

Julio: Hey look! The fool is leaving already.

Teacher: (coming to the door and slam it) Sit down!

В данной конфликтной ситуации ученица использует стратегию принуждения, прибегая к невербальным способам, демонстрируя отказ от подчинения инструкциям учителя и неуважение к нему. Учитель, в свою очередь, изначально придерживается стратегии сотрудничества, стараясь убедить ее принять ситуацию. Однако, после того как повысила голос на учителя, он перешел от стратегии сотрудничества, оказавшейся неэффективной, к применению стратегии принуждения при помощи директивного речевого акта.

Таким образом, стратегия конкуренции / принуждения, являясь наиболее распространенной в межличностных школьных конфликтах «учитель – ученик», как правило, реализуется вербально

посредством директивных речевых актов с использованием императива. Учитель предпринимает активные вербальные действия по сохранению своего авторитета и позиции в классе. Однако стратегия может также выражаться невербально и речевые акты других типов могут быть использованы для достижения целей сторонами конфликта.

Литература

1. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения : учебник для вузов / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.

NOMINATION OF IPSWICH ERGONYMS (GREAT BRITAIN)

Yuchko O. L. (MSPU, Mozyr)

Scientific supervisor – A. V. Kavaliova, PhD

Proper names contain information from different fields. For example, they can show us level of a spiritual, material culture of a certain society, as well as with their help we see the stages of social development. It is commonly known, all proper names can be divided into several groups, so called natural proper names (or geographical names) and names that appeared thanks to the humankind activities, for example, names of books, and, of course, business names. If we speak about the last component then we are to connect it with ergonyms. According to the ICOS, ergonym is ‘used for the name of an institution or a commercial firm’ [1]. As a rule, ergonym has an element, which is called ‘appellative’ and it is usually assigned to a certain firm or organization and can be connected with different signs or abstract notions, with a group of people, working for this organization. The proper names of that kind may deal with products, which are produced by this firm and include their characteristics or be connected with a certain person, for example, with the head of this company. Appellatives may be used with an anthroponym – a name of a person. And the anthroponym in its turn is used with the word which characterizes the object.

The problem of business names nomination was discussed in the researches by M. V. Gorbanevskiy, Y. A. Karpenko, V. I. Suprun and others. In spite of these investigations in the field, this problem is still popular, as more and more companies, organizations, firms are being opened and are used in order to satisfy the needs of the society, so that it’s important to know main tendencies of their nomination.

The object of our research is a small town of England called Ipswich. Ipswich is the county town of Suffolk, England, located on the estuary of the River Orwell. The City of Ipswich has a population of 190,000. It has always had a well-developed industry and as a result of it Ipswich became a developed city, which can offer its services in any field. Here we can find a big amount of organizations, each of them presents a certain activity.

Thus, the name of agricultural organization ‘*Dahlgren & Company*’ consists of a proper name *Dahlgren* and an appellative *company*, the ergonym ‘*Select Seed*’ is motivated by the two lexemes – *select* and *seed*. While researching the names of construction organizations next feature has been pointed out – most of them have the structure ‘a name or a surname + an appellative’: the ergonym *Jerry’s Construction* is formed with help of the name *Jerry* and the appellative *construction*, proper name *Ochsner Construction* is motivated by the surname *Ochsner* and the word *construction*; as well as the units *Oban Construction* – anthroponym *Oban* and the lexeme *construction* and *Tracy Hutson Construction* – the name and the surname *Tracy Hutson* and the appellative *construction*. Like any other city, Ipswich can provide you with insurance and financial organizations: the ergonym *Ipswich State Bank* consists of the oikonym *Ipswich* and lexemes *state* and *bank*, the unit *John Sieh Insurance Agency* is motivated by the first name *John* and the surname *Sieh*, two appellatives *insurance* and *agency*.

As we can see, there are the following ways of forming names of organizations: anthroponyms are included in ergonyms and are used to indicate name of an owner, thereby identifying man-made objects. Appellatives (*construction, bank, insurance*) usually help to form names pointing out the type of activities.

Литература

1. Podolskaya, N. V. Slovar’ russkoy onomasticheskoy terminologii / N. V. Podolskaya. – М. : Nauka, 1988. – 199 p.

2. Lists of Key Onomastic Terms. – [Electronic source]. – Prague, 2017. – Mode of access : <http://icosweb.net/drupal/terminology>. – Date of access : 03.04.2017.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ, ЭКОНОМИЧЕСКОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

Стреха Н. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Ф. А. Гаруля, ст. преподаватель

Сегодня научно-технический прогресс оказывает огромное влияние на трудовую деятельность человека, которая все больше обогащается интеллектуальным содержанием с явно выраженными поисковыми, исследовательскими элементами. Становится уже недостаточной лишь общая ориентировка в огромном и многообразном мире техники и производства. Необходимо обладать большим запасом теоретических знаний, практических умений и навыков, подлинно политехническим кругозором, проявлять целенаправленный познавательный интерес к процессу и профессиональным особенностям труда.

Интерес представляет система работы кружка технического моделирования ГУО «Средняя школа №9 г. Мозыря» по овладению учащимися системой научных знаний по технике, технологии и организации современного производства, по формированию у них общетрудовых умений и навыков политического характера в процессе технического творчества.

При изготовлении приспособлений или моделей учитель ставит ученика в положение «рационализатора». Для него создаются познавательные затруднения, возникают как бы противоречия между необходимостью решить задачу и недостатком имеющихся знаний. В результате учащийся начинает мыслить активно, творчески, ищет противоречия, решает задачу. Сначала ученик решает ее в умственном плане, затем составляет схему, рисунок и по нему изготавливает техническое устройство. При этом учитель направляет деятельность учащихся так, чтобы они в процессе решения производственной задачи проявляли максимум самостоятельности. Все это способствует более сознательному усвоению материала, формированию творческих конструктивно-технических умений и навыков политехнического характера.

Применяемые учителем методы и приемы способствуют дальнейшему переносу приобретенных знаний, умений и навыков на решение более сложных конструктивно-технических задач, что активизирует познавательную деятельность конструирования. Конструирование здесь уже выступает как метод обучения. В результате учащиеся в своей деятельности проходят все основные этапы производственного процесса, проектирование, разработка кинематической схемы, рисунок, изготовление деталей, сборка, регулировка, испытание, доработка технического устройства или модели.

Как правило, в кружке технического творчества учащимся дается возможность поработать конструктором или технологом, чертежником и токарем, фрезеровщиком и слесарем, сверловщиком и сборщиком. Они работают с пластмассами и металлом, древесиной и картоном, учатся выполнять любую работу старательно, формируют профессиональные трудовые привычки к труду и творчеству.

Юные техники СШ № 9 являются постоянными участниками районных, городских и республиканских выставок технического творчества.

Техническое моделирование и изготовление действующих наглядных пособий, моделей и приспособлений вызывает у учащихся большой интерес к технике, науке, способствует формированию творческих конструктивно-технических умений, помогает им сознательно выбрать профессию.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

Тозик Н. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Е. И. Сафанков, канд. техн. наук, доцент

В настоящее время основными информационными ресурсами вуза становятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по различным дисциплинам. Электронный учебно-

методический комплекс – программный мультимедиа продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний.

Разработка структуры и содержания ЭУМК проводится на основании анализа модели специалиста, требований образовательного стандарта, учебного плана и рабочей программы. При следует уделять внимание подбору и представлению материала таким образом, чтобы он отражал реальные ситуации, область приложения представленных знаний в будущей профессиональной деятельности. Основным средством структуризации содержания любого материала является меню, который отражает основные разделы ЭУМК и имеет столько уровней вложенности, сколько их идет в логике самой работы. В разработанном нами ЭУМК по строительным машинам меню состоит из 7 основных блоков: нормативный, методический, теоретический, информационный, лабораторный практикум, демонстрационный и блок контроля. Компьютерная программа ЭУМК имеет вид оболочки созданной при помощи программы «AutoRun Pro» на ПК. Подготовка и редактирование изображений для программы осуществлялась в растровом графическом редакторе Adobe Photoshop. Модуль самоконтроля TestMaker ведет учет результатов тестирования, которые доступны пользователю в log-файле директории тестов модуля.

Для работы программы необходимы следующие системные требования: ОС Windows XP, Vista, 7. На ОС должен быть установлен пакет Microsoft Office 2007 и выше, аудио и видео проигрыватель с Codec Pack

МУЛЬТИМЕДИА ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДАЧИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Ушак А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. Л. Лешкевич, ст. преподаватель

Одним из активных средств обучения, предлагающим использование компьютерных технологий, является создание мультимедиа презентации.

Мультимедийная форма подачи учебной информации наиболее актуальна на сегодняшний день в связи с компьютеризацией процесса образования. Мультимедиа презентация – это особый документ с мультимедийным содержанием, демонстрация которого управляется пользователем. На данный момент это один из самых популярных способов подачи информации в учебном процессе. Цель мультимедиа презентации – донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме [1, 346].

Наиболее доступным средством для создания собственных компьютерных обучающих продуктов является программа Power Point – мастер создания презентаций.

Относительно компьютерных презентаций достаточно часто используется следующая терминология:

интерактивность – свойство презентации, которое означает возможность ее корректирования;

гиперссылка – это объект слайда, который при нажатии позволяет перейти к внешнему источнику;

анимация – динамический эффект, который обеспечивает движение объекта по области слайда;

мультимедийность – использование в рамках одного слайда файлов и эффектов разного рода.

Презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой, будь то урок по изучению нового материала, комбинированный, контроль знаний и др. В состав мультимедиа технологии входят следующие компоненты: цифровые фотоизображения; форматированный текст; компьютерные рисунки и анимация; аудиозвук, голосовое сопровождение изображения.

Презентация дает возможность преподавателю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Она обеспечивает возможность: информационной поддержки; иллюстрирования; экономии времени и материальных средств; расширения образовательного пространства урока.

Благодаря использованию презентаций у учащихся наблюдается: концентрация внимания; включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, ассоциативной; более быстрое и глубокое восприятие излагаемого материала; повышение интереса к изучению предмета; возрастание мотивации к учебе.

Формы и место использования мультимедиа презентации на уроке зависят от содержания и цели этого урока. Тем не менее, можно выделить некоторые наиболее эффективные приемы применения презентаций: 1) *при изучении и закреплении нового материала* – позволяет иллюстрировать разнообразные наглядные средства, показать динамику развития какого-либо процесса, что иногда невозможно продемонстрировать в обычных условиях; 2) *при проверке знаний* – это оперативное средство качественного контроля знаний; 3) *для углубления знаний* – как дополнительный материал к урокам [2].

Использование мультимедиа презентации в учебном процессе позволяет повысить качество обучения, сохранить время, затрачиваемое на учебно-методическую деятельность преподавателя.

Литература

1. Губина, Т. Н. Мультимедиа презентации как метод обучения / Т. Н. Губина // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 345–347.
2. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Шаровский А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Л. Б. Щербакова, канд. пед. наук, доцент

Для совершенствования технологической подготовки учащихся в школе, развития их творческих способностей и повышения интереса к обязательным занятиям и внеклассным мероприятиям необходимо искать и находить новые (нетрадиционные) или существенно обновленные формы, приёмы и средства обучения.

Как показывает школьная практика, нетрадиционным в работе с учащимися может стать использование различных занимательных материалов: технических загадок, чайвордов, кроссвордов, ребусов и других оригинальных головоломок [1]. Все они могут использоваться как на обязательных занятиях в школе, так и при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий, во время самостоятельной работы дома. Например, на уроке они могут быть предложены учащимся при повторении пройденного материала, закреплении новых теоретических сведений и др.

Под головоломками в психологии подразумевается особый тип проблемных задач, которые построены с учётом недостатков, присущих мышлению большинства людей, - предрасположенности к инерции, использованию привычных мыслительных установок и стереотипов при решении различных проблем, односторонности в восприятии окружающих предметов. Головоломки носят предельно абстрактный, обобщённый характер, мало напоминая по своей внешней форме те задачи, в частности, производственного характера, с которыми нам приходится сталкиваться в повседневной жизни.

Одной из важнейших задач учителя, при использовании занимательных материалов, является самостоятельная разработка новых головоломок определенной тематики, так как существует проблема их недостатка и несоответствия возрастным особенностям учащихся.

Педагогический опыт свидетельствует, что использование занимательных заданий в учебном процессе – один из важных приемов развития у школьников положительной мотивации и познавательного интереса к труду, миру профессий, одно из условий подготовки молодежи к осознанному выбору своей будущей деятельности в одной из сфер общественного труда.

Литература

1. Юдицкий, В. А. Технические загадки: учебно-методическое пособие / В. А. Юдицкий. – Мозырь: МГПИ им. Н. К. Крупской, 1998. – 96 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шатохина Е. О. (НФИ КемГУ, Новокузнецк)

Научный руководитель – С. В. Варенков, канд. техн. наук, доцент

В настоящее время большинство российских промышленных предприятий претерпевает внушительную нехватку кадров рабочих профессий. Быстрая смена технологий при возрастании промышленного производства обуславливает необходимость наличия у специалистов большого спектра навыков и стремительному изучению передовых производственных технологий.

На сегодняшний день сокращение числа рабочих кадров связано с тем, что продолжается уменьшение доли молодых специалистов в промышленности из-за низкого престижа рабочих профессий; идет естественный отток высококвалифицированных рабочих старшего поколения ввиду старения и потери трудоспособности; не соблюдается равновесие спроса и предложения кадров рабочих профессий на рынке труда; произошло смещение профессионально-технического образования в сторону высшего; качество подготовки рабочих в условиях профессиональных стандартов не соответствуют требованиям работодателей и не отвечают запросам рынка труда.

Молодежь, которая так необходима современному производству, отказывается выбирать в качестве карьеры рабочие специальности. И для того чтобы поднять престиж рабочих специальностей, нужно проделать весомую работу над всей нынешней структурой профессионально-технического образования.

Уровень квалификации рабочих кадров может быть повышен: возвращением системы профориентации в школах; тесной взаимосвязью образовательных учреждений с работодателями; увеличением количества лабораторных и практических часов для изучения новейших технологий применяемых на производстве; компьютеризацией учебного процесса; сотрудничеством с высшими учебными заведениями; постоянным обновлением учебно-лабораторной базы образовательных учреждений; модернизацией методов и технологий обучения; мотивационной составляющей от государства.

Хотелось бы сказать, что подготовка квалифицированного рабочего является важнейшей составляющей современного образовательного процесса, в значительной мере, влияющей на формирование инновационной экономики страны. Для профессионально-технического образования многое еще предстоит сделать, от разработки образовательных и профессиональных стандартов до профессиональной мобильности студентов и преподавателей. Новые кадры должны быть ориентированы на работу с новейшими технологиями завтрашнего дня. Поэтому успех нынешних начинаний напрямую зависит от того, как они будут воплощаться в жизнь.

РЕМОНТ АВТОМОБИЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СВАРКИ

Швед Я. Я. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – М. В. Мельник, ассистент

Ремонт автомобилей часто связан с восстановлением деформированных и изношенных металлических деталей. В этом случае практикуются сварочные работы. Одним из первых типов сварки, который стал применяться при ремонте автомобилей, является ручная дуговая сварка. И сегодня этот метод не утратил своей актуальности. По большей степени, популярность электродуговой сварки заключается в ее универсальности. Поэтому до сих пор данный вид сварки активно используется при ремонте автомобилей всех видов и любой грузоподъемности.

Для того, чтобы сварочные работы были произведены на высоком качественном уровне, необходимо не только мастерство исполнения, но и качественное оборудование, а также соответствующие расходные материалы. В таком случае можно гарантировать высокое качество сварочных работ [1]. При ремонте металлических деталей и узлов автомобилей используются угловой, стыковой, тавровый и нахлесточный типы соединения. Электросварщиком ручной дуговой сварки, перед началом работ обязательно должна быть проведена подготовка металла под сварку. Места кузова и кузовные детали, подлежащие сварке, тщательно должны быть подготовлены и очищены от краски, ржавчины, масла и других загрязнений [2].

Обычно сварочные работы ведутся с использованием электродов. Такой способ сварки быстрый и простой. Но использовать его при ремонте кузова не рекомендуется, поскольку шов получается довольно грубый, поэтому ремонт машины выполненный таким способом сварки будет выглядеть не слишком эстетично. Аппаратура для сварки с помощью электродов достаточно громоздка, что не позволит добраться до самых сложных участков кузова. А ведь эта работа должна отвечать еще и требованиям безопасности. Поэтому электродную сварку применяют только в особых случаях, например, если нужно укрепить лопнувшую раму.

Поэтому оптимально использовать при сварочных работах универсальные электроды, однако, необходимо четко знать, для чего они будут использоваться. При дуговой сварке, которая применяется в автослесарных работах, при ремонте кузова, используются, чаще всего, металлические электроды МР-3 со специальным покрытием. Сварочная дуга, которая образуется при помощи переменного или постоянного тока, в зависимости от технологии, плавит металлический стержень электрода, а также его покрытие. В результате в сварочной ванне оказываются капли покрытые шлаком, образованные при плавлении металла стержня электрода, который впоследствии покрывает поверхность шва и создает защитный слой. Используя такие электроды возможно сваривать металлические детали, которые покрыты окалиной или ржавчиной. При проведении сварочных работ электродуговой сваркой необходимо помнить, что в процессе работы нужно соблюдать правила техники безопасности. Сварщик должен использовать специальные защитные средства, чтобы обезопасить себя от вредных излучений и от поражения высоким напряжением. В настоящее время при проведении сварных работ чаще всего применяют инвертор или полуавтомат. Преимущество полуавтоматической сварки заключается в механизированной подаче плавящегося электрода, высокой скорости сварки тонких листов металла, снижении зоны теплового влияния на свариваемые детали, что приводит к повышению качества шва как внешне, так и по механическим свойствам, снижению расхода материалов и деформации металла. Кузов – это главная составляющая любого автомобиля, требующая тщательного ухода, своевременной проверки и ремонта, одним из видов которого является его электросварка своими руками. В гаражных условиях сварка кузова автомобиля своими руками вполне выполнима при наличии углекислотного полуавтомата, способного варить проволокой [1]. В зависимости от доступности соединяемых деталей, их назначения в конструкции кузова, конструктивного расположения узла и толщины соединяемых деталей, сварку автомобиля своими руками можно выполнять прерывистым или сплошным швом. Прерывистый шов можно применять на тонколистовом металле при наличии широкого зазора между соединяемыми деталями, что требуется для предотвращения опасности прожога. Сварку сплошным швом выполняют при соединении деталей встык.

У каждого из этих методов имеются свои достоинства и недостатки. Чтобы использовать данные виды сварки, надо иметь специальные навыки, оснащенность рабочего места, а также знать и соблюдать технику безопасности (использование средств индивидуальной защиты, освещение помещения, вентиляция).

Литература

1. Шкунов, И. В. Кузовной ремонт в гараже / И. В. Шкунов. – ООО «Мир Автокниг», 2009. – 136 с.
2. Ильин, М. С. Кузовные работы. Рихтовка, сварка, покраска, антикоррозийная обработка / М. С. Ильин. – Современная школа, 2009. – 480 с.

ПРИВЛЕКАТЕЛЬНА ЛИ БЕЛАРУСЬ ДЛЯ ТУРИСТОВ?

Щипцов О. В. (УО МГПК, Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Труханович, преподаватель

Туризм как многоплановая и активная форма отдыха способствует полному, всестороннему обновлению сил и внутренних ресурсов человека и оказывает огромное влияние на многие ключевые отрасли экономики: транспорт и связь, строительство, сельское хозяйство, торговлю, производство товаров народного потребления. Предоставляемые туристические услуги приводят к увеличению числа рабочих мест намного быстрее, чем в других отраслях. Таким образом, туризм выступает своеобразным катализатором социально-экономического развития [1].

Однако отрасль туризма в Беларуси все еще недостаточно развита по сравнению с другими странами – в 2015 году ее доля составляла 1,9% от ВВП (доля ВВП Турции от туризма составляет более 10%). Учитывая актуальность вышеперечисленных положений, была выбрана тема исследования:

«Привлекательна ли Беларусь для туристов»? Для изучения отношения молодежи к возможности отдыха на территории Беларуси было проведено исследование, среди 130 учащихся 1–2 курсов колледжа. Анализ анкетирования показал, что среди опрошенных учащихся 85% учащихся когда-либо совершали туристические поездки по территории, из которых 41% учащихся совершали туристические поездки раз в год, 11% – более одного раза в год, 33% редко путешествуют по территории Беларуси, 15% опрошенных никогда не совершали туристических поездок по Беларуси. Главными факторами, влияющими на выбор поездки, оказывают мнения знакомых – 39,1%, предыдущий опыт – 31,9%, скидки и акции – 11,6%. Основными видами туризма, которым учащиеся отдали большее предпочтение стали культурно-познавательный – 39,9%, лечебно-оздоровительный – 24,4% и спортивный – 17,2%. Основными объектами, по мнению учащихся, которые наиболее привлекательны для туризма в Беларуси являются: Мирский замок, Несвижский замок, оз. Нарочь, Линия Сталина, Беловежская пуца, Брестская крепость, музей Великой Отечественной войны, г. Минск.

Республика Беларусь имеет все возможности стать центром международного туризма. По мнению учащихся, Беларусь может привлечь иностранных туристов уникальными архитектурными и историческими памятниками (30% опрошенных), увеличением информации о стране (16% опрошенных), качественным медицинским туризмом (14% опрошенных) и проведением международных мероприятий (10% опрошенных). Однако, на вопрос выбора туристической поездки по территории Беларуси или поездки за рубеж, 81% опрошенных учащихся предпочли отдых за рубежом. Основными причинами, повлиявшими на предпочтение отдыха за границей чем на территории Беларуси, являются: особенности природных условий (особенности климата, наличие гор, моря), качество услуг и повышенная инфраструктура, наличие архитектурных и исторических объектов, история страны, другая культура, гостеприимность населения и безопасность, продуманная развлекательная программа, скидки на туристические поездки. По результатам проведенной исследовательской работы можно сделать вывод, что Республика Беларусь обладает достаточным природным и историко-культурным потенциалом. Однако Беларусь не полностью реализует его в полной мере как на внутреннем так и внешнем рынках. Посещение туристических объектов в Беларуси сдерживается отсутствием эффективной рекламной стратегии, высокими ценами, дефицитом квалифицированных туристических кадров, недостаточным развитием инфраструктуры, туристско-экскурсионных комплексов, баз отдыха, отсутствием презентации Беларуси на мировом рынке туристических услуг [2].

Республика Беларусь в перспективе может развивать все многообразие видов туристской деятельности: познавательный, экологический, оздоровительный, спортивный туризм, агротуризм, организацию охотничьих туров и любительского рыболовства, международных выставок, ярмарок, транзитный, деловой и религиозный туризм.

Беларусь располагает немалыми возможностями, чтобы стать одним из центров международного туризма в Восточной Европе, поэтому изучение проблем, имеющихся на данном этапе развития является актуальным и необходимым для последующей разработки программ по повышению роли туризма.

Литература

1. Гайдукевич, Л. М. География международного туризма. Страны СНГ и Балтии: учеб. пособие для студ. Вузов / Л. М. Гайдукевич. – Минск : Аверсэв, 2004. – 252 с.
2. Мясникович, М. В. Современная Беларусь: энциклопедический справочник : в 3 т / М. В. Мясникович. – Т. 2 : Экономический и научный потенциал. – Минск : Белорус. Наука. 2007. – 680 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Авакумова Р. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ГРУППЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ.....</i>	3
<i>Андреева Е. С. (ОГПУ, Оренбург) ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА</i>	4
<i>Безукладова Е. Г. (ОГПУ, Оренбург) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	4
<i>Беляева Е. Ю. (ОГПУ, Оренбург) ИСТОРИЧЕСКИЙ РАССКАЗ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	5
<i>Бярдзічавец Д. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазырь) ВЫКАРЫСТААННЕ ЗАГАДАК НА ЎРОКУ БЕЛАРУСКОЙ МОВЫ.....</i>	6
<i>Бурим Л. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СПЕЦИФИКА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	8
<i>Бурнаева А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	9
<i>Быковская М. Л. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ</i>	10
<i>Васильева С. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ВОСПИТАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</i>	11
<i>Вежик А. А. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машиерова, Орша) ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....</i>	12
<i>Ворончихина В. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УДМУРТСКОГО ОРНАМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	13
<i>Гасанова Г. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОПИСАТЕЛЬНЫМ РАССКАЗАМ.....</i>	14
<i>Гергенрейдер Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	15
<i>Главацкая О. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САНАТОРНОГО ТИПА.....</i>	16
<i>Гольшиева И. А. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас) ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ</i>	17
<i>Гончарова Т. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	18
<i>Горбушина О. Г. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) КОЛЛЕКТИВНЫЙ РУЧНОЙ ТРУД КАК ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	19

<i>Грыбко А. А. (УА БДПУ імя М. Танка, Мінск) НАЙМЕННІ ЯГАД І САДАВІНЫ Ў ЛЕКСІЧНЫМ МІНІМУМЕ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ</i>	20
<i>Давлетова М. С. (ОГПУ, Оренбург) ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ</i>	21
<i>Дадацкая О. А. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь) ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ</i>	22
<i>Демидова Ю. В. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь) ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ</i>	24
<i>Демина Ю. С. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	25
<i>Дерендяева М. А. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ МАТУШКИ ГУСЫНИ</i>	26
<i>Дубовец К. М. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ</i>	27
<i>Ельцова О. Б. (ФГБОУ УВО ГППИ, Глазов) РАЗВИВАЮЩИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ УЧЕБНИКА «АЗБУКА»</i>	28
<i>Ермачкова К. С. (ОГПУ, Оренбург) ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	29
<i>Ермошина К. А. (ОГПУ, Оренбург) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	30
<i>Загребина Г. Г. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) СРЕДСТВА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИЗВЕСТНЫМИ ЛЮДЬМИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ</i>	31
<i>Иванова Е. А. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЗНАМЕНИТЫХ ЛЮДЬХ РОДНОГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i> .	32
<i>Ильенко Н. С. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОБЪЕКТАМИ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ</i>	34
<i>Ильеня Т. С. (УО МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазырь) ПРЫЁМЫ ВЫУЧЭННЯ ВЕРШАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ</i>	34
<i>Исупова Н. А. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ</i>	35
<i>Калацей В. С. (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ</i>	36
<i>Калоша О. В. (ОГПУ, Оренбург) ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ</i>	37
<i>Касаткина Е. А. (ГППИ ім. В. Г. Короленко, Глазов) УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДА ПО САМООБСЛУЖИВАНИЮ</i>	39
<i>Квасова Т. С. (ОГПУ, Оренбург) МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА</i>	40
<i>Квасовка А. Ю. (УО ГрГУ ім. Я. Купалы, Гродно) К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	41
<i>Климова К. Ю. (ОГПУ, Оренбург) РАБОТА С НАРОДНОЙ СКАЗКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	42

<i>Кононова А. П. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас) О ПРОБЛЕМАХ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....</i>	43
<i>Корепанова Н. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....</i>	44
<i>Корнеенко А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	45
<i>Корсак М. В. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно) СПЕЦКУРС «РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ДИАДЕ «РЕБЕНОК-ВЗРОСЛЫЙ»» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	46
<i>Костюченко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ..</i>	47
<i>Кохно Т. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	48
<i>Кудласевич Н. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) РОЛЬ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО К СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....</i>	49
<i>Куксаченко Л. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	50
<i>Кулик В. С. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша) РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СДВГ.....</i>	51
<i>Курманова М. А. (ОГПУ, Оренбург) ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	52
<i>Лабаноўская Я. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазыр) ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК АСНОВА ГРАМАТНАГА ПІСЬМА ВУЧНЯЎ 3-ГА КЛАСА.....</i>	53
<i>Латина С. Е., Кузнецова Е. С. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас) ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....</i>	54
<i>Лебедева О. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) РУССКИЙ ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ ФОЛЬКЛОР В ЖАНРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....</i>	55
<i>Лекомцева Д. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РОДНЫМ КРАЕМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗАМ ИЗ КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА.....</i>	56
<i>Лесько Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....</i>	57
<i>Лешкевич С. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	57
<i>Лыскова А. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ СОЧИНЕНИИ ЗАГАДОК.....</i>	59
<i>Макарова Ю. В. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас) ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....</i>	60
<i>Максимова Е. О. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....</i>	61
<i>Машкович А. С. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша) НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....</i>	62

<i>Мойсевич А. А. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно) ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....</i>	63
<i>Моргунова О. В. (ОГПУ, Оренбург) СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....</i>	64
<i>Морозова Ю. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ М. МОНТЕССОРИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....</i>	65
<i>Надкверничная А. С. (ВГПУ, Винница) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-КВЕСТОВ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..</i>	66
<i>Нигматулина Э. Д. (ОГПУ, Оренбург) ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ТВОРЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....</i>	67
<i>Ольхович Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ЖАНР СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	68
<i>Перевозчикова Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	69
<i>Петровская В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ «ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕБЕНОК И ПРИРОДА»</i>	69
<i>Подчезерцева Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДА В ПРИРОДЕ</i>	70
<i>Попова М. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОУ И НАЧАЛЬНЫМ ШКОЛЬНЫМ ЗВЕНОМ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ФЕНОЛОГИЧЕСКИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ ...</i>	71
<i>Попова О. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ.....</i>	72
<i>Ремпель Ю. Т. (ОГПУ, Оренбург) ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</i>	74
<i>Рудько А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	75
<i>Салтыкова С. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИКРОТОПОНИМАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</i>	76
<i>Самсонова Т. Н. (АФ ННГУ, Арзамас) ИКТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	77
<i>Санатова А. А. (ОГПУ, Оренбург) ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</i>	78
<i>Санкович Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	79
<i>Сбитнева Е. С. (ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас) СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМИ ЗАЙМСТВОВАННЫМИ СЛОВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	80
<i>Свинина Т. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ К ТЕАТРАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ..</i>	81
<i>Седельская О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И К ПЕРВОЙ СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	82

<i>Селукова Н. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ.....</i>	83
<i>Смирнова В. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	84
<i>Стрижак О. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	85
<i>Суворова Л. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НА I СТУПЕНИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	86
<i>Таранович Я. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	86
<i>Тахирова Д. П. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....</i>	87
<i>Тремполец А. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	89
<i>Фонда М. А. (ОГПУ, Оренбург) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....</i>	90
<i>Халадок В. М. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазырь) ФАРМІРАВАННЕ ЭТНАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ ФАЛЬКЛОРУ</i>	91
<i>Черных М. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ.....</i>	92
<i>Чупина М. В. (ФГБОУ УВО ГГПИ, Глазов) РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	93
<i>Шебулдаева С. Ф. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	94
<i>Шелестюкович Д. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	95
<i>Шитилова А. Э. (ОГПУ, Оренбург) ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</i>	96
<i>Широкова С. И. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....</i>	97
<i>Широченко О. А. (ГНПУ им. Довженко, Глухов) ЗНАЧЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....</i>	98
<i>Шкляева А. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОБОГАЩЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЯ В ПРИРОДЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	99
<i>Шпудейко М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</i>	100
<i>Яраховіч М. А. (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Мазырь) ПРАПЕДЭЎТЫЧНАЯ ПРАЦА СА ЗНАКАМІ ПРЫПЫНКУ ПРЫ ЗВАРОТКУ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ.....</i>	101

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

<i>Баграёнок В. А. (УО РГПК, Речица) АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ</i>	103
<i>Балацун Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) МЕТАСИСТЕМНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ</i>	104
<i>Белова Р. В. (БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест) СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ.....</i>	105
<i>Бутковская Л. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ</i>	106
<i>Ветошкина К. Н. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ.....</i>	107
<i>Деменович А. Ю. (УО ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно) ИГРОВОЕ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЕ «СЕМЕЙНЫЙ МИР ПРИКЛЮЧЕНИЙ» КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ.....</i>	108
<i>Денисковец Т. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....</i>	109
<i>Ермоленко К. А., Бакланенко А. В. (УО МГПК, Мозырь) ВЕЙПИНГ – НОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ XXI ВЕКА</i>	110
<i>Жэўно Т. Л. (УО БДПУ імя М. Танка, Мінск) ДА ПРАБЛЕМЫ ВЫЛУЧЭННЯ ПАНАЦЦЯ ЧЫТАЦКАЯ ГРАМАТНАСЦЬ.....</i>	111
<i>Заставная В. В. (РГПК, Речица) МОДЕЛИРОВАНИЕ ИГРЫ КАК МЕТОД И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</i>	112
<i>Захаров Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ БЛОГОВ И ФОРУМОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....</i>	113
<i>Зорина Е. Д. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИДЕЯ ТРАДИЦИЙ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА ГЛАЗОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО</i>	114
<i>Иванова Ю. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОБРАЗОВАНИЕ 2.0 В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС</i>	115
<i>Карасёва Я. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	116
<i>Касимова Р. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ДОСТИЖЕНИЕ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	117
<i>Конаш О. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) РОЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ.....</i>	118
<i>Корнеевец Л. Ф. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....</i>	119
<i>Кунгер К. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СЕМЬЯ – ИНСТИТУТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА.....</i>	120
<i>Ландова Л. И. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ.....</i>	121
<i>Лещенко Н. А., Град В. Д. (УО МГПК, Мозырь) ИНТЕРНЕТ ГЛАЗАМИ МОЛОДЕЖИ</i>	122

<i>Марцинкевич В. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДО ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ (из опыта работы УО «Мозырский государственный медицинский колледж»)</i>	123
<i>Мастьянова Т. М. (РГПК, Речица) ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ</i>	124
<i>Старшинова Е. С. (ОГПУ, Оренбург) ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ</i>	125
<i>Тюрина Т. В. (ОГПУ, Оренбург) ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....</i>	126
<i>Усова Ю. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</i>	127
<i>Ходжабердиев К. Ш. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (из опыта работы Ш. Х. Ходжабердиева, учителя биологии Республики Туркменистан).....</i>	129
<i>Чуб К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....</i>	129
<i>Шаблова К. Д. (УО РГПК, Речица) ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА.....</i>	130
<i>Шеремет И. В. (КЛА НАУ, Кропивницкий) СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТА КАК ФАКТОР УСПЕХА В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</i>	132
<i>Шкляева Ю. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА</i>	133
<i>Шубина А. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	133
<i>Эзимов Р. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск) ОЦЕНКА ТЕКУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ</i>	134
<i>Юськович Н. А. (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест) ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ</i>	135

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

<i>Архипова В. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ.....</i>	137
<i>Бочкова Е. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ФОРМЫ КЛУБНОЙ РАБОТЫ.....</i>	138
<i>Брига О. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДОЙ СЕМЬЕЙ.....</i>	139
<i>Бычкова Е. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КРИТЕРИИ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ И СИСТЕМА ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ.....</i>	140
<i>Волкова В. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА, УСЛОВИЯ ЕЁ УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ.....</i>	141

<i>Гарбун Д. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СВЯЗЬ ОБРАЗА ЖИЗНИ С ПРОБЛЕМАМИ СТАРЕНИЯ</i>	142
<i>Герасимова А. Р. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ.....</i>	143
<i>Гримашиевич А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ШКОЛА КАК ФАКТОР РИСКА В НАСИЛИИ НАД РЕБЕНКОМ. ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ</i>	144
<i>Данилова Ю. А. (ЛГПК, Лоев) ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....</i>	145
<i>Дегтёва О. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ (на примере социально-педагогического центра г. Мозыря)</i>	146
<i>Заяц А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ НАРКОТИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</i>	147
<i>Канаши В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА</i>	148
<i>Кирова А. П. (ВоГУ, Вологда) ФОТОТЕРАПИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА.....</i>	149
<i>Крупкина Ю. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	151
<i>Кугот Д. О. (ОГПУ, Оренбург) ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ</i>	152
<i>Кузьменко Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА СОВРЕМЕННОЙ БЕЛАРУСИ</i>	153
<i>Кулаковская О. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ</i>	154
<i>Лакомая Д. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО И ФАКТОРЫ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ</i>	155
<i>Оборина Н. Н. (ВоГУ, Вологда) «ТРУДНЫЕ ПОДРОСТКИ»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ, ОСОБЕННОСТИ, КАТЕГОРИИ.....</i>	156
<i>Павлова В. И. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ</i>	157
<i>Песоцкая В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	158
<i>Пузанова Н. С. (ОГПУ, Оренбург) РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ</i>	159
<i>Романович Т. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ</i>	161
<i>Саган Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СКРЫТОГО СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	161
<i>Семёнова Н. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов) УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ «ГРУППЫ РИСКА» В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	163
<i>Сухомеров И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</i>	164

<i>Сухоцкая Е. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА».....	165
<i>Тимошенко В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛОЖЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СЕМЬЕ	166
<i>Токмакова Е. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СИСТЕМА РАБОТЫ СППС ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	167
<i>Тьщик М. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> АФФЕКТОГЕННАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА СОМАТИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА	168
<i>Харсеко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	170
<i>Шаврей Д. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ СОЮЗ МОЛОДЕЖИ»	171
<i>Шецко О. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ.....	172

ЭКОЛОГИЯ, БИОЛОГИЯ, ХИМИЯ, ОХРАНА ПРИРОДЫ: НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Автушко Е. Д. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск)</i> ИЗУЧЕНИЕ ЭМБРИОНАЛЬНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ СТРУКТУР У ВИДОВ РАСТЕНИЙ НА ГРАНИЦАХ АРЕАЛОВ	174
<i>Асадчая В. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ВЛИЯНИЕ РОСТОСТИМУЛИРУЮЩИХ ВЕЩЕСТВ НА ЛИНЕЙНЫЙ РОСТ РЕДИСА	175
<i>Баймурадова А. Р. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> МОРФОМЕТРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАМЕТРОВ ТЕЛА ЖЕНЩИН В ВОЗРАСТЕ 21–55 ЛЕТ	176
<i>Балашов П. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ПРОЦЕСС ЗАСОЛЕНИЯ ПОЧВ УРБАНИЗИРОВАННЫХ ТЕРРИТОРИЙ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА МОЗЫРЯ.....	178
<i>Бобр Е. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ПЕРВОЦВЕТЫ Г. МОЗЫРЯ И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ.....	179
<i>Богова А. К. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ФИТОПАТОГЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАСТЕНИЙ ЧЕРНОЙ СМОРОДИНЫ В УСЛОВИЯХ ЛЮБАНСКОГО РАЙОНА	179
<i>Бондарева А. В. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)</i> ВИДОВОЙ СОСТАВ ПРЕСНОВОДНЫХ РЫБ ВОДОЁМОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ, РАСПОЛОЖЕННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ ГОМЕЛЬСКОГО РАЙОНА.....	180
<i>Воронич Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВОГО СОСТАВА ЛЕСНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЛУНИНЕЦКОГО РАЙОНА	181
<i>Гайдук А. С. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)</i> ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ РЕЛЬЕФА С ПОМОЩЬЮ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ	182
<i>Геврык Л. Г. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КОСВЕННОГО ДЕЙСТВИЯ	183
<i>Григорец Ю. М. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов)</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕСНЫХ ФИТОЦЕНОЗОВ В ГРАНИЦАХ БОТАНИЧЕСКОГО ЗАКАЗНИКА «МУТЫНСКИЙ» РЕГИОНАЛЬНОГО ЛАНДШАФТНОГО ПАРКА «СЕЙМСКИЙ».....	184
<i>Гуненко И. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА	185
<i>Данькова Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ДРЕВЕСНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ ПРОИСХОЖДЕНИЮ (Д. ЮРОВИЧИ).....	186
<i>Демидович Д. Л. (БГУ, Минск)</i> ФЕНОТИПИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОПУЛЯЦИЙ <i>ADALIA VİRUNSTATATA</i> (LINNAEUS, 1758) (COCCINELLIDAE, COLEOPTERA) В Г. МИНСКЕ	187

<i>Деревяго А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА БИОСФЕРУ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ.....</i>	188
<i>Дзыдза Д. С. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) МОДЕЛИРОВАНИЕ МИКРОЭКОСИСТЕМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ.....</i>	189
<i>Дроник С. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ЮГО-ВОСТОКА ПОЛЕСЬЯ.....</i>	190
<i>Езерская Г. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕСИСТОСТИ БЕЛАРУСИ И ЕЁ ДИНАМИКИ.....</i>	191
<i>Ефимчук А. Н. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ПОПУЛЯЦИЙ ХВОЕГРЫЗУЩИХ ПЕРЕПОНЧАТОКРЫЛЫХ МИНСКОЙ ВОЗВЫШЕННОСТИ.....</i>	193
<i>Зуёнок Т. В. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) БИОИНДИКАЦИЯ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ.....</i>	194
<i>Карцова О. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) Веко О. М. (УО МГОЛ, Мозырь) ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ РАСТЕНИЙ СТОЛИНСКОГО РАЙОНА.....</i>	195
<i>Кебец Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ВЗАИМОСВЯЗЬ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ И ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬЮ.....</i>	195
<i>Кириллова Д. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ.....</i>	197
<i>Кирицина О. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ САХАРОВ У РАСТЕНИЙ СЕМЕЙСТВА БУРАЧНИКОВЫЕ.....</i>	198
<i>Кишко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) РЕДКИЕ И ОХРАНЯЕМЫЕ ВИДЫ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ЛАНДШАФТНОГО ЗАКАЗНИКА «МОЗЫРСКИЕ ОВРАГИ».....</i>	199
<i>Коваленко А. М. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов, Украина) СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛУХОВСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX в.).....</i>	199
<i>Козырева Т. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЧВЕННЫХ УСЛОВИЙ ПОСЕЛКА БЕЛИЦК РОГАЧЕВСКОГО РАЙОНА ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ.....</i>	201
<i>Кольченко Н. С. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) ИССЛЕДОВАНИЕ ТОКСИЧНЫХ СВОЙСТВ РЕЧКИ ЭСМАНЬ.....</i>	202
<i>Кононович В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ХИМИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ ЛЕЛЬЧИЦКОГО РАЙОНА.....</i>	203
<i>Коретникова А. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА КОЛОДЕЗНОЙ ВОДЫ ДЕРЕВЕНЬ КАЛИНКОВИЧСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ ПЕРИОД.....</i>	204
<i>Кошевая К. О. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь), Веремеева А. А. (МГОЛ, Мозырь) ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ВОДЫ ИЗ КОЛОДЦЕВ ДЕРЕВЕНЬ КАЛИНКОВИЧСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ СЕЗОН.....</i>	205
<i>Куделко Н. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) КАЧЕСТВО ВОДЫ ИЗ КОЛОДЦЕВ ДЕРЕВЕНЬ СТАРОДОРОЖСКОГО РАЙОНА В ЗИМНИЙ ПЕРИОД.....</i>	207
<i>Кузьменко Д. С. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ПРЕСНОВОДНЫХ РЫБ ВОДОЁМОВ ГОМЕЛЬСКОГО РАЙОНА.....</i>	208
<i>Кульева А. Н., Кацнельсон Е. И. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск) ДЕЙСТВИЕ СОЛЕЙ МЕДИ И ЖЕЛЕЗА НА ПОКАЗАТЕЛИ АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ ПРЕСНОВОДНЫХ ЛЕГОЧНЫХ МОЛЛЮСКОВ.....</i>	209
<i>Кутявина А. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИЗУЧЕНИЕ ФАУНИСТИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ УДМУРТИИ В РАМКАХ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР».....</i>	210

<i>Лесничий Д. Ю. (ГУО «Несвижская гимназия») ОЦЕНКА РЕСУРСНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ПРОМЫСЛОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАДЮКИ ОБЫКНОВЕННОЙ В ЮЖНОЙ И ЮГО-ЗАПАДНОЙ ЧАСТИ БЕЛАРУСИ.....</i>	211
<i>Марковец С. Е. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОЦЕНКА УРОВНЯ РИСКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	212
<i>Марунчак М. В. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БИОЦЕНОЗА БУКОВОГО ЛЕСА В ПРЕДЕЛАХ ЛАНДШАФТНОГО ЗАКАЗНИКА «ПИКУЙ».....</i>	213
<i>Марченко Д. М. (ВГАВМ, Витебск) ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПРЕБИОТИКА ЛАКТУЛОЗЫ.....</i>	214
<i>Мицкевич А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) ВЛИЯНИЕ АБИОТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СУТОЧНУЮ АКТИВНОСТЬ ИМАГО СТРЕКОЗ</i>	215
<i>Молчанов И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ХАРАКТЕРИСТИКА КРАХМАЛОСОДЕРЖАЩИХ РАСТЕНИЙ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ.....</i>	216
<i>Нагорная А. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь), Омарова З. М. (УО МГОЛ, Мозырь) ВОСПРОИЗВОДИТЕЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ КОРОВ В УСЛОВИЯХ КСУП «МОЗЫРСКАЯ ОВОЩНАЯ ФАБРИКА»</i>	218
<i>Олех А. А. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ</i>	219
<i>Пахунова И. Н. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЛЕСОВ НА ВОЗВЫШЕННЫХ ЛАНДШАФТАХ БЕЛАРУСИ</i>	220
<i>Плескацевич М. В. (ГУО «Несвижская гимназия») ВЛИЯНИЕ ПРЕДПОСЕВНОЙ ОБРАБОТКИ СЕМЯН ЯНТАРНОЙ КИСЛОТОЙ НА ВСХОЖЕСТЬ И РАЗВИТИЕ ОВОЩНЫХ КУЛЬТУР.....</i>	221
<i>Позняк А. С. (ЛГПК, Лоев) ЧЕРНОБЫЛЬ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</i>	222
<i>Притыка В. Н. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ, ЕЕ РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ</i>	223
<i>Пытель Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОБ ОТНОШЕНИИ ТРАВЯНИСТЫХ РАСТЕНИЙ К ПОЧВЕННОМУ ПЛОДОРОДИЮ</i>	225
<i>Радионова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ИЗУЧЕНИЕ СООТВЕТСТВИЯ ГИГИЕНИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К УСТРОЙСТВУ, ОБОРУДОВАНИЮ И ЭКСПЛУАТАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ КОЛОДЦЕВ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА</i>	226
<i>Рогинский А. С. (БГУ, Минск) РАЗВИТИЕ ТРЕТЬЕЙ ГЕНЕРАЦИИ КАШТАНОВОЙ МИНИРУЮЩЕЙ МОЛИ (CAMERARIA OHRIDELLA) В УСЛОВИЯХ ЗЕЛЕННЫХ НАСАЖДЕНИЙ г. МИНСКА.....</i>	227
<i>Романовец С. Н. (УО МГПК, Мозырь) СОЗДАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРФЮМЕРНЫХ КОМПОЗИЦИЙ, БЛАГОТВОРНО ВЛИЯЮЩИХ НА ФИЗИЧЕСКОЕ И ДУХОВНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА</i>	228
<i>Семеняк А. А. (УО БГПУ им. М. Танка, Минск) СОСТАВ И СТРУКТУРА СООБЩЕСТВ КСИЛОФИЛЬНЫХ ЖЕСТКОКРЫЛЫХ СТОЛИНСКОГО РАЙОНА</i>	229
<i>Сивакова Т. А. (УО ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель) ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ЛАНДШАФТОВ НА ПЛОТНОСТЬ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ (на примере Могилёвской области).....</i>	230
<i>Сидина Е. А. (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, Орша) УРОЧИЩЕ ПРИХАБЫ – КРАЕВЕДЧЕСКАЯ И ПРИРОДООХРАННАЯ ЕДИНИЦА СЕННЕНСКОГО РАЙОНА</i>	231
<i>Скрипченко Д. (ГНПУ им. А. Довженко, Глухов) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ ПРАКТИКУМЫ.....</i>	232
<i>Федорчук Т. К. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СОДЕРЖАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ В КРОВИ НЕТЕЛЕЙ</i>	233
<i>Фролова А. Ю. (ВГАВМ, Витебск) МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ СТРЕССА</i>	234

<i>Чекан Т. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь), Чистякова В. В. (МГОЛ, Мозырь)</i> МОДИФИКАЦИОННАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ НА ПРИМЕРЕ КУЛЬТУРНОЙ И ДИКОРАСТУЩЕЙ ЗЕМЛЯНИКИ	235
<i>Чемерис А. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 7–16 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СОМАТИЧЕСКОЙ КОНСТИТУЦИИ	236
<i>Черкас Н. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОЦЕНКА ОБЪЕМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У ШКОЛЬНИКОВ	237
<i>Чистопьян С. А., Юшкевич В. В. (ГУО «Несвижская гимназия»)</i> ОЦЕНКА ВОЗРАСТНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГАДЮКИ ОБЫКНОВЕННОЙ (<i>VIPERA BERUS LINNAEUS, 1758</i>) НА ТЕРРИТОРИИ МИНСКОЙ ОБЛАСТИ	238
<i>Ширко А. В., Михайлова В. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ УГЛЕВОДОРОДОВ В ПОЧВЕ	239
<i>Шорец М. А., Орлова Д. А. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ИОНОВ МЕДИ В ПОЧВАХ ПОЛОСЫ ОТВОДА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ	241

РОМАНО-ГЕРМАНСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СОВРЕМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Абзалова Л. М. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	243
<i>Акуленко А. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ МАГАЗИНОВ ЛОНДОНА	244
<i>Андрашук К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> АФОРИЗМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	245
<i>Алтыца А. Ю. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ	245
<i>Андрейчук Л. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	246
<i>Антропенко А. А. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КВЕБЕКЕ: ДЕВИАЦИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ НОРМА	248
<i>Белорусова С. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В 4 КЛАССЕ	249
<i>Бобрин Я. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (на материале русских народных сказок)	249
<i>Бобровник Л. А. (ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЭТНОНИМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ	250
<i>Бондарь В. В. (ПГУ, Новополоцк)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛАЙДОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ	251
<i>Бонит Д. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НЕМЕЦКИЕ ГАЛЛИЦИЗМЫ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ	253
<i>Будина Д. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> BUZZWORDS	253
<i>Васильева Л. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	254
<i>Ворончихина Е. В. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	255

<i>Гашкова П. Р. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i>	256
<i>Гордейчик К. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ПОТРЕБЛЕНИЯ ПИЩИ</i>	258
<i>Горшкова Е. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММЫ SKYPE</i>	258
<i>Гуйда К. Д. (ПГУ, Новополюцк) СТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРЕЗЕНТАЦИОННОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ.....</i>	259
<i>Гурбанова Дж. Х. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАЗВАНИЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ МАГАЗИНОВ ГОРОДА МАРЕ (Туркменистан)</i>	260
<i>Данилова О. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С ПЕЧАТНЫМИ ИЗДАНИЯМИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....</i>	261
<i>Дашкевич К. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДРУГ» В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ</i>	262
<i>Девятова О. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА ВЕЛИКОБРИТАНИИ</i>	263
<i>Деденева Ю. В. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОТЫ В МИКРОГРУППАХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ.....</i>	264
<i>Дубовец В. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭРГОНИМОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОБЪЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ (на примере городов Великобритании)</i>	265
<i>Жевнеренко О. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ ОБЪЕКТОВ ГОСТИНИЧНОЙ ИНДУСТРИИ</i>	266
<i>Ибрагимова Ш. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ЭТИМОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ВЫМЫШЛЕННЫМИ ГЕОГРАФИЧЕСКИМИ ОБЪЕКТАМИ.....</i>	266
<i>Камышиникова А. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ» НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....</i>	267
<i>Качан А. А. (Средняя школа № 12 г. Мозыря) ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ГЕНДЕРНЫЙ МАРКЕР В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....</i>	268
<i>Климович Я. А. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь) ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ МЕСТ ДЕТСКОГО ДОСУГА И РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ГОРОДЕ ОКСФОРД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)</i>	268
<i>Князева Н. С. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....</i>	269
<i>Корепанов Д. О. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	270
<i>Корепанова А. А. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</i>	271
<i>Корепанова А. П., Пыжьсянова Е. Ф. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) ВНЕКЛАССНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	272
<i>Кортаева К. Н. (ГГПИ им. В. Г. Короленко, Глазов) СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	273
<i>Кошелева В. В. (ВГУ им. П. М. Машиерова, Витебск) РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЭТЮДОВ.....</i>	274

<i>Кравцова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	276
<i>Кузьмина О. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «MY FRIENDS»	276
<i>Курленко Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ГЕРМАНИИ	277
<i>Курьянович А. А. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> КОЛЛОКАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АНГЛИЙСКИХ СЛОВ <i>DEEP</i> И <i>SHALLOW</i>	278
<i>Лекомцева А. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА «ШАГ ЗА ШАГОМ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ	279
<i>Lytvyn K. (Oleksandr Dovzhenko HNPУ, Ukraine)</i> THE ENVIRONMENTAL POLICY OF THE EU: INTERNATIONAL COOPERATION	280
<i>Ломаносова Е. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЭРГОНИМОВ.....	282
<i>Лядова Д. А. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ	283
<i>Макаренко А. А. (ПолесГУ, Пинск)</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ФИРМ, ПРЕДОСТАВЛЯЮЩИХ БУХГАЛТЕРСКИЕ УСЛУГИ.....	284
<i>Михайлова Т. Л. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКЕ	285
<i>Мышкина А. С. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	285
<i>Нестерчук И. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ГИБРИДНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	286
<i>Никитина А. Е. (ГУО «Гимназия г. Калинковичи»)</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. С. ПУШКИНА «СКАЗКА О РЫБАКЕ И РЫБКЕ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	287
<i>Омелюженко С. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> АВТОРСКАЯ ИРОНИЯ В ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	289
<i>Омелюженко С. А., Макаревич Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	289
<i>Орлова Ю. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЛАКСАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	290
<i>Осотова Т. А. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК.....	291
<i>Пархоменко Е. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ Д. БЬЮКЕНА «39 СТУПЕНЕЙ»	292
<i>Перевощикова Н. В. (ГТПИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ.....	293
<i>Пигапов Р. К. (МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	294
<i>Пилипончик И. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ.....	295
<i>Поправко Е. А. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ РАССКАЗА А. КОНАН ДОЙЛА «СЛУЧАЙ С ПЕРЕВОДЧИКОМ»	296

<i>Постол Н. Ю. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НОМИНАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ СПОРТИВНЫХ ОБЪЕКТОВ ЛОНДОНА	297
<i>Пригожая Д. О. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ЛИНГВОСЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИДИОМ С КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ «ЧЕРНЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	298
<i>Прохоренко З. Р. (РГПК, Речица)</i> ГЕРМАНИЗМЫ В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ	299
<i>Пырко Е. А. (МГОЛ, Мозырь)</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИМЕНОВАНИЙ КАФЕ ГОРОДА ОКСФОРД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)	300
<i>Рафальская И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ФАУНОНИМ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	301
<i>Рулевич Е. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> К ВОПРОСУ ОБ ЭРГОНИМАХ.....	302
<i>Рустамова М. Б. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «УЛЫБКА» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ	302
<i>Руцкая А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В БРИТАНСКИХ АНЕКДОТАХ	303
<i>Рылова Я. А. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> РОЛЬ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	304
<i>Рябцева М. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НОМЕНКЛАТУРНЫЕ ТЕРМИНЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОБЪЕКТОВ ГОСТИНИЧНОЙ ИНДУСТРИИ	305
<i>Сабурова Я. Ф. (ГППИ им. В. Г. Короленко, Глазов)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ БРАТЬЕВ ГРИММ «ГЕНЗЕЛЬ И ГРЕТЕЛЬ»).....	306
<i>Сапарлиева А. Б. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НОМИНАЦИЯ МАГАЗИНОВ ОДЕЖДЫ ГОРОДА МАРЕ (ТУРКМЕНИСТАН)	307
<i>Святогорова А. Г. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ	307
<i>Сечко А. М. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ЭЛЕМЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДИСКУРСА ФЕДЕРАЛЬНОГО КАНЦЛЕРА ГЕРМАНИИ <i>АНГЕЛЫ МЕРКЕЛЬ</i>	308
<i>Словак О. Ю. (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> СОЦИАЛЬНЫЙ СЕРВИС БЛОГОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	309
<i>Соловьёва А. А. (ШГУ, Новополоцк)</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОШИБКИ НА ЯЗЫКОВОМ УРОВНЕ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ	310
<i>Судибор В. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ПРАГМАТИЗАЦИЯ ФУНКЦИИ АРТИКЛЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	311
<i>Тагаева А. В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> НОМИНАЦИЯ ЛИНЕЙНЫХ ОБЪЕКТОВ ГОРОДА ШЕФФИЛД (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)	312
<i>Таранова К. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ АНГЛИЙСКИХ УРБАНОНИМОВ (на материале названий улиц г. Стратфорд на Эйвоне).....	313
<i>Терпицкий А. Д. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина)</i> ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ДЕТЕРМИНАТИВНОГО СЛОВΟΣЛОЖЕНИЯ.....	313
<i>Тогужева Д. В. (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ КАК ИСТОЧНИКА МОДЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРЫ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.....	314
<i>Туровец А. П. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА (на материале немецкого, английского и русского языков)	315

<i>Флерко И. А. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛОВИЦ И АНТИПОСЛОВИЦ	317
<i>Хасанова Д. М. (ОГПУ, Оренбург, Россия)</i> РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	317
<i>Царикова Е. И. (ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)</i> АНАЛИЗ АДЕКВАТНОСТИ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО В КИНОПЕРЕВОДЕ	318
<i>Шинкарёва М. Д., Мальчикова А. В. (МГУ им. А. А. Кулешова, Могилёв)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	320
<i>Ючко А. И. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> СТРАТЕГИЯ ПРИНУЖДЕНИЯ В ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	321
<i>Yuchko O. L. (MSPU, Mозyр)</i> NOMINATION OF IPWICH ERGONYMS (GREAT BRITAIN) ...	322

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ,
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ**

<i>Стреха Н. С. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ.....	323
<i>Тозик Н. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА.	323
<i>Ушак А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> МУЛЬТИМЕДИА ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДАЧИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	324
<i>Шаровский А. Н. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	325
<i>Шатохина Е. О. (НФИ КемГУ, Новокузнецк)</i> РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	326
<i>Швед Я. Я. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)</i> РЕМОНТ АВТОМОБИЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СВАРКИ	326
<i>Щипцов О. В. (УО МГПК, Мозырь)</i> ПРИВЛЕКАТЕЛЬНА ЛИ БЕЛАРУСЬ ДЛЯ ТУРИСТОВ?	327

Научное издание
ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXIV Международной студенческой
научно-практической конференции

Мозырь, 27 апреля 2017 г.

В двух частях

Часть 1

Корректор Л. В. Журавская
Оригинал-макет Е. В. Юницкая

Подписано в печать 10.05.2017. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 20,05. Уч.-изд. л. ***. Тираж 272 экз. Заказ ***.

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.