



**ДЕТСКИЙ САД
НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы XI Международной
научно-практической конференции**

Мозырь, 29–30 октября 2020 г.

Министерство образования Республики Беларусь

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

ДЕТСКИЙ САД – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы XI Международной
научно-практической конференции

Мозырь, 29–30 октября 2020 г.

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2020

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200
Д38

Печатается по решению научно-технического совета учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (протокол от 13.10.2020 № 11) и приказу от 06.05.2020 № 434

Редакционная коллегия:

- Б. А. Крук**, декан факультета дошкольного и начального образования, кандидат филологических наук, доцент (ответственный редактор);
- Н. С. Жлудова**, ответственный за научную работу на факультете дошкольного и начального образования, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
- О. Е. Борисенко**, заведующий кафедрой специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат филологических наук, доцент;
- И. В. Журлова**, заведующий кафедрой педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент;
- А. В. Солохов**, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат филологических наук, доцент;
- Л. А. Лисовский**, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
- Н. С. Цырулик**, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
- Е. Н. Михайлова**, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования;
- А. А. Ковалевская**, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
- Г. В. Болбас**, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент;
- С. И. Журавлева**, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат филологических наук, доцент;
- И. В. Баланчук**, секретарь кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования

Рецензенты:

заведующий кафедрой музыки и эстетического образования УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», доктор педагогических наук, доцент *Б. О. Голешевич*;
ведущий научный сотрудник Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент *А. Ф. Журба*

Д38 **Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы** : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 29–30 окт. 2020 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им.И. П. Шамякина, 2020. – 252 с.
ISBN 978-985-477-739-9.

Материалы XI Международной научно-практической конференции «Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы» включают статьи, отражающие результаты научных исследований в области дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования, современных проблем специального и инклюзивного образования.

Издание предназначено для научных и педагогических работников, будущих педагогов, может быть использовано в научно-исследовательской, практической и образовательной деятельности.

За содержание статей ответственность несут авторы.

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200

Научное издание

ДЕТСКИЙ САД – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы XI Международной научно-практической конференции

Мозырь, 29–30 октября 2020 г.

Корректоры: *Е. В. Сузько, Т. И. Татаринова*
Оригинал-макет: *Л. Н. Добрянская, М. С. Галеня*

Подписано в печать 17.12.2020. Формат 60х90 1/8. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 31,5. Уч.-изд. л. 27,69.
Тираж 80 экз. Заказ 34.

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, 247777, Мозырь, Гомельская обл. Тел. (0236) 24-61-29

ISBN 978-985-477-739-9

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ, ПЕРСПЕКТИВАХ, ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы XI Международной научно-практической конференции «Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы», которая состоялась 29 октября 2020 года и была посвящена 60-летию факультета дошкольного и начального образования, по нашему мнению, дают возможность читателю познакомиться со взглядами авторов на решение различных проблем общего, специального и инклюзивного образования, результатами исследования вопросов воспитания личности ребенка с учетом условий обучения и особенностей национальной культуры, проблем формирования компетенций и обновления подходов к организации учебно-воспитательного процесса, преемственности в системе подготовки педагогических кадров в условиях кластерного взаимодействия.

В сборник включены статьи белорусских и зарубежных участников конференции на белорусском, русском, польском языках. Среди них – представители учреждений дошкольного, среднего и высшего образования из зарубежных стран (Российской Федерации – г. Глазов, г. Екатеринбург, г. Магнитогорск, г. Санкт-Петербург, г. Чебоксары; Республики Польша – Белосток; Китайской Народной Республики – г. Таншань провинции ХэБэй), а также из Республики Беларусь (Минск, Брест, Гродно, Гомель, Могилев, Орша, Пинск, Мозырь).

Отметим стремление авторов – ученых и практиков, аспирантов, магистрантов – интересно, глубоко и последовательно раскрыть в своих статьях вопросы содержательного и технологического обеспечения образовательного процесса в учреждениях дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего педагогического образования; проблемы подготовки специалистов образования и обеспечения профессионального роста педагогов; вопросы поликультурного образования, которое выступает фактором гуманитарной безопасности общества и его консолидации.

Содержание работы секций конференции нашло отражение в следующих разделах: «Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, технологии», «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования», «Формирование компетенций и управление качеством дошкольного и начального образования», «Формирование личности ребенка в поликультурном образовательном пространстве с учетом особенностей национальной культуры и культурного наследия родного края», «Профессиональная подготовка специалистов дошкольного, начального, специального образования в высшей школе», «Кластерное взаимодействие: преемственность в подготовке педагогических кадров», «Психологические и социально-педагогические аспекты развития дошкольного и начального образования».

В центре внимания авторов раздела «Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, технологии» стоят вопросы ознакомления с природой дошкольников (представлен польский и белорусский опыт), развития связной речи детей посредством фольклора, использования современных технологических подходов к процессу обучения, в частности, детского дизайна как средства развития художественных способностей, LEGO-конструкторов для формирования элементарных математических представлений, технологии ТРИЗ и др. Особое внимание уделено вопросам диагностики уровней и показателей мотивации к музыкально-исполнительской деятельности, использования современных познавательных технологий, реализации современных подходов в обучении учащихся младшего школьного возраста на уроках по различным учебным предметам, интегративного единства педагогического коллектива с семьями воспитанников по формированию здорового образа жизни; использования современных здоровьесберегающих технологий, направленных на развитие физических качеств и активизацию двигательной деятельности детей; использования интерактивных презентаций как средства обучения, формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся посредством системы работы с интеллектуальными картами, решения компетентностно-ориентированных заданий и др.

Раздел «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования» представлен статьями, раскрывающими онтологический, психологический и профилактический аспекты инновационного опыта реализации потенциала специального и инклюзивного образования; касающимися планирования и создания коммуникативного пространства класса интегрированного обучения и воспитания как среды для организации продуктивного взаимодействия; посвященными методам и приемам коррекционно-развивающей работы учителей-дефектологов (традиционным и нетрадиционным, например, с использованием компьютерных игр,



робототехники и Lego-конструирования), педагогов-психологов, социальных педагогов с детьми, имеющими особенности психофизического развития; рассматриваемыми вопросы содержания профессионального просвещения и другие актуальные проблемы профессиональной ориентации обучающихся в начальной и средней школе в условиях специального и инклюзивного образования.

В разделе «Формирование компетенций и управление качеством дошкольного и начального образования» раскрываются вопросы управления учреждениями образования на информационно-технологической основе, дистанционного обучения на основе новых педагогических технологий, цифровизации образования как условия формирования метапредметных компетенций школьников.

Проблемы взаимодействия учителя с родителями в воспитании младших школьников на основе идей этнопедагогике, формирования личности ребенка через восприятие произведений искусства; решение проблем экологического воспитания младших школьников на идеях народной педагогики, формирования национального самосознания детей дошкольного возраста с использованием декоративно-прикладного искусства, формирования природоведческих представлений у учащихся младшего школьного возраста при изучении учебного предмета «Человек и мир» рассматриваются в разделе «Формирование личности ребенка в поликультурном образовательном пространстве с учетом особенностей национальной культуры и культурного наследия родного края».

Раздел «Профессиональная подготовка специалистов дошкольного, начального, специального образования в высшей школе» посвящен проблемам психологической диагностики учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь, креатологической подготовки бакалавров педагогического образования к реализации преемственности в музыкально-творческом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста в Российской Федерации; включает статьи по проблемам инклюзивной компетентности будущих специалистов системы образования, формирования внутренней мотивации как условия успешной профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях неопределенности. Представлен опыт использования активных методов обучения в профессиональной подготовке учителя-логопеда, развития системы методической подготовки учителя-дефектолога и подготовки к тьюторскому сопровождению детей в условиях образовательной инклюзии, проблемам профилактики профессионального выгорания.

Современные аспекты управленческой деятельности: установление партнерских отношений организаций высшего, общего среднего и дошкольного образования; вопросы организации деятельности и функционирования филиала кафедры учреждения высшего образования; проблемы формирования, развития и оценки профессиональной компетентности педагогов и руководителей учреждений образования в современных условиях – стали предметом исследования авторов статей, размещенных в разделе «Кластерное взаимодействие: преемственность в подготовке педагогических кадров». Раскрываются возможности применения тренинга педагогического общения как современной формы обучения специалистов дошкольного и начального образования.

Общение как основа межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста как критерий психологической безопасности образовательной среды рассматриваются в рамках секции «Психологические и социально-педагогические аспекты развития дошкольного и начального образования». Представлены результаты изучения деонтологического аспекта эмоционально-психологической устойчивости педагога в ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками; обсуждения проблем развития творческого мышления, познавательной и личностной сфер детей, социально-педагогического сопровождения семьи младшего школьника и др.

Благодарим всех за участие в конференции и приглашаем к дальнейшему сотрудничеству в рамках Международной научно-практической конференции «Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы», являющейся традиционной на факультете дошкольного и начального образования учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».

***Б.А. Крук** – декан факультета дошкольного и начального образования,
кандидат филологических наук, доцент, председатель оргкомитета Конференции
Н.С. Жлудова – ответственный за научную работу на факультете дошкольного и начального
образования, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель председателя оргкомитета*

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

УДК 373.3

Е.Н. Акулич
ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозырь»
Мозырь, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО И ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению использования игрового и занимательного материала для активизации познавательного интереса у учащихся начальных классов на уроках математики. В материале рассматривается следующая проблема: как активизировать познавательный интерес и повысить уровень знаний по предмету? Приводятся примеры разнообразных игр и занимательного материала, использование которых направлено на активизацию познавательного интереса у младших школьников на уроках математики.

Ключевые слова: игры, занимательный материал, активизация познавательного интереса, уроки математики, начальные классы.

Е.Н. Akulich
Government agency education
State educational institution «Secondary School No. 9 of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

USE OF PLAYING AND INTERESTING MATERIAL TO ACTIVATE COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS IN MATH LESSONS IN ELEMENTARY CLASSES

Annotation. The article is devoted to the study of the use of game and entertaining material to enhance the cognitive interest of primary school students in mathematics lessons. The material addresses the following problem: how to activate cognitive interest and increase the level of knowledge on the subject? Examples of various games and entertaining material are given, the use of which is aimed at enhancing the cognitive interest of younger students in mathematics lessons.

Keywords: games, entertaining material, activation of cognitive interest, mathematics lessons, primary classes.

В последние годы наблюдается снижение интереса учащихся к получению знаний, их больше увлекает мир компьютеров и всевозможных гаджетов, предлагающих им массу различных игр и развлечений. Следовательно, снижается интерес к обучению в целом.

В процессе работы заметила, что многие учащиеся работают на учебных занятиях без интереса. Появилась проблема: как активизировать познавательный интерес и повысить уровень знаний по предмету?

В процессе поиска новых методов обучения пришла к выводу, что использование игрового и занимательного материала на уроках математики будет способствовать активизации познавательного интереса к изучению математики. Игры позволяют сделать урок интересным и увлекательным, продуктивным и захватывающим, помогают повысить активность детей, вызывают положительные эмоции.

Ш.А. Амонашвили писал, что без игры на уроке невозможно увлечь ребенка в мир знаний и нравственных переживаний, сделать его активным учеником и творцом урока. [1, с. 36]. По словам Т.П. Бобровской, «игра снимает психологическое утомление, мобилизует умственные усилия учащихся, создаёт обстановку радости на уроках» [2, с. 25]. «Современная педагогика, обращаясь к игровым формам обучения, усматривает в них возможность эффективной организации взаимодействия педагога и учащихся», – считает психолог Д.Б. Эльконин [5, с. 73]. Исследования психолога Л.С. Славиной показали, что в процессе игры ребёнок способен выполнить объём работы, который ему совершенно недоступен в обычной учебной ситуации. В игре знания не навязываются ученику, поэтому часто то, что на уроке оказалось трудным для понимания, во время игры усваивается легко [4, с. 55].

При выборе игрового и занимательного материала руководствуюсь определёнными требованиями. Подобранный материал должен соответствовать теме и целям урока, обеспечивать углубление, расширение и закрепление знаний учащихся, развивать умственные способности, соответствовать возрастным особенностям детей, обеспечивать постепенное усложнение вычислительных операций [3, с. 12].

Используемые мною игры помогают решить ту или иную умственную задачу, дают возможность сделать обобщение, осознать правило, повторить полученные знания, что содействует более глубокому усвоению пройденного материала и активизации познавательного интереса к предмету.

Игровой материал применяю на разных этапах усвоения знаний: в начале урока, на этапах объяснения нового материала, его закрепления, повторения, контроля. Использую разнообразные виды устных упражнений, которые помогают быстрее и качественнее усвоить учебный материал.

Успех урока математики зависит от создания доброжелательной обстановки, организации направленного внимания на начало урока и быстрого включения детей в работу. Для этого в начале урока использую игры, связанные с пословицами, поговорками, которые затем становятся девизом урока. Например, игра «Волшебные примеры» нацеливает детей на устное решение примеров, затем учащимся предлагается расставить ответы в порядке возрастания и прочитать девиз урока. В результате всех выполненных операций получается поговорка «Маленькие удачи – путь к большой победе»:

«Маленькие	удачи –	путь	к	большой	победе»
20 + 3	38 – 4	42 + 3	60 – 4	50 + 17	84 – 6

Из этой игры возникает ещё одна игра – «Спрятанное число». Если мы внимательно посмотрим на числа (ответы), то найдем закономерность. Каждое последующее число увеличивается на 11 единиц. С интересом учащиеся определяют спрятанное число, дают характеристику этому числу, а затем прописывают в тетради с соблюдением каллиграфических норм.

На этапе проверки домашнего задания, направленного на повторение основных понятий, основополагающих знаний, умений, способов деятельности, использую игру «Найди ошибку» или игру «Угадай пример». Например, в тетрадях записаны примеры из домашнего задания:

$$\begin{array}{ll} 25 + 9 = 34 & 30 - 14 = 16 \\ 47 - 15 = 32 & 33 + 16 = 49. \end{array}$$

С помощью вопросов мы проверяем домашнее задание: Прочитайте пример, ответ которого на 2 единицы меньше, чем у числа 36. Назовите пример, ответ которого на 4 единицы меньше, чем у числа 36. В каком примере ответ 4 десятка и 9 единиц? Прочитайте пример, ответ которого на 6 больше, чем 10.

Игровой замысел в этом случае выступает в виде вопроса, придаёт этому этапу урока более увлекательный характер. При проверке домашнего задания использую игры «Ответы по цепочке» и «Задай вопрос»

Особенный интерес и активность проявляют учащиеся на тех уроках, где «участвуют» герои современных мультфильмов. Так, к нам на занятия часто приходят разные полюбившиеся герои: Лунтик, Мудрый Филин, Фиксики, Смешарики, Знайка, Губка Боб, Гномы, Бен 10-спасатель мира. Ребята вместе с героями решают учебные задачи, совершают заочные путешествия, фантазируют и размышляют.

Устный счёт провожу с использованием различных игр, шифровок, ребусов, головоломок, занимательных и логических задач. Повышенный интерес у учащихся вызывают веселые задачи в стихах. Их применяю при изучении различных табличных случаев сложения и умножения, а также для активизации познавательного интереса у учащихся на уроках.

Немаловажное значение на уроках математики на первой ступени общего среднего образования имеют математические загадки. Они расширяют кругозор детей, развивают любознательность и пытливость, тренируют внимание. Использую такие загадки, которые помогают познакомить ребят с цифрами (в первом классе), подсказывают, какую цифру будут прописывать дети во время чистописания, или знакомят ребят с новой темой.

Числовая разминка позволяет вовлечь в работу всех учащихся. Например, игра «Расскажи-ка». Учащиеся выборочно характеризуют числа по плану. Числа: 145, 490, 885, 65, 272. План: прочитайте, назовите соседей чисел, назовите разрядный состав чисел, назовите чётные и нечётные числа, составьте примеры с числами, исключите лишнее число.

Для формирования навыка беглого счёта использую игру «Веселый счет». Сообщаю: «Сказочный персонаж Незнайка в счете не силен и хочет посмотреть, как вы это делаете? Надо назвать и показать ему числа по порядку». (На доске вывешена таблица с числами до 20 вразброс). К доске выходят два ученика. Тот, кто быстрее сосчитает по таблице до 20, будет победителем.

При изучении темы «Таблица умножения» в конце каждой учебной недели провожу проверку уровня знания таблицы умножения и деления. С этой целью использую игры: «Да – нет» или «+», «-». Работу организую так, чтобы был плавный переход от устного счета к следующему этапу урока или наоборот.

Этап объяснения нового материала – совместное «открытие» знаний. При изучении нового материала деятельность учащихся организуется так, чтобы они самостоятельно «открывали» новые для них знания. Детям предлагаю игры, подводящие к решению поставленной проблемы. Они содержат инструкции вида: «Подумай...», «Сравни...», «Сделай вывод». Например, задача-игра «Кто прав?». Цель игры – подведение учащихся к открытию переместительного свойства сложения.

Кузнечик вырезал 5 флажков, а Лунтик – 4 флажка. Сколько флажков они вырезали вместе? На наборном полотне запись: $4 + 5$ и $5 + 4$. Кузнечик и Лунтик устроили спор. Кузнечик утверждает, что верное решение $4 + 5$, а Лунтик – $5 + 4$. Кто же прав? В результате рассуждения учащиеся делают вывод, что правы оба героя, потому что в обоих случаях сложения получается один и тот же ответ. Выводится переместительное свойство сложения.

Одной из самых трудных тем для учащихся первого класса является тема «Состав числа». В игре «Угадай-ка» учащиеся узнают, из каких двух слагаемых состоит, например, число 9. Выигрывает тот, кто назовёт наибольшее число случаев. Для осознанного усвоения навыков счёта учащиеся должны уверенно знать названия и последовательность чисел натурального ряда. Поэтому в подготовительный период использую игры «Составим поезд», «Курьер», «Не ошибись», «Бег по числовому ряду», «День и ночь», с помощью которых учащиеся осознают приёмы образования каждого последующего и предыдущего числа.

На этапах закрепления материала использую игры на воспроизведение вычислительных приёмов. Для активизации познавательного интереса в игре применяю средства обратной связи: веер цифр и сигнальные карточки. Очень важно, чтобы все ребята включались в игру. Организую работу так: если один учащийся стоит у доски, то весь класс выполняет контролирующую функцию (они либо судьи, либо учителя). Для закрепления знаний о составе чисел в первом классе применяю игры «Украсть ёлочку», «Найди соседа», «Подставь нужное число», «Математические весы», «Математическая эстафета», «Арифметический лабиринт» [6, с. 15–16]. Игру «Математическая эстафета» провожу в виде соревнования по рядам. Эту игру на этапе закрепления применяю с 1 по 4 класс. В игре решаются поставленные задачи урока, активизируется познавательный интерес.

На этапе проверки знаний использую методы взаимопроверки и самопроверки результата игр. Играя, учащиеся закрепляют программный материал, учатся наблюдать, сравнивать, проявляют сообразительность и находчивость. На этом этапе использую счет по таблицам. При использовании таблиц увеличивается степень наглядности числовых операций. Например, при закреплении темы «Нумерация чисел. Сотня» предлагается игра «Вопросительная таблица».

22	40	25	19	33	39
30	23	44	35	46	27
34	47	26	41	20	32
45	42	37	31	48	43
21	38	28	24	36	29

Даю такие задания: назови и покажи числа в возрастающем или убывающем порядке; увеличь на один числа первой строчки (назови последующее); уменьши на один десяток числа второй строчки; покажи числа, где сумма цифр в разряде десятков и единиц равна 7; найди числа, у которых 5 единиц; найди числа, в которых количество единиц на 2 больше количества десятков. Такие задания активизируют познавательный интерес, развивают логическое мышление, сообразительность.

Наблюдение за работой учащихся показывает, что систематическое использование игрового материала на уроках математики обеспечивает достижение положительных результатов с наименьшими затратами сил и учителя, и учащихся. Игровая деятельность также влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов. В условиях игры дети сосредотачиваются, лучше и больше запоминают.

Список используемых источников

1. Амонашвили, Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36–41.
2. Бобровская, Т. П. Урок математики в системе развивающего обучения / Т. П. Бобровская // Начальная школа. – 2010. – № 12. – С. 25–28.
3. Ковалевская, Н.Л. Роль дидактической игры в развитии математической деятельности учащихся начальных классов / Н.Л. Ковалевская // Печатковас навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 10. – С. 12–15.
4. Филиппенко, Н.Д. Учебно-дидактические игры как средство развития познавательной деятельности учеников / Н.Д. Филиппенко // Печатковас школа. – 2009. – № 7. – С. 55–58.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. / Д.Б. Эльконин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
6. Попова, В.И. Игра помогает учиться / В.И. Попова // Начальная школа. – 2013. – № 2. – С. 39–41.
7. Чумакова, С.П. Изучение познавательной активности младших школьников / С.П. Чумакова // Печатковас навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2012. – № 1. – С. 34–42.

УДК 373.3

А.Н. Асташова
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

А.Н. Музыченко
ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря»

ЭТАПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается подход к организации совместной деятельности педагога и родителей, который обусловлен партнерским сотрудничеством и представлен этапами взаимодействия семьи и школы.

Ключевые слова: этапы взаимодействия, учащийся младшего школьного возраста, школа, семья.

STAGES OF INTERACTION OF SCHOOL WITH PARENTS OF YOUNG SCHOOL AGE STUDENTS

Annotation. The article discusses an approach to organizing joint activities of a teacher and parents, which is due to partner cooperation and is presented by the stages of interaction between the family and the school.

Keywords: stages of interaction, student of primary school age, school, family

Многочисленные исследования проблем современной семьи, которые проводят педагоги (М.Ю. Арутюнян, Т.В. Воликова, Т.Г. Неретина и др.), психологи (В.Д. Дружинин, А.Г. Ковалёв, А.С. Спиваковская), социологи (И.В. Бестужев-Лада, Л.В. Савинов, Е.А. Слука), показывают, насколько эти проблемы актуальны, сложны и как много ещё здесь «белых пятен».

В настоящее время перед школой вновь ставится задача повышения педагогической культуры семьи, повышения образования отцов и матерей в воспитании детей, формирования их педагогического сознания. На наш взгляд, для того чтобы организация работы по взаимодействию школы и семьи проходила не хаотично, а имела последовательный характер, необходимо соблюдать ряд этапов, которые помогут организовать деятельность педагога.

Первым этапом по взаимодействию школы и семьи является диагностика. Цель этапа – выявление реально существующих проблем родителей в воспитании собственных детей, их ценностных ориентаций в жизни, уровня общей и педагогической культуры членов семьи и определение круга вопросов по педагогике, психологии и т. д. для совместной деятельности школы и семьи.

Сбор и обработка сведений о семье требуют от педагога тактичности, дополнительных усилий и определённой методики. Для изучения семьи можно использовать разнообразные методы: педагогическое наблюдение, беседу, анкетирование (устное и письменное) детей и их родителей, рисунок семьи, посещение семьи на дому и др. Один метод дополняет другой, и таким образом получается довольно точная информация о семьях воспитанников и трудностях, с которыми сталкиваются родители в воспитании детей.

Следующий этап взаимодействия школы и семьи – этап моделирования взаимодействий. Его цель – выбор педагогом основных путей и форм взаимодействия с родителями, составление программы совместной деятельности школы и семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка.

Далее следует этап установления доброжелательных межличностных отношений между педагогом и родителями с установкой на будущее деловое сотрудничество. Цель данного этапа – создание эмоционально-радостной атмосферы в системе «родители-школа», расположенности к эмоционально-положительным контактам.

Также немаловажным является этап установления контакта с родителями воспитанников. Он может осуществляться посредством реализации педагогом ряда последовательных шагов:

1. Знакомство учителя с родителями и их друг с другом. С этой целью, на наш взгляд, целесообразно провести встречу-знакомство классного руководителя учащихся на тему: «Давайте познакомимся», в ходе которой члены семей знакомятся друг с другом, вырабатывают этико-психологические правила взаимодействия, предъявляют взаимные требования, очерчивают пути сотрудничества, а также решают организационные вопросы, связанные с поступлением ребёнка в школу.

2. Трансляция родителям положительного образа ребенка. Необходимость этого этапа определяется тем, что часто в повседневном общении родители упускают из вида положительные черты личности ребенка, фокусируясь на негативных проявлениях.

3. Трансляция родителям знаний, которые могут быть использованы ими в семейном воспитании (о поведении ребенка, особенностях его общения со сверстниками, успеваемости и т. д.).

4. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребенка. На этом этапе педагог поддерживает с родителями диалог, в котором активная роль принадлежит прежде всего родителю. Позиция учителя в этом диалоге не столько «судейская», сколько партнерская – «общение на равных».

5. Совместное изучение и формирование личности ребенка.

Далее следует теоретико-практический этап, цель которого заключается в повышении психолого-педагогической компетентности родителей и улучшении детско-родительских отношений. На этом этапе педагогу целесообразно использовать в комплексе и диалектическом сочетании разнообразные коллективные, групповые, наглядно-информационные, индивидуальные формы взаимодействия с родителями, построенные на диалоге школы и семьи с учетом конкретной ситуации семейного воспитания. Отбор форм сотрудничества школы и семьи должен базироваться на единстве трех элементов: цели, средств ее достижения, результативности.

Немаловажным является организационно-деятельностный этап. Цель – вовлечение родителей в организацию учебно-воспитательного процесса класса (школы); создание дееспособного родительского комитета из числа родителей, обладающих организаторскими способностями, умеющих и желающих работать вместе с учителем.

Следующий этап – рефлексивно-оценочный. Сущность его заключается в осуществлении родителями анализа собственной воспитательной деятельности под непосредственным и опосредованным руководством со стороны учителя, критическое ее оценивание и поиск причин своих педагогических ошибок; изучение педагогом степени удовлетворенности родителей взаимодействием.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексивные умения – это умения анализировать свои мысли, чувства, переживания, поступки. В социальной психологии это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего». Человеку, который не разбирается в своих чувствах и переживаниях, мотивах собственного поведения, трудно понять и принять чувства, особенности поведения другого человека.

Примерами способов проведения рефлексии в процессе взаимодействия с родителями учащихся младшего школьного возраста могут стать:

- «Корзина чувств». Педагог предлагает родителям опустить руку в корзину и взять то чувство, которое переполняет каждого в данный момент, назвать его.

- «Без маски». Учитель предлагает родителям по очереди взять из коробки карточки, на которых записано незаконченное предложение, и вслух продолжить его. Например:

- На занятии мне больше всего понравилось...

- Во время занятия я понял (поняла), что...

- Самым полезным для меня было...

- На занятии мне не понравилось...

- На следующем занятии я бы хотел (хотела)...

- «Круговая беседа». Родители поочередно отвечают на каждый из предложенных вопросов:

- Считаете ли вы, что мы не напрасно провели время вместе?

- Что на ваш взгляд, нам сегодня удалось?

- Что не удалось? Почему?

- Что учесть на будущее?

- Состояние вашей души?

- «Список претензий». Участники занятия на листах бумаги (без подписи) записывают претензии к остальным членам группы, к педагогу, к группе в целом. Учитель собирает листы с претензиями, смешивает, а затем читает вслух всей группе, после чего каждый присутствующий обозначает свое отношение к адресованной лично ему претензии, высказывает свое согласие либо несогласие с ней, может дать обоснование, почему намерен (или не намерен) измениться.

- Анкетирование родителей. Может проводиться после каждого занятия с родителями (текущее) и в конце учебного года (заключительно-обобщающее). Вопросами текущего анкетирования могут быть:

- Что я ожидал(а) от встречи?

- Что нового узнал(а)?

- Что я буду применять в воспитании своего ребёнка?

- Чем поделюсь с другими?

Заключительное анкетирование может включать в себя следующие вопросы:

- Что нового узнал?

- Чему научился?

- Что применил в своей жизни?

- Как изменились отношения в семье?

Заключительным этапом взаимодействия школы и семьи является контрольно-коррекционный. Цель – изучение результативности взаимодействия в системе «родители – школа», определение уровня педагогической культуры родителей и на этой основе постоянное совершенствование работы с семьями воспитанников.

Таким образом, при всем разнообразии и вариативности форм работы с родителями учащихся важен сам подход к организации совместной деятельности, который обусловлен партнерским сотрудничеством и представлен этапами взаимодействия семьи и школы (диагностический, моделирование взаимодействия, установление межличностных отношений, установление контакта с родителями, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, контрольно-коррекционный).

УДК 373.31

А.Н. Асташова

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Мозырь, Республика Беларусь

В.В. Юницкая

ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УЧЕБНОМ ПРЕДМЕТЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Аннотация. Статья посвящена реализации деятельностного подхода в процессе обучения учащихся младшего школьного возраста на уроке русского языка.

Ключевые слова: деятельностный подход, учащийся младшего школьного возраста, учебное занятие, русский язык.

*A.N. Astashova
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus
V.V. Yunitskaya
State Educational Institution «Secondary School No. 11 of Mozyr»*

REALIZATION OF THE ACTIVE APPROACH IN LEARNING OF YOUNGER SCHOOL AGE STUDENTS ON THE LEARNING SUBJECT «RUSSIAN LANGUAGE»

Annotation. The article is devoted to the realization of the active approach in learning of younger school age students of the learning subject Russian language.

Keywords: active approach, younger school age, class, Russian language

Современный этап развития системы начального образования в Республике Беларусь характеризуется сменой приоритетов в определении целей и задач обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста. Если раньше целью являлось «усвоение суммы знаний», то в новых условиях на первый план выходит личность учащегося, способность его к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Начальное образование как 1 ступень общего среднего образования призвано обеспечить становление личности учащегося, выявление и развитие его способностей, развитие познавательных интересов, а также формирование умений учебной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, всё более актуальным становится организация системы работы на основе деятельностного подхода, который позволяет на всех уровнях увидеть развитие личности каждого учащегося, строить его жизнь в соответствии с его способностями и индивидуальными запросами. Деятельностный подход способствует становлению субъектности ребёнка и является по своей сути личностно ориентированным.

Вместе с тем, единодушное понимание необходимости совершенствования школы с традиционной системой обучения, с одной стороны, и разнообразие подходов к способам и средствам реформирования, с другой, привели к разрыву образовательного пространства и отсутствию у учителей согласованных с наукой технологичных инструментов организации своей деятельности, начиная с подготовки учебного занятия и заканчивая самооценкой своей деятельности. К сожалению, общих взглядов на структуру учебной деятельности многим педагогам недостаточно для того, чтобы самостоятельно решать вопросы, которые связаны с организацией деятельности обучающихся на этапах постановки учебной задачи и её решения, моделирования, выполнения частных учебных задач, выбора способов самооценки и т. д.

Педагоги, которые успешно реализовывают деятельностный подход, прекрасно понимают, что гораздо важнее научить ребёнка учиться, самостоятельно находить необходимую информацию, чем «заложить» в него конкретные знания, быстро утрачивающие актуальность в наше время. Если до недавнего времени учитель являлся носителем знаний, то на современном этапе он принимает позицию организатора познавательной деятельности.

Деятельностный подход к обучению русскому языку предполагает:

- наличие у учащихся как познавательного мотива, так и конкретной учебной цели;
- для приобретения недостающих знаний выполнение учащимися определённых действий;
- освоение учащимися такого способа действия, который позволит осознанно применять полученные самостоятельно либо с помощью учителя знания;
- формирование умения контролировать свои действия в процессе обучения, так и после завершения;
- включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Данный подход не только позволяет обучающимся овладеть умением высказывать свое мнение, аргументировать его, выстраивать цепочку логических суждений, но и способствует осознанию ценности своего участия в решении разных учебных задач в соответствии со своими возможностями и способностями. Процесс обучения более эффективен, если педагоги говорят меньше, тем самым дают возможность раскрываться самим учащимся.

Реализация деятельностного подхода на уроках русского языка означает, что прежде чем ввести новые знания, необходимо поставить учебную задачу; материал (информация) «добывается» вместе с учащимися; для успешного решения орфографических задач организуется тренировочная работа, сущность которой заключается в последовательной отработке выведенного способа действия.

Таким образом, создаются условия для осознанной и активной работы учащегося на всех этапах изучения темы. Охарактеризуем каждый из этапов.

На этапе мотивации (самоопределении) к учебной деятельности организуем осознанное вхождение обучающихся в пространство учебной деятельности на уроке. Учитель настраивает учащихся на работу, проговаривая с ними задачу урока, даёт моральную и психологическую поддержку, предлагает продумать учащимся, что пригодится для достижения цели и получения результата. Объявленная учителем тема урока чаще всего не интересна учащимся, как результат – скучный обычный урок. Чтобы этого не произошло, можно использовать прием «яркое пятно». Как правило, в качестве «яркого пятна» применяют сказки, шарады, проблемные ситуации, кроссворды. Например, тема «Звуки и буквы».

В некотором царстве, в некотором государстве жили-были брат и сестра. Сестра всегда пела и танцевала, любила носить красные платья, а брат петь не мог, но любил носить синие или зеленые, а иногда и сине-зеленые вещи. Но это их не расстраивало, ведь сестра всегда ходила с братом, держась за руку, и всегда пела красивые песни.

– Ребята, на доске записаны буквы, нам надо их разделить на две группы. Одни в группу сестры, вторые – брата.

– Как вы думаете, какие буквы отправим в группу сестры, а какие брата?

А И Ж М Н Щ Ы У Д О

– Хотите узнать, как звали сестру и брата?

На этапе актуализации знаний важно подготовить мышление учащихся к изучению нового материала, восприятию учебного содержания для дальнейшего его воспроизведения, показать ситуации, демонстрирующие недостаточность имеющихся знаний. С этой целью включаем проблемный вопрос, задачу, которые будут мотивировать учащихся на изучение новой темы. Параллельно ведется работа над развитием внимания, памяти, речи, мыслительных операций.

Например, тема «Правописание суффиксов -ИК, -ЕК».

Актуализация знаний. Ребята, послушайте «Сказку о том, как поссорились ключик и замочек». Жили-были ключик и замочек. Они были братья, так как открывали одну и ту же дверь в домике одной старушки. Однажды ключик из любопытства высунул из кармана старушки и вывалился. Старушка долго искала ключик. Наконец, когда она его нашла и отомкнула дверь, замочек сказал брату:

– Какой ты недотёпа, братец. То ли дело я – всегда на своём месте. Значит, я главнее тебя, ведь именно я закрываю дверь.

Обиделся ключик и отвечает:

– Ишь, какой главный выискался! Да если бы не я, ты бы никогда сам дверь не смог закрыть. Значит, я главнее. И вообще, ты какой-то неправильный.

– Почему это я неправильный? – возмутился замочек.

– А у тебя в имени пишется буква Е, а нужно И, как у меня!

До хрипоты спорили братья, какая буква должна писаться в их именах.

Кто же из них прав?

На этапе проблемного объяснения нового материала внимание учащихся обращаем на отличительное свойство задания, которое вызывает затруднение, затем формулируется цель и тема урока, организуется диалог, направленный на осмысление нового материала, для этого используются схемы, знаки, модели. Постановка проблемы. Формулирование темы. Запись слов ключик и замочек.

Учитель: Какой спор затеяли ключик и замочек? В какой части слова находятся буквы, из-за которых возник спор? (Разбор слов по составу) Сформулируйте тему урока. (Правописание суффиксов -ИК, -ЕК)

Учитель: А на самом деле, кто из них прав? (Правы оба, в одном случае пишется Е, в другом И)

– Какой вопрос возникает? (Подвести к проблеме, когда пишется в суффиксе И, а когда Е).

Поиск решения проблемы. Учитель: В какой части слова возникло затруднение? (В суффиксе). Гласная или согласная буква вызвала затруднение? (Гласная). Почему? (Она безударная).

– Какие способы проверки гласных нам известны?

(В корне: -подбираем, однокоренные слова или изменяем слово так, чтобы гласная была под ударением; запоминаем. В приставке: запоминаем)

– Какой способ проверки подойдёт в данном случае?

В ходе выдвижения и проверки гипотез учитель приходим к выводу, что запоминание неэффективно, подбор однокоренных слов не решает проблему.

– Давайте попробуем изменить эти слова. Например, по числам.

Замочек – замочки, ключик – ключики.

– Удалось ли поставить гласную под ударение? (Нет). А что вы заметили? (Гласная Е «убегает», а И остаётся). Далее учащиеся формулируют вывод.

На этапе первичного закрепления учащиеся выполняют многократные упражнения с обязательным проговариванием вслух изученных алгоритмов действия.

При проведении самостоятельной работы с самопроверкой используется индивидуальная форма работы с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося.

Этап – включение в систему знаний и повторение. Учащиеся определяют, каким образом они будут применять новое знание, тренируют навыки его использования совместно с ранее изученным материалом и повторяют содержание, которое потребуется им в дальнейшем.

При подведении итога урока фиксируем изученное новое знание и его значимость. Организуем самооценку учебной деятельности и помогаем учащемуся осмыслить его собственные достижения и неудачи.

Пример фрагмента учебного занятия наглядно показал, как при помощи диалога, приёмов проблемного обучения у учащихся развиваются логическое мышление, творческие способности, учащиеся учатся самостоятельно определять границы своих знаний и преодолевать их в поиске тех знаний, которых не достаёт для решения тех или иных учебных задач.

На наш взгляд, реализация деятельностного подхода в обучении в учреждении I ступени общего среднего образования позволит не только решить выше обозначенные задачи, но и воспитать востребованную временем личность.

П.Е. Ахраменко, Е.П. Комарова
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»,
Мозырь, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК)

Аннотация. В данной статье представлено использование ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологий как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста на материале народных сказок.

Ключевые слова: связная речь, ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии, мини-спектакли, метод словесного рисования, модель составления сказки.

Р.Е. Akhramenko, E. P. Komarova
Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic Of Belarus

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FOLKLORE (BASED ON FOLK TALES)

Abstract. This article presents the use of OTSM-TRIZ-RTV-technologies as a means of developing coherent speech of older preschool children based on folk tales.

Keywords: coherent speech, OTSM-TRIZ-RTV-technologies, mini-performances, verbal drawing method, fairy tale compilation model.

Развитие связной речи – одна из приоритетных задач в учреждениях дошкольного образования. Необходимость её реализации обусловлена тем, что связная речь выполняет основную коммуникативную функцию, является средством познания и интеллектуального развития ребёнка.

Посредством работы со сказками можно добиться существенного повышения уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста: из сказок ребенок усваивает образные выражения, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой; содержание сказок побуждает отыскивать причинно-следственные связи, делать выводы.

На наш взгляд, добиться положительных результатов в развитии связной речи детей можно, если использовать в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста серию специальных заданий, дидактические словесные игры, эффективные методы и приёмы, к которым относятся, например, игры-драматизации, мнемотехника, моделирование.

Необходимыми компонентами в деятельности педагога являются также и просветительская работа с родителями, проведение семинаров и консультаций, мастер-классов с педагогами учреждений дошкольного образования по вопросам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

В учреждениях дошкольного образования особенно продуктивными по развитию связной речи, по нашему убеждению, являются занятия с использованием методов и приёмов общей теории сильного мышления (ОТСМ), теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), развития творческого воображения (РТВ) (далее ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии).

Е.Н. Шутова отмечает: «ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии – чётко структурированные и алгоритмизированные технологии, в содержание которых входят разнообразные методы, творческие задания и игры, способствующие развитию воображения, речи, формированию сильного мышления, воспитанию творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Использование методов ОТСМ-ТРИЗ-РТВ – технологий развивает у детей дошкольного возраста способность оперировать противоречиями, преодолевать психологическую инерцию и решать задачи творческого характера» [1, с 3]. В том числе, разумеется, и в вопросах развития речи. В данной статье рассматривается использование ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологий, направленных на развитие связной речи посредством сказок на основании опыта организации образовательного процесса в ГУО «Ясли-сад № 41 г. Жлобина» на протяжении января-мая 2020 г.

Нами была спланирована работа по развитию связной речи посредством сказок. При разработке образовательной деятельности учитывали: возрастные и индивидуальные особенности детей; принцип доступности содержания для воспитанников. Чтобы определить эффективность использования ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологий для развития связной речи, мы вначале на этапе констатирующего эксперимента провели диагностику на основе методик, предложенных в работах Н.Е. Вераксы [2, с 60–65] и М.М. Алексева, В.И. Яшина [3, с 51–65]. Вначале мы установили исходный уровень развития связной речи детей, который составил: *высокий уровень – 25,3 %, средний – 45,2 %, низкий – 29,5 %*. Затем мы проводили обучение развитию связной речи на основе ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологий, методика работы строилась на основе разработок, предложенных в пособиях Е.Н. Шутовой [1] и Т. А. Сидорчук, А.В. Корзун [4].

Наиболее яркие, эмоциональные моменты сказок мы проигрывали в форме *мини-спектаклей*. Дети брали на себя роли сказочных героев, перевоплощались в персонажей сказок. Далее мы проводили индивидуальную работу по закреплению навыков выразительного чтения в сочетании с движением. Речь детей при этом становилась ярче, эмоциональней, обогащалась выразительным народным и литературным языком. При этом в работу включались стеснительные дети, которые ранее отказывались идти на контакт.

С детьми мы использовали *метод словесного рисования*. Дети совместно с воспитателем описывали картины, на фоне которых происходят действия сказки, подключались к фантазированию, предлагая свои варианты. София Ч., например, придумала и словесно нарисовала замок царевны Несмеяны: «Замок весь из маленьких башен прямоугольной формы, украшен бантиками. В нём 3 этажа. На первом – гостиная, там длинный стол и много стульев для гостей. На втором этаже телевизор и множество игр, в которые она играет с принцессами. Третий этаж – комната принцессы. Все в ней красного цвета: и тумбочка, и кровать, и шторы на окнах. Царевна Несмеяна любит украшения: кольца, браслеты, ожерелья и хранит их в тумбочке, а кольца в шкапулке». Так мы научили детей словесно описывать помещение, развивать воображение. В помощь *словесному рисованию* были использованы работы художников Юрия Алексеевича Васнецова, Бориса Александровича Дехтерева и других.

Во время работы со сказками мы использовали *метод вопросов*. Интересно прошло занятие «Вопросы персонажей сказок», где дети задавали друг другу вопросы от имени героев сказок. Например, Лиса спрашивает у Колобка: «Колобок, почему ты такой круглый?» Колобок отвечает (Станислав Г.): «Так лучше, ни за что не цепляюсь, так быстрее убежать».

ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии способствовали организации обучения составлению сказок, творческому рисованию на основе народных сказок. Для работы использовались следующие дидактические игры:

1. «Что общего». Эта игра предполагает сравнительный анализ различных сказочных сюжетов с точки зрения сходства и отличия между ними. Например, чем похожи сказки «Морозко» и «Госпожа Метелица»?

2. «Хороший – плохой». В процессе этой игры осуществляли попытку выявить положительные и отрицательные черты характера героев, оценивали их деятельность. Например, за что можно похвалить Волка; что хорошего в том, что Змей Горыныч имеет три головы?

3. «Перевертывание сказки». Нужно перевернуть сказку, меняя существенное в характеристике героев, их действиях. Например, сказка «Колобок»: «Катится, катится колобок, а навстречу ему тигр (Красная шапочка и т. д.);

4. Придумать воображаемый город, сделанный из шоколада (стекла и т. д.) и рассказать, что в таком городе можно услышать и увидеть.

5. Сочинение сказки «наизнанку» (изменить поступки героев в ходе знакомой сказки: злые герои становятся добрыми и наоборот);

6. Сочинение историй с наделением реальных героев сказочными фантастическими свойствами (собака, которая любит кататься на велосипеде);

7. Придумывание сказки с опорой на наглядность при помощи приема «Бином фантазии». Для работы с детьми мы подготовили два набора картинок: картинки с изображением животных и людей; картинки с изображением предметов. Из каждого набора наугад берут по одной картинке и, соединяя слова-обозначения при помощи предлогов или изменения падежа, придумывают предложение, которое будет служить названием будущей сказки.

8. Составление сказок по моделям: модель составления сказки с помощью метода «Каталога», модель составления сказки «Волшебная дорожка», модель составления сказки «Волшебный треугольник». Например: метод «Каталога». Детям предлагали сочинить сказку с помощью какой-либо книги. Ведущий задавал детям вопрос, ответ на который ребенок находил, указав слово на открытой странице выбранного текста. Ответы, найденные в книге, собираются в единую сюжетную линию. Данный метод эффективен в работе с небольшим количеством детей (от двух до пяти).

9. Метод «Эмпатия». Цель метода – учить детей менять точку зрения на обычные объекты с помощью превращения себя в кого-нибудь или во что-нибудь в проблемной ситуации. Мы предлагали ребенку представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации. Интересно прошла игра «Чудеса волшебной палочки», дети должны были рассказывать о себе от имени сказочного персонажа.

10. Метод «Мозговой штурм» предполагает постановку изобретательской задачи и нахождения способов ее решения с помощью выбора из различных вариантов. Ситуации могут быть из любой области человеческой деятельности. Анализировали каждую идею по оценке «хорошо – плохо».

12. Для сочинения фантастических рассказов по картине познакомили детей с приемами фантазирования: «Увеличение – уменьшение» (изменение степени проявления какого-либо свойства объекта) и игровой прием «Пришел в гости волшебник...».

При работе нами использовались мотивационные установки, например, «Запишем наши сказки в альбом, а вечером их прочитают родители», «Придумайте сказку в подарок другу».

После проведенной работы мы отметили, что дети стали включать в свои сочинения прямую речь с характерными сказочными оборотами и обращениями; словарь детей обогатился за счет новых тематических групп существительных, прилагательных, глаголов; в речи стало больше образных слов; характерна грамматическая правильность построения простых и сложных предложений; воспитанники приобрели навыки и умения решать творческие задачи, искать способы их решения, проявлять инициативу. В мае мы провели контрольный эксперимент с использованием уже апробированных методик, но с использованием другого языкового материала. Были получены следующие результаты: *высокий уровень* – 46,4%, *средний* – 37,2%, *низкий* – 16,4%.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа с использованием *ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологий* на основе народных сказок содействует повышению уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Список используемых источников

1. Использование ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-технологии в работе с детьми дошкольного возраста / сост. Е.Н. Шутова, методист дошкольного и начального образования Гомельского областного института развития образования. – Гомель, 2017. – 51 с.
2. Диагностика готовности ребенка к школе : пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Н.Е. Вераксы. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 98 с.
3. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
4. Сидорчук, Т.А. Формирование навыков мышления, воображения и речи дошкольников средствами ОТСМ-ТРИЗ / Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. – Мозырь : «Белый Ветер», 2005. – 200 с.

УДК 373.31

С.А. Бобр

ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование на уроках математики в 1 классе схем и моделей при решении простой текстовой задачи, направленные на активизацию познавательной деятельности. Описывается порядок работы над разными видами простых задач в 1 классе.

Ключевые слова: простая задача, схема, предметная иллюстрация, таблица, графическая модель.

S.A. Beaver

State educational institution «Secondary School No. 1 of Mozyr»
Mozyr, Republic Of Belarus

ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION WHEN SOLVING SIMPLE WORD PROBLEMS

Abstract. This article discusses the use of schemes and models in mathematics lessons in grade 1 when solving a simple word problem, aimed at enhancing cognitive activity. The procedure for working on different types of simple tasks in grade 1 is described.

Keywords: simple task, object illustration scheme, table, graphic model.

В общеобразовательном стандарте сказано, что первичное освоение навыков применения простейших приёмов мыслительной деятельности и познания осуществляется при изучении математики [1, с. 16]. Так, значительное место в содержании курса математики отводится решению текстовых задач.

Особое место в изучении предмета отводится простым задачам. Это основа основ, где учащиеся овладевают умением решать простые задачи на все четыре арифметических действия [2, с. 67].

Опыт работы убеждает, что при решении задач мысль учащегося должна всё время идти от данных к искомому и от искомого к данным – только такое встречное движение, движение в обоих направлениях и делает разбор задачи целенаправленным.

Я считаю, что большое значение в формировании умения решать задачи имеет её наглядная интерпретация. На своих уроках я использую схематические модели задач, таблицы, схемы, чертежи, рисунки.

Так, при решении **простых задач на нахождение уменьшаемого, вычитаемого, разности** использую:

1. Схемы задач:

а) Б И(-) С б) Б И(-) С в) Б И(-) С
 8 3 (?) 8 ? (5) ? 3 (5)

Причём введение одновременно и обратных задач доказало свою эффективность.

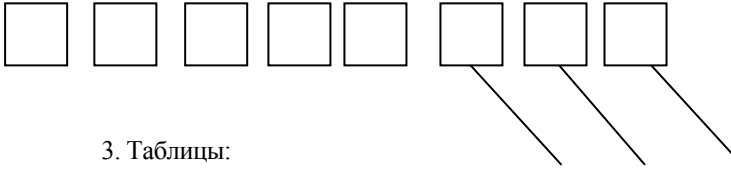
а) На стоянке стояло 8 машин, 3 машины уехало. Сколько машин осталось?

б) На стоянке стояло 8 машин, когда несколько машин уехало, на стоянке осталось 5 машин.

Сколько машин уехало?

в) На стоянке стояло несколько машин, когда 3 машины уехало, осталось 5 машин. Сколько машин было на стоянке?

2. Предметные иллюстрации:



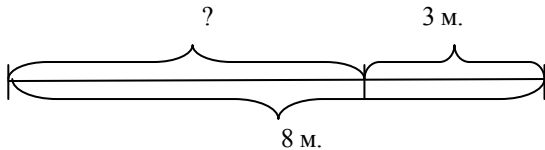
3. Таблицы:

Было
8м.

Уехало
3м.

Осталось
?

4. Графическое изображение:



Работа над задачей на нахождение суммы

Для решения простых задач на нахождение суммы или одного из слагаемых включаю новую схему с иными символами.

I – часть II – часть I+II – целое

К кормушке прилетели 6 синиц и 3 воробья. Сколько всего птиц стало у кормушки?

1. Модельная схема задачи: I – 6 или C – 6

II – 3 B – 3

I+II=? C+B=?

Главное в этих задачах установить закономерность: чтобы найти целое необходимо сложить его части, чтобы найти часть, нужно от целого отнять известную часть. В зависимости от задачи используется необходимое количество частей. Например: I+II+III=ЦЕЛОЕ

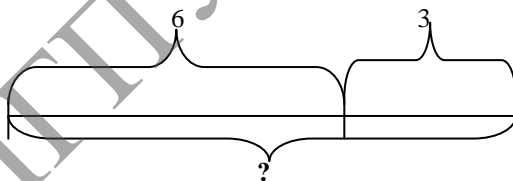
2. Предметные иллюстрации:



3. Таблицы:

Синиц	Воробьёв	Всего
6	3	?

4. Графическое изображение:



Очень важное условие работы при решении таких задач – это умение учителя показать вариативный подход к разбору задачи. Много внимания я уделяю терминологии, выработке у учащихся умения видеть в задаче данные и искомое число, целое и части. Отрабатываю смысл понятий «условие», «вопрос», «решение», «ответ» – это основная работа при первичном знакомстве с текстовой задачей. В итоге дети с интересом открывают для себя новые виды работы над задачей, работают с удовольствием.

В результате решения простых задач с графической иллюстрацией учащиеся убеждаются, что для решения задачи необходимо, чтобы в ее условии было дано не менее двух числовых данных, а также приобретают навыки правильной формулировки вопроса при анализе задачи. А вариативный подход к разбору задачи создаёт условия для дифференцированной работы с учащимися. Дети, которые после сокращённой записи условия задачи умеют составить план решения задачи, приступают к самостоятельному его выполнению, а для учащихся, которые затрудняются, ведётся более подробный анализ условия задачи с использованием наглядности.

Углубленная работа над условием задачи помогает моим учащимся сознательно подходить к выбору решения. Чтобы не было автоматического решения, я предлагаю несколько похожих задач с одинаковыми вопросами, но решаемых по-разному. Например:

1) *На тарелке лежало 8 пирожков. Оля положила ещё 2 пирожка. Сколько пирожков стало на тарелке?*

2) *На тарелке лежало 8 пирожков. Оля переложила 2 пирожка на другую тарелку. Сколько пирожков стало на первой тарелке?*

Проанализировав эти задачи, учащиеся понимают, что один и тот же вопрос и одно и то же определяющее слово ещё не указывают на действие решения. Надо рассмотреть, к какому предмету и числу относится определяющее слово.

Часто на своих уроках, с целью развития внимательности, я предлагаю учащимся задачи, которые по данным нельзя решить.

Например: «*В школьном саду росли деревья: 8 яблонь и 14 груш. Сколько всего килограммов яблок и груш собрали школьники осенью?*»

Также я включаю в урок задачи на сообразительность или учу ставить к условию несколько разных вопросов, так как учащийся легче сообщает нам известные данные и затрудняется в постановке вопроса, некоторые его не могут выделить в тексте задачи.

Я считаю, что на первом этапе знакомства с задачей необходимо:

- 1) закрепить в сознании учащихся математические термины,
- 2) выработать умение видеть в задаче данное и искомое,
- 3) учить сознательному выбору действий и определению компонентов этих действий.

Готовясь к урокам, я подбираю задачи в единой системе (разноуровневые), чтобы получить максимальный эффект на уроке. Часто на уроках при решении арифметических задач, я использую числовой материал, отражающий успехи нашей республики в различных отраслях народного хозяйства, науки, культуры, экономике, что способствует расширению кругозора учащихся, обогащению новыми знаниями об окружающей действительности. Устное решение задач подбираю так, чтобы в одних случаях они служили подготовкой учащихся к решению новых видов задач, а в других – способствовали бы закреплению умения решать задачи ранее встречающихся видов.

При работе над задачами, я использую следующие виды заданий:

- составить вопрос к задаче, предложенной учителем или учениками;
- к данному вопросу составить разные условия задачи;
- изменить вопрос так, чтобы задача решалась иначе;
- продолжить условие решённой задачи путём составления новой задачи, куда в качестве числового данного входит полученный ответ.
- составить задачу на данное действие.

Для развития творческих способностей у учащихся использую познавательные, логические задачи, математические игры, конкурсы. Привлекаю детей к подбору материалов из дополнительных источников, к составлению заданий на развитие логического мышления, как для одноклассников, так и для детей младшего возраста.

Таким образом, изучая данную проблему, я убедилась в том, что выработка навыка решения задач – процесс длительный, пути активизации познавательной деятельности разнообразны и, чтобы преодолеть трудности, нужна система и кропотливый труд.

Список используемых источников

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Математика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/standarty_uchebnyh_predmetov/Obrazovat_standart_rus_lit.doc . – Дата доступа: 01.11.2017.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. I класс. – Минск : Национальный институт образования, 2017. – 212 с.

УДК 373.2

А.Э. Богатырёва

*УО «Оршанский колледж ВГУ им. П.М. Машерова»
Орша, Республика Беларусь*

LEGO-КОНСТРУКТОРЫ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автор обосновывает использование наборов конструкторов LEGO в качестве доступного дидактического средства в процессе работы по формированию элементарных математических представлений. Предлагаемые виды заданий направлены на познавательное развитие детей дошкольного возраста, обеспечивают успешность усвоения начальных математических знаний.

Ключевые слова: LEGO-конструкторы, математические представления, дошкольники.

LEGO-CONSTRUCTORS IN THE PRACTICE OF EDUCATOR IN FORMING ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOLERS

Abstract. The author substantiates the use of LEGO construction sets as an affordable didactic tool in the process of working on the formation of elementary mathematical representations. The proposed types of tasks are aimed at the cognitive development of preschool children, ensure the success of mastering basic mathematical knowledge.

Keywords: LEGO constructors, mathematical representations, preschoolers.

Учебная программа дошкольного образования предусматривает развитие математических представлений детей как на специальных занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. В связи с тем, что образовательный процесс в дошкольных учреждениях носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, игровая деятельность помогает воспитателю решать конкретные обучающие задачи. В последнее время в играх активно используются LEGO-конструкторы, элементы которых могут стать подспорьем в работе педагога по формированию предметно-математических знаний, выступить весьма удобным дидактическим средством.

Как отмечают многие исследователи, LEGO-конструкторы «предоставляют колоссальный простор для познавательно-исследовательской, социально-коммуникативной, игровой деятельности дошкольников» [1, с. 66]. Опыт показывает, что это удобный для воспитателя и детей дидактический материал, трансформируемый, довольно безопасный, вызывающий неизменный интерес у дошкольников. Целью работы мы определили изучение возможностей LEGO-конструирования как практического материала в создании предметно-пространственной среды на занятиях по предметно-математическому развитию детей. Материалом выступили наборы конструкторов LEGO трех видов. Экспериментальная работа проводилась на базе средних групп дошкольных учреждений ГУО «Ясли-сад» №18, 20 г. Орши (23 чел.). Основными методами были: педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ научно-педагогических изданий, математическая обработка результатов.

Чаще всего конструкторы LEGO представлены в виде наборов деталей. Это позволяет некоторые из них использовать как для групповой работы, так и для самостоятельной деятельности дошкольников, но под руководством воспитателя. Важно учитывать возрастные особенности детей и предлагать соответствующие разноуровневые задания. Однако воспитатель должен помнить, что задания формулируются очень четко, доносятся до детей в доступном и понятном виде. Так, не должно быть очень длительным по времени и сложным построение геометрических фигур, предлагаемые задания должны соответствовать конкретной математической программной теме. Воспитателю необходимо знать психологические особенности детей, учитывать разный темп их работы и в связи с этим подбирать дополнительные задания.

Так как под математическими представлениями понимаются первоначальные знания детей *о пространстве, форме, величине и количестве*, их можно рассматривать как базовые понятия. Следовательно, при включении элементов LEGO в структуру занятия следует обратить внимание на некоторые важные этапы: определение конструкторской и игровой задач, название игровых действий и правил, анализ результатов, заключение игры.

Математическими можно рассматривать игры, в которых смоделированы построения, отношения, закономерности. Они помогают расширить и закрепить знания о множествах, равенствах и неравенствах групп предметов; количестве и счёте по осязанию и на слух. Подобным образом можно знакомить со свойствами геометрических фигур, вырабатывать пространственное воображение, понимание родо-видовых связей, учить обобщать, классифицировать. Это подтверждают результаты исследования на констатирующем и контрольном этапах, которые прослеживаются в представленной таблице:

Математические представления	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап	конст. этап	контр. этап
Количество и счёт	13,0 %	17,5 %	65,2 %	69,5 %	21,8 %	13,0 %
Величина	26,0 %	39,1 %	56,5 %	52,2 %	17,5 %	8,7 %
Геометрические фигуры и форма	8,7 %	17,5 %	34,8 %	43,4 %	56,5 %	39,1 %
Пространство	17,5 %	21,7 %	56,5 %	65,3 %	26 %	13,0 %
Общий уровень развития ЭМП	13,0 %	17,5 %	56,5 %	69,5 %	30,5 %	13,0 %

На наш взгляд, результативности способствовало использование разных видов конструирования: *по образцу, по условиям, по замыслу*. Так, закреплению представлений о форме предметов помогли задания типа «*Подбери пару*». Для усвоения понятия «симметрия» дети вначале рассматривали образец симметрично

его конструировали. Традиционная игра «Светофор» в значительной степени способствовала выработке умений в пространственной ориентировке: одновременно из деталей составляли светофор, размещая сигналы *выше, ниже, посередине*, причём каждый работал в своём темпе. Такие упражнения, как «*Ступеньки*», «*Математическая лесенка*» помогали развивать умения в счёте в пределах 5–10: к каждой цифре дети подбирали деталь определённого цвета, количества; собирали детали в соответствии с предложенным на карточке образцом. Особенно дошкольникам нравилось строить тропинки разной ширины, высокие и низкие заборчики, разнообразные мостики, фигурки животных, домики с окошками и без, и т. д., считать количество одинаковых по размеру деталей, определять виды фигур, сравнивать предметы, самостоятельно моделировать.

Наблюдаемые изменения в области предматематической подготовки дошкольников с помощью LEGO позволили нам сделать некоторые выводы:

- расширяются возможности вариативности, дифференциации обучения дошкольников с учетом особенностей их психики;
- реализуются принципы наглядности и оперативности обратной связи;
- пополняется предметно-пространственная среда группы;
- учебный понятийный аппарат быстрее и более осознанно усваивается дошкольниками;
- происходит развитие математических представлений как элементов системы, находящихся в определённых отношениях.

Использование воспитателями ЛЕГО-конструирования в качестве дополнительного наглядного и практического материала в образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений расширяет перечень педагогических средств обучения и развития детей в дошкольных учреждениях. Применение данного материала в определенной системе помогает обеспечить успешность познавательного развития дошкольников, усвоения на начальном этапе основных понятий.

Список используемых источников

1. Глушкова, Г. Конструкторы LEGO как полифункциональное и трансформируемое средство образовательной среды группы [Текст]: метод. сопровождение / Г. Глушкова, М. Малтызова, Т. Чижова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 65–73.

УДК 371.018.4 : 004

С.Р. Бондарь, Д.А. Астапенко

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Беларусь*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: дистанционное обучение на основе новых педагогических технологий одна из новых и перспективных тенденций в системе современного образования.

Ключевые слова: «Портфель», телекоммуникации, электронная конференция, дистанционное обучение, педагогические технологии.

S.R. Bondar, D.A. Astapenko

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

DISTANCE LEARNING BASED ON NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Abstract: distance learning based on new pedagogical technologies is one of the new and promising trends in the system of modern education.

Keywords: «Portfolio», telecommunications, electronic conference, distance learning, pedagogical technologies.

Основные тенденции развития систем образования в мире диктуют создание и развитие новых педагогических технологий. В последнее время образовательные учреждения столкнулись с необходимостью осуществлять дистанционное обучение, при этом учащиеся должны овладеть базовыми навыками, фундаментальными процессами, такими как письмо, чтение, речь, математические понятия, развитие мышления, а также гражданское и патриотическое воспитание. Новые требования в этих условиях выдвигаются перед учителем: обладать богатым словарным запасом, критическим и творческим мышлением, теоретически владеть и уметь практически пользоваться новыми информационными технологиями. Таким образом, сама жизнь предполагает, опираясь на богатый опыт в педагогике и психологии, применять новые информационные технологии. Использование ресурсов Интернета позволяет осуществлять непрерывное образование. Вытесняя традиционные формы и методы работы, информационные технологии позволяют перейти с усвоения готовых знаний при проведении классных занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность.

Учитель выполняет функцию организатора познавательной деятельности. Он помогает ученикам самостоятельно добывать необходимые знания, осмысливать полученную информацию, делать выводы, опираясь на факты. А ранее учитель передавал сумму знаний и опыта, накопленного человечеством. Уже начальная школа предполагает то, что ученики обращаются к дополнительной справочной литературе, пользуются вспомогательными источниками знаний. Для младших школьников самостоятельная работа становится привычным и приоритетным видом деятельности.

В условиях дистанционного обучения учитель должен сделать этот процесс разноуровневым. Ученикам предлагают учебный материал уровня «А», «В», «С», но не ниже базового. А усилия ученика по овладению материалом и являются критерием оценки учителя [1].

Учитель вместе с учеником создают Портфель школьника по математике. Последний полностью отражает работу ученика по предмету. В него входит следующее: классные и домашние задания, оценки, записи, доклады, контрольные и самостоятельные работы, тренировочные и контрольные тесты, индивидуальные, творческие работы. При этом учитель может корректировать содержание портфеля.

Такой «Портфель» призван полностью отражать работу учащихся в области математики. Портфель должен включать в себя разнообразные задания, рефераты, сообщения, письменные работы, контрольные и самостоятельные задания, тесты; отражать успехи учащегося по предмету, его отношение к математике, как он усвоил предмет; демонстрировать умение ученика оперировать математическим аппаратом и решать проблемные задания, коммуникативные умения, а также его способность к дальнейшему продвижению в области математики и осознанию важнейших способов решения. Ясность и культура речи должны быть неотъемлемой составной частью «Портфеля».

При подготовке «Портфеля» рекомендуется сосредоточить своё внимание на следующих позициях:

- самостоятельность и креативность мышления ученика;
- определение промежутка времени для создания «Портфеля»;
- взаимосвязь и взаимообусловленность математических заданий;
- отношение учащегося к предмету;
- план решения проблем.

«Портфель» должен включать в себя классные и домашние работы учащихся в течение четверти, полугодия. Далее учитель может выдвинуть требования к оформлению «Портфеля» (отпечатанный титул; содержание; краткое описание каждой составляющей «Портфеля»; пояснение для каждого читателя моментов материалов «Портфеля» с указанием причины, по которой был отобран, как он был оценен учителем и самим учеником; собственная история успехов по предмету).

В обращении к автору «Портфеля» должно быть указано, что он может быть абсолютно свободен в выборе оформления своего «Портфеля», своих комментариев. Но следует иметь в виду, что логика его рассуждений, культура речи, доказательность будут приниматься во внимание при оценке конечного продукта.

Далее учитель может, если считает нужным, конкретизировать свои требования. Таким образом, содержание «Портфеля» должно включать в себя следующий материал (но вовсе необязательно им ограничиваться):

- *титульная страница* (название самого «Портфеля», имя учащегося, класс, сведения о родителях, период создания «Портфеля» – даты начала и окончания, имя учителя);
- *содержание «Портфеля»;*
- *краткая история успехов учащегося по математике* (по меньшей мере три печатных страницы – анализ собственных результатов по математике: что легче даётся, а что труднее, на каких темах возникают затруднения, есть ли пробелы по какой-либо теме);
- *записи, доклады, домашние работы* (минимум десять работ, по крайней мере из пяти разных разделов: необходимо включить два примера, иллюстрирующих внизу вашу индивидуальность, оригинальность мышления, а также хотя бы один пример, описывающий несколько разных подходов к решению одной и той же проблемы, задачи, примера);
- *контрольные, самостоятельные работы* (не менее пяти работ по четырём темам, в том числе, по крайней мере одну работу, демонстрирующую ваш подход к исправлению ошибок и корректировке своего понимания тех или иных математических понятий);
- *тесты* (пять различных тестов не менее, чем по трём темам);
- *использование информационных технологий* (два примера использования технологий в своей работе с описанием их по программному материалу);
- *групповой проект* (детальное описание группового проекта, в котором вы принимали участие, с обязательным наличием фотоснимков и впечатлений о проекте);
- *ваша любимая работа* (этот раздел должен быть предварён отдельным листом с названием «Моя любимая работа», а также объяснением, почему вы выбрали именно этот вид работы в качестве интересного и предпочтительного для вас);
- *оценка родителей/рецензента* (письменная рецензия родителей или независимого рецензента)

[2, с. 129–130].

Ученики предоставляют свои портфели родителям на конференции, чтобы продемонстрировать умение думать самостоятельно, творчески мыслить, применять полученные математические знания, давать им собственную оценку. Конференции могут быть открытыми – доступными для всех пользователей или закрытыми, доступ к которым разрешает лишь модератор (ведущий конференции). Электронные конференции сегодня – самый перспективный вид телекоммуникации. Рассмотренная технология как нельзя лучше вписывается в дидактическую систему образования и придаёт ей определённую завершенность, целостность.

Список используемых источников

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии : учеб. пособие для вузов / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 191 с.
2. Полат, Е.С. Типология телекоммуникационных проектов / Е.С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4.

УДК 373.31

О.Е. Борисенко
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,
Мозырь, Республика Беларусь
И.А. Занкевич
ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗОК В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению литературной сказки, созданной Григорием Марчуком. В основе методического повествования у младших школьников совершенствуются навыки осознанного чтения и развивается образное мышление.

Ключевые слова: навык осознанного чтения; пересказ; анализ, текст, образное мышление; словарный запас, синквейн.

V.E. Borisenko
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus
I.A. Zankevich
State educational institution «Secondary School No. 11 of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

STUDY OF LITERARY TALES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the study of literary tales written by Grigory Marchuk. Methodical storytelling helps younger students to develop their reading comprehension skills and imaginative thinking.

Keywords: reading comprehension skill, retelling, text analysis, imaginative thinking, vocabulary, cinquain.

Основой обучения современной школы является формирование осознанного чтения, умения анализировать художественные тексты, стремление к исследованию неизвестного.

При разработке урока главным является постановка цели: знакомство со сказкой Г. Марчука «Доброе сердце» и задач: совершенствовать навыки осознанного чтения; умение пересказывать близко к тексту; содействовать формированию умений анализировать текст, составлять характеристики героев; создать условия для развития образного мышления; обогащения словарного запаса учеников; воспитывать доброту через формирование чувства сострадания к братьям нашим меньшим.

Оборудование: презентация; карточки с заданиями для работы в группах; карточки со словами (разрезанные пословицы), записанные четырьмя цветами; толковый словарь С.И. Ожегова; изображение сердца с добрыми словами; изображение воронёнка; ладошки; запись девиза урока; слова, для составления синквейна.

Организационный момент начинается со стихотворения известного детского поэта и писателя Романа Сефа:

*Кто любит собак
Или прочих животных,
Серьёзных котят
И щенков беззаботных,*

*Кто может любить
И козла, и осла,
Тот людям вовеки
Не сделает зла.*

– Согласны ли вы с этим утверждением? О каком человеке идёт речь? Верно, мы в ответе за тех, кого приручили (А. де Сент-Экзюпери). Это был эпиграф к урокам по рассказу Э. Сетон-Томпсона «Чинк». Вы активные, творческие, целеустремлённые, поэтому и домашнее задание было творческим.

Проверка домашнего задания, которое учащиеся подготовили:

2 группа. Отзыв о прочитанном произведении.

1 группа. Сочинить рассказ «Повзрослевший Чинк» или придумать слова с обращением к писателю, которые хотелось бы ему сказать при встрече.

Актуализация знаний учащихся. Речевая разминка.

– А мне хотелось бы обратиться к вам с такими словами: прочитайте, выделяя голосом подчеркнутые слова.

Добро и зло творить

Во власти всех людей.

Но зло творится без труда,

Добро творить трудней.

– Подберите синонимы к слову «творить» (делать, совершать, создавать).

– Как вы понимаете слова «во власти всех людей»? (человек сам решает, что ему совершать – добро или зло). Согласны ли вы с этим утверждением? Прочитайте со строгой интонацией, с добротой.

Минутка размышлений и раздумий.

– Что такое «доброта»? (Обращение к толковому словарю).

1 группа. С. Ожегов дал такое определение этому слову: «Доброта – это отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим» и отметил качества, определяющие доброту: добродушный, доброжелательный, добропорядочный, добросердечный, добросовестный.

– Представьте себе образ слова «доброта». С кем (чем) оно у вас ассоциируется? Какое сердце у такого человека? (Доброе). Сегодня мы познакомимся со сказкой Георгия Марчука «Доброе сердце».

Знакомство с писателем. (Краткие сведения о писателе).

– Ребята, вы знакомы с Георгием Марчуком? Вас познакомит 1 группа: Георгий Марчук, секретарь Союза писателей Беларуси, сценарист и драматург, лауреат Государственной премии Республики Беларусь.

Родился 1 января 1947 года в местечке Давид-Городок Брестской области. Трудно пришлось писателю в детстве. Отец оставил семью, когда Георгий еще не родился. Вскоре трагически ушла из жизни и мать. Мальчика воспитывала бабушка. Но судьба приготовила ему ещё одно испытание – заболевание туберкулезом. Долгие месяцы в диспансерах, санаториях.

В 1973 году он закончил Минский театрально-художественный институт (по специальности «театроведение»), а в 1975 году – Высшие курсы режиссеров и сценаристов в Москве (по специальности «кинорежиссер»). Десятикратный лауреат республиканских конкурсов по драматургии. Творческий багаж писателя – это десять томов художественных произведений разных жанров: восемь романов, пятьдесят пьес, сто новелл, тридцать сказок, пять киносценариев. Его произведения изучают в школах и высших учебных заведениях, некоторые из них переведены на языки народов мира, спектакли по его пьесам на протяжении многих лет идут на сценах театров страны. Живет в Минске.

Подготовка учащихся к восприятию текста.

– Какие задачи поставим перед собой на уроке? (**Узнаем...** новых героев; **поразмываем...** над их поступками; **установим ...** последовательность развития событий; **определим ...** чувства главного героя).

– Сегодня у нас урок творчества, мы будем продолжать творить, создавать. А литературной темой урока будет воспитание чувства доброты, сострадания к братьям нашим меньшим. Человек рождается и живёт на земле для того, чтобы делать добро. Один известный человек (Ф.П. Гааз) очень давно сказал: «*Снежите делать добро!*» Пусть это выражение станет девизом нашего урока. Но всегда ли человек делает добро? Мы часто переживаем от обид, нанесённых нам, и порой сами не замечаем, как кому-то наносим обиду.

Проблемный вопрос: «Быть добрым – значит быть счастливым?» На этот вопрос нам и предстоит сегодня ответить.

Первичное чтение произведения. Словарная работа (*убежище* – место, где можно спрятаться; *лиходей* – злой человек).

– Как вы понимаете выражение: «Не сомкнуть глаз»? (не заснуть, не терять внимания).

Чтение сказки. (Приём «Чтение с остановками»). Минутка воображения и фантазирования. Читает учитель до слов «... и решил искать спасения».

– Как действовал воронёнок дальше? Оправдался ли ваш прогноз?

Читает учитель до слов «Схвати его, укуси!»

– Что дальше?

Читает учитель до слов «И тебя сейчас чуть не погубили».

– Что дальше?

Выявление первичного эмоционального восприятия произведения:

– Какие чувства у вас возникли и почему? Вам захотелось помочь воронёнку?

Вторичное чтение сказки учащимися “цепочкой”.

– **Что произошло с воронёнком? Расскажите.**

Фронтальный опрос. Выборочное чтение:

– Какие опасности его подстерегали на земле? Ответить вам помогут иллюстрации к сказке. Чтение соответствующих эпизодов. 1 группа подготовится к минутке перевоплощения и расскажет нам историю от имени воронёнка. Кто до слёз переживал за воронёнка?

– Кто помогал воронёнку пересилить свой страх и постоянно был рядом? Прочитайте. Какие ещё опасности встретились на пути? Прочитаем. Кто защитил его? Кто ещё переживал до слёз? Расскажите. Что помогло воронёнку взлететь? Как за воронёнка переживает автор?

Проверка 1 группы. Минутка перевоплощения «Я – воронёнок». *Творческий пересказ от имени воронёнка.*

Выполнение физкультурных движений под музыку (фильм «Дорогою добра»).

– Как развивались события дальше? Кого увидел воронёнок внизу? Кто к ним подлетел? Что предложил сделать воронёнку его дедушка? Узнаем.

Чтение диалога по ролям. Инценирование отрывка «Разговор ворона с воронёнком».

Анализ эмоционально-образного восприятия произведения.

– Как вы считаете, воронёнок поступил правильно? Почему мама-ворона сказала: «Ты будешь самым счастливым...». Вернёмся к нашему вопросу: Так быть добрым – значит быть счастливым? Какой урок преподала людям маленькая птица? Это сказка, но в жизни так бывает тоже, как это ни печально. Можно ли на зло отвечать злом? Что из этого получается?

Закрепление изученного материала. Минутка творчества. Работа в группах.

1 группа «Критики» – подобрать слова, характеризующие мальчиков и вороненка. Составить синквейн воронёнка. (Добросердечный, душевный. Падает, спасается, взлетает. Птица с добрым сердцем. Птица). Мальчики (Жестокый, злой, бессердечный).

2 группа «Умники» – составьте высказывания. Какое из них, на ваш взгляд, наиболее точно и полно выражает суть сказки? (Красота сердца дороже красоты лица – японская мудрость. Одни слепы глазами, другие – сердцем (индийская мудрость).

3 группа «Рекламщики» Прорекламировать сказку так, чтобы всем захотелось её прочитать. (Я прочитал (а)... Я советую вам прочитать... Меня удивило... Меня поразило... Я научилась...).

4 группа «Сочинители» – восстановите строки четверостишия. Кому из героев сказки вы их читаете?

Люди добрые, будьте добрее

Самых добрых на свете людей.

Доброта – это тоже идея,

Может, главная из идей.

Слова подсказки: доброта, люди, может, идея, на свете, будьте.

Подведения итогов урока. Упражнение «Бумажное сердечко».

– У вас на партах лежит бумажное сердечко. Согните его столько раз, сколько раз причинили боль вороненку. Как поступил воронёнок со своими обидчиками? Раскройте сердечко, разгладьте. Как выглядит бумажное сердечко теперь? Какой вывод можно сделать? (Каждое обидное слово, плохой поступок оставляют на сердце раны, а порой и разбивают его).

Чтобы этого не случилось, надо следовать правилам доброты. Тогда каждый из вас будет необыкновенно красив и привлекателен, потому что доброта украшает человека. Давайте составим правила доброты.

Рефлексия. Это произведение заставило вас задуматься. Попрошу подумать, на какой из островов вы хотели бы отправиться после прочтения сказки: Остров Грусти, Остров Надежды, Остров Доброты, Остров Мудрости – и почему?

Таким образом, многогранная работа с литературной сказкой формируют лучшие человеческие качества, развивают творческие способности учащихся.

УДК 373.31

В.Я. Барысенка

УА «Мазьскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна»,

Мазыр, Рэспубліка Беларусь

І.І. Канаплянік

ДУА «Сярэдняя школа № 11 г. Мазыра»

Мазыр, Рэспубліка Беларусь

ЗНАЁМСТВА СА СТАЛЦАЙ БЕЛАРУСІ

Анатацыя. У артыкуле прапанаваны метадычныя распрацоўкі да прадмета «Мая Радзіма Беларусь», пабудаваныя як завочная экскурсія па горадзе Мінску. З маленства падростаючае пакаленне павінна ведаць ролю Мінска як галоўнага гаспадарчага, палітычнага, культурнага і навуковага цэнтра нашай рэспублікі. У вучняў фарміруецца ўменне бачыць сувязь паміж мінулым і сучасным; выхоўваецца павага да гераічнага мінулага краіны.

Ключавыя словы: дыферэнцыраваны падыход, праблемнае поле, даследаванне, карысныя выкапні; гаспадарчы, палітычны, культурны і навуковы цэнтр, атласы, контурныя карты, апоры.

ACQUAINTANCE WITH THE BELARUSIAN CAPITAL

Abstract. The article considers a methodological guideline on "My Motherland Belarus" presented in the form of a correspondence tour round Minsk. Beginning from an early age, the younger generation should know the role of Minsk as the main economic, political, cultural and scientific center of our Republic. Students develop the ability to see the connection between the past and the present, show respect and honor for the heroic past of the country.

Keywords: differentiated approach, problematic area, research, minerals; economic, political, cultural and scientific centers, atlases, contour maps, supports.

На сучасным этапе развіцця грамадства школа прызвана забяспечыць рост цікавасці навучэнцаў да навучання, магчымаць даследаваць і пазнаваць навакольны свет.

У час падрыхтоўкі настаўнік фармулюе мэту (знаёмства з горадам Мінскам – сталіцай рэспублікі Беларусь) і ставіць задачы (паказаць ролю Мінска як галоўнага гаспадарчага, палітычнага, культурнага і навуковага цэнтру нашай рэспублікі; пазнаёміць з гісторыяй мінскіх праспектаў і вуліц з найбольш значнымі будынкамі і помнікамі сталіцы, новымі сучаснымі мікрараёнамі горада; развіваць уменне бачыць сувязь паміж мінулым і сучасным; садзейнічаць выхаванню павагі да гераічнага мінулага г. Мінска і яго жыхароў, гонару за нашу сталіцу. Падбірае абсталяванне: прэзентацыя «Мінск – сталіца нашай дзяржавы», фотаздымкі, карта Беларусі, дыск з песняй «Я люблю вас, вуліцы Мінска», заданні для групавой работы, атласы, контурныя карты, апоры.

ТЭХНАЛАГІЧНАЯ КАРТА

Этапы ўрока	Мэты і задачы	Формы арганізацыі дзейнасці
Арганізацыйна-мабілізуючы	Стварэнне эмацыянальна-станоўчай матывацыі вывучаемай тэмы і арганізацыя класа	Фронтальная (дыялог, гутарка)
Праверка дамашняга задання	Абагульненне па тэме «Новыя гарады Беларусі»	Гульня «Хто хутчэй?»
Актуалізацыя ведаў	Стварэнне ўмоў для ўвядзення ў тэму	Віктарына
Стварэнне праблемнага поля	Стварэнне ўмоў для актывізацыі разумовай дзейнасці	Даследаванне
Работа над новым матэрыялам	Знаёмства са сталіцай нашай краіны	Завочная экскурсія. Дыферанцыраваны падыход
Фізкультхвілінка	Зняць статычную нагрузку	Выконванне танцавальных рухаў пад музыку
Працяг работы	Знаёмства са сталіцай нашай краіны	Завочная экскурсія. Індывідуальны падыход
Рэпрадукцыйная дзейнасць Падвядзенне вынікаў	Прымяненне ведаў. Абагульненне па тэме	Работа ў групах
Рэфлексія	Стварэнне ўмоў для рэфлексійнай дзейнасці	Самааналіз
Дамашняе заданне	Стымуліраваць цікавасць да самастойнай дзейнасці	

Пачынаецца ўрок з арганізацыйнага моманту. Настаўнік:

– Каб любіць Беларусь нашу мілую, трэба ў розных краях пабываць...». Паглядзіце на фотаздымкі і ўспомніце, дзе мы з вамі ўжо пабывалі? (На Замкавай гары. У Свята-Міхайлаўскім саборы. У экалагі-культурным цэнтры п. Козенкі. У палацы Паскевічаў, што ў г. Гомелі. На азёрах Брэсцкай вобл., калі адпачывалі ў санаторыі «Алеся». У Белавежскай пушчы. У г. Брэсце. У г. Салігорску. У музеі Напалеона Орды (Брэсцкая вобл.) – прыблізныя адказы).

– Мы любім падарожнічаць. І наведвалі ўжо нямала цікавых куткоў нашай Радзімы. Сярод маршрутаў вандровак вы назвалі г. Салігорск. Гэта адзін з маладых гарадоў. Якія маладыя гарады вы ведаеце? (Салігорск, Светлагорск, Наваполацк, Жодзіна, Новалукомль, Белазёрск).

– У сувязі з чым яны ўзніклі? (У сувязі з будаўніцтвам заводаў і асваеннем карысных выкапняў). Колькі ўсяго гарадоў у Беларусі? (Больш за 100). А вёсак? (Больш 24 тысяч).

Потым адбываецца праверка дамашняга задання.

– Праверыць вашы веды дапаможа гульня «Хто хутчэй?»

1 каманда

- Паказаць на карце Салігорск і Наваполацк.
- Указаць месца знаходжання Светлагорска (Пд-Усх) і Жодзіна (Пн-Усх).
- Злучыць назвы са словам горад (Светлагорск (Гомельская вобл.) і Салігорск (Мінская вобл.).
- Адгадайце. 1) У назве горада прысутнічае слова «соль» (Салігорск). 2) Як называецца гэта соль? (Калійная). 3) Горад, у якім будуецца вялікія аўтамабілі. (Жодзіна). 4) Як яны называюцца? (БелАЗы). 5) Якім спосабам яны разгружаюцца? (Самазвалы).

2 каманда

1. Паказаць на карце: Светлагорск і Жодзіна.
2. Указаць месца знаходжання гарадоў Салігорск (Пд) і Наваполацк (Пн).
3. Назваць, да якіх абласцей адносяцца гарады Наваполацк (Віцебская вобл.) і Жодзіна (Мінская вобл.).
4. Адгадайце. 1) У назве якога горада прысутнічае слова «Полацк»? (Наваполацк). 2) Што там робяць з нафтай? (Перапрацоўваюць). 3) У назве якога горада прысутнічае слова «светлы»? (Светлагорск.) 4) Як называецца прафесія, звязаная з электрычнай энергіяй? (Энергетык.) 5) Людзі яшчэ якой прафесіі працуюць у гэтым горадзе? (Хімікі).

Мэтанакіравана падыходзіць настаўнік да знаёмства дзяцей з новай тэмай.

– Гарады зямлі беларускай. У кожнага сваё непаўторнае аблічча, свая гісторыя. Але ёсць сярод іх адзін, самы галоўны горад нашай краіны. Гэта Мінск. Тэма нашага ўрока: «Мінск – сталіца нашай дзяржавы». (Паказаць на карце). Уявіце сабе, што мы з вамі адпраўляемся на завочную экскурсію ў сталіцу Рэспублікі Беларусь – г. Мінск. Від транспарту – аўтобус. Месца адпраўлення – школа. Правесці экскурсію мне дапамогуць юныя экскурсаводы (2 вучні).

Паслухаем *план экскурсіі*. Вучань чытае: 1. Мінск – сталіца Рэспублікі Беларусь. 2. Праспекты і плошчы сталіцы. 3. Будынкi і помнікі Мінска. 4. Вуліцы горада.

Уступная гутарка.

– Прачытайце пытанні і адкажыце на іх: 1. Першае ўпамінанне пра г. Мінск (1067 г.). 2. З якой падзеяй гэта было звязана? (з бітвай на р. Нямізе). 3. Колькі ж дакладна гадоў г. Мінску? (2010–1067 = 943 г.). 4. Якое ганаровае званне прысвоена г. Мінску? (Горад-герой.).

Стварэнне праблемнага поля.

– Аб чым гаворыць нам лічба 943? (Мінск – старажытны горад, узнік многа гадоў назад, мае багатую гісторыю). Якімі словамі вы закончыце гэты сказ? *Мінск – гэта...* (Сталіца, старажытны, прыгожы, вялікі, малады горад...). У канцы ўрока мы вырашым гэту праблему.

Работа над тэмай ўрока.

– У гады Вялікай Айчыннай вайны г. Мінск амаль увесь быў зруйнаваны фашыстамі. Але, дзякуючы гераічнай працы людзей, горад падняўся з попелу і руін. Таму горад Мінск старажытны і адначасова малады горад. За выдатныя заслугі перад Радзімай, за мужнасць і гераізм, праяўленыя ў барацьбе супраць фашыстаў 26 чэрвеня 1974 г. Мінску было прысвоена ганаровае званне «ГОРАД-ГЕРОЙ». Мінск – адзін з буйнейшых і прыгажэйшых гарадоў Еўропы. Адкрыйце фарзац з картай-схмай «Панарамы Мінска» мастака Р.У. Атаяна.

– Наш аўтобус набліжаецца да *Прывакзальнай плошчы*. Яе называюць галоўнай «брамай горада». Такі выгляд плошча набыла ў 1946–1956 гг. Тут знаходзіцца чыгуначны вакзал – прыгожы сучасны будынак з металу і шкла. Перад вамі *пл. Незалежнасці*. Самая вялікая і ўрачыстая.

Побач з Домам урада мы бачым *Чырвоны касцёл*. Тут знаходзяцца таксама будынкi Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта і Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя М. Танка, навучэнцамі якіх у будучыні зможае стаць і вы.

Фізкультхвілінка.

Экскурсію далей праводзіць юны экскурсавод (1 вучань).

– Працягваем наша падарожжа. *Праспект Незалежнасці* – цэнтральная магістраль Мінска. Уздоўж размешчаны будынкi іншых вельмі важных устаноў і прадпрыемстваў. Гэта *Акадэмія навук Беларусі*. Перад намi цырк. Праспект упрыгожвае будынак *Нацыянальнай бібліятэкі*. Перад вамi адкрываюцца краявіды *Траецкага прадмесця*. Траецкае прадмесце – некалі было самым вялікім у Мінску. Па археалагічных дадзеных, яго засяленне пачалося ў 18 ст. Побач знаходзіцца *Тэатр оперы і балета*. Ад старой часткі горада пачынаецца *праспект Пераможцаў*. Праспект Пераможцаў з’яўляецца адным з найбольш прыгожых і маладых. Уздоўж узвышаюцца высокія будынкi. Побач з праспектам знаходзіцца *Палац спорту*. Уражвае спартыўны комплекс. Каля праспекта ўзведзены манумент «*МІНСК-ГОРАД-ГЕРОЙ*».

Экскурсію далей праводзіць юны экскурсавод (2 вучань). Побач з праспектам, пасярод ракі Свіслач, знаходзіцца «востраў мужнасці і смутку». У народзе яго называюць «востравам слёз». Востраў жалобы – гэта найперш за ўсё памяць аб беларускіх хлопцах, якія загінулі ў Афганістане. Горам і болей адгукнулася ў сэрцах родных гібель 771 беларускага вайскоўца.

Вуліца Няміга. Тут, на гэтым месцы, дзе праходзіць вуліца Няміга, у 1067 годзе быў моцны бой. Сутыкнуліся дружныны кіеўскіх князёў з воінамі Полацкага князя Усяслава Чарадзея. Таму і перасохла рэчка Няміга.

Палац Рэспублікі. Ёсць на Кастрычніцкай плошчы знак.

Плошча Перамогі. Вечны агонь.

Настаўнік: Адна з вядомых плошчаў – *плошча Якуба Коласа*. Цэнтральнае месца займае помнік беларускаму песняру. Побач з плошчай – строгі будынак *філармоніі*. А далей *Паліграфічны камбінат*. Наша падарожжа закончылася. Ці спадабалася вам?

Рэпрадукцыйная дзейнасць.

– Выкарыстоўваючы падручнік, атлас, свае ўражання, выканацьце заданні ў групах, каб вырашыць нашу асноўную праблему.

Работа ў групах. Капітаны падыходзяць да настаўніка і выбіраюць заданне. *1 ГРУПА.* (стар. 128–137, атлас, контурная карта) – распрацаваць турыстычны маршрут «Падарожжа па сталіцы» (работа з контурнай картай). *2 ГРУПА.* (стар. 128, 132–136) – сабраць кластар «Плошчы г. Мінска». *3 ГРУПА.* (стар. 129–132) – сабраць кластар «Праспекты г. Мінска». *4 ГРУПА.* (стар. 128–132) – саставіць рэкламныя тэксты (сінквейны) па тэмах: Старажытны Мінск. Гераічны Мінск. Сучасны Мінск.

Падвядзенне вынікаў. Прэзентацыя работы ў групах. У ходзе прэзентацыі высвятляецца, што Мінск – гэта ГАСПАДАРЧЫ, КУЛЬТУРНЫ, НАВУКОВЫ, ПАЛІТЫЧНЫ ЦЭНТР БЕЛАРУСІ. (1 вучань расказвае пра Мінск, выкарыстоўваючы свае веды, матэрыялы работы груп, нагляднасць, карту, план г. Мінска).

Настаўнік:

– Сёння мы пабывалі на завочнай экскурсіі. Минулае краіны вивучаюць не толькі па падручніку. Каб ведаць яе гісторыю, трэба самому цікавіцца ёю. Варта наведваць музеі, чытаць гістарычныя кніжкі, прымаць удзел у экскурсіях.

Метанакіраваная праца на ўроках па прадмеце «Мая радзіма Беларусь» дапамагае фарміраваць уменні і навыкі працэсу пазнання свету.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Мая Радзіма – Беларусь : падруч. для 4-га кл. агульнаадукац. устаноў / С.В. Тарасаў і інш. ; пад рэд. П.Ц. Петрыкава. – Мінск : Выд. Цэнтр БДУ, 2007. – 219 с.
2. Развитие критического мышления / З.В. Короткевич, Е.В. Маскевич. – Мозырь : Содействие, 2008. – 257 с.
3. Мая Радзіма – Беларусь: тэматычныя распрацоўкі ўрокаў. 4 клас / Л.І. Асіпчук. – Мазырь : Содействие, 2010. – 43 с.

УДК 373.31

О.Е. Борисенко

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Мозырь, Республика Беларусь

Ж.А. Плутокхина

ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»

Мозырь, Республика Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ РИТМА И РИФМЫ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассмотрена методическая структура урока литературного чтения в первом классе. С самого начала первоклассники знакомятся со средствами художественной выразительности, усваивают лексическое значение слов. Это помогает в дальнейшем правильно работать с художественными произведениями.

Ключевые слова: ритм, рифма, тон, сила, темп голоса, авторское слово, творческая активность, средства художественной выразительности, лексическое значение слова.

V.E. Borisenko

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin

Mozyr, Republic of Belarus

J.A. Plutakhina

State educational institution «Secondary School No. 11 of Mozyr»

Mozyr, Republic of Belarus

STUDY OF RHYTHM AND RHYME IN THE FIRST GRADE

Abstract. The article studies the methodological structure of a literary reading lesson in the first grade. From the very beginning, first-graders get acquainted with the means of artistic expression, master the lexical meaning of words. In the future this helps to work with literature in the correct way.

Keywords: rhythm, rhyme, tone, force, tempo, neologism, creative activity, means of artistic expression, lexical meaning of a word.

Важной задачей современного образования является развитие коммуникабельной, целеустремленной личности, которая будет владеть правильной разговорной речью. Последовательному развитию правильной и богатой речи способствует систематическая работа на уроках литературного чтения.

Составляющей любого урока является правильно поставленные цели: учить вдумчивому чтению, внимательному отношению к авторскому слову; формировать умение определять рифму и ритм стихотворения; расширять и обогащать словарный запас; способствовать развитию творческой активности; воспитывать любовь к родной природе в любую пору года.

Важную роль выполняет оборудование (иллюстрации на тему «Поздняя осень»; опоры: «Ритм», «Рифма», «Работа над стихотворением»; стихотворение Г. Ладонщикова).

Начинать урок лучше всего с установки эмоционального настроения учащихся. (За окном хмурый день, солнышко спряталось за тучи, моросит холодный дождь, а в классе светло и уютно. Посмотрите друг на друга и улыбнитесь. Этим вы пожелаете друг другу удачи. Я тоже желаю вам успехов в работе).

С первого класса учитель учит детей прогнозировать тему и самостоятельно ставить задачи урока. Это может быть представлено разными приёмами. Учитель предлагает посмотреть внимательно на доску и сказать: «О чем будем говорить сегодня на уроке? Что указывает на тему урока?» (Иллюстрации, выставка книг об осени).

– Сегодня на уроке мы познакомимся с произведением замечательного мастера слова Георгия Ладонщикова; будем работать над правильным, выразительным чтением, а помогут нам в этом средства художественной выразительности: тон, сила, темп голоса; над лексическим значением слов – главные помощники в этом словари; закрепим понятия «ритм» и «рифма»; будем учиться видеть красоту окружающей нас природы в любое время года.

Девизом нашего урока будут слова:

Мы будем разговаривать,

Мы будем выговаривать

Так четко и внятно,

Чтоб всем было понятно.

Немаловажную функцию выполняет речевая разминка: *конфетка, облизываем губы, змейка, нюхаем цветы, задуваем огонь, лошадка.*

Дальше педагог предлагает продолжить тренировку и поработать по группам:

– Перед вами задание под рубрикой «Читай – тренируйся». Для 1 группы слова под звездочкой. Читаем все вместе шепотом, четко проговаривая слова. Послушаем первую группу (чтение и лексическое значение слов). Как мы подготовили свой речевой аппарат, узнаем из работы над скороговоркой. (*Дарья дарит Дине дыни*). 1 группа ответит на вопрос к скороговорке:

Кто дарит Дине дыни?

Кому дарит Дарья дыни?

Что дарит Дарья Дине?

– Молодцы, ребята! Вы были очень активны. Давайте такую же активность покажем и на физкультурминутке.

Мы листики осенние

На ветках мы сидим.

Дунул ветер – полетели

И на землю тихо сели.

Ветер снова набежал

И листочки все поднял,

Закружились, полетели

И на землю тихо сели.

– Красоту родной природы глубоко чувствуют поэты, художники, музыканты. Ребята, а вы знаете стихи об осени? Давайте устроим поэтический листопад (чтение стихов подготовленными ранее учащимися).

– В этих чудесных строках звучат и восхищение, и грусть, и печаль. Но вместе с тем на душе радостно и спокойно от того, что пройдет время и всё вокруг заживет новой жизнью.

Далее учитель подготавливает учеников к знакомству с новой темой.

– Сегодня в нашем поэтическом листопаде появится ещё одно произведение. Ребята, послушайте внимательно стихотворение и постарайтесь ответить на вопросы:

– Какие чувства вызвало у вас стихотворение (радости или грусти и печали)? Почему?

У берега несмело

Ложится хрупкий лёд,

Печально туча серая

По дну пруда плывет.

Суровой дышит осенью

Прозрачная вода,

Деревья листья сбросили,

Встречая холода (Г. Ладонщиков)

– В стихотворении есть трудные для чтения слова. Давайте научимся их читать. Прочитайте стихотворение и скажите, значение каких слов вам непонятно? Давайте откроем тайну этих слов. Поможет нам в этом словарь С.И. Ожегова. Чтобы научиться читать выразительно, нужно уметь выделять ключевое слово в каждой строчке. Возьмите карандаш и подчеркивайте те слова, которые я выделяю голосом. Очень важна правильная расстановка пауз. Прочитайте стихотворение про себя и скажите, как его нужно читать: громко или тихо, грустно или весело. Главные признаки стихотворения – это ритм и рифма. Давайте определим слова, которые рифмуются. (Чтобы определить ритм, нужно расставить ударения. Ведь ритм – это чередование ударных и безударных слогов). Простукивание ритмического рисунка стихотворения.

_ + _ + _ + _ _
_ + _ _ _ +
_ + _ + _ + _ _
_ + _ _ _ +

Затем учитель предлагает детям исследовать содержание стихотворения, чтобы выбрать правильное название:

– Ребята, давайте внимательно посмотрим на стихотворение. В компьютерной программе появился вирус, компьютер сделал ошибку – напечатал стихи без названия. Попробуем справиться с этой проблемой. Исследуйте содержание стихотворения и предложите свои варианты названия («Осенью», «У пруда», «Перед зимой», «Ноябрь», «Поздняя осень»).

Следующая физкультминутка проводится с музыкальным сопровождением.

Закрепление изученного. Рефлексия.

– Наш урок подошел к концу, давайте посмотрим, с каким настроением мы работали на уроке, определим свое эмоциональное состояние. Если вам было легко, комфортно и у вас все получалось, то пусть на поляну нашего настроения опустится оранжевый листок. Если были трудности, но с ними справились, то – красный листок. А если на уроке вам было скучно, – коричневый листок.

Благодаря систематической работе учителя ученики хорошо усваивают средства художественной выразительности и стремятся самостоятельно работать с лексическим значением слов.

УДК 373.31

В.Я. Барысенка, В.А. Каваленка

*УА «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна»,
Мазыр, Рэспубліка Беларусь*

ПРАЦА ПА СКЛАДАННІ ЗАГАДАК У ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Анотацыя. У артыкуле разглядаюцца розныя прыёмы работы над складаннем загадак, якія з'яўляюцца карысным сродкам атрымання вучнямі малодшых класаў рэальных ведаў аб сучасным свеце прадметаў, рэалій і з'яў.

Ключавыя словы: загадка, алегарычнае паэтычнае апісанне, комплекс прыкмет метафара, метанімія, увасабленне, перыфраза, параўнанне, спецыфіка, назіранне.

V.E. Borisenko, V.A. Kavalenka

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

WORK ON PUZZLE COMPOSITION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article studies various methods of work on the composition of puzzles, which are a useful means for junior students to acquire real knowledge about the present day world of objects, realities and phenomena.

Keywords: riddle, allegorical poetic description, set of features, metaphor, metonymy, personification, periphrasis, comparison, specificity, observation.

Мова – гэта сродак пазнання. Добрае валоданне мовай дапаможа сучасным навучэнцам правільна весці камунікатыўныя зносіны; чытаць асэнсавана і з задавальненнем; пісаць адэкватна, лагічна і пераканана. Развіццю творчых здольнасцей вучняў дапаможа сістэмнае выкананне рознаўзроўневых заданняў. Так, карысным і цікавым для дзіцячай творчай дзейнасці будзе праца з загадкамі.

Загадка – гэта алегарычнае паэтычнае апісанне якога-небудзь прадмета ці з'явы. Складанне «паэтычных апісанняў» – карысная і пасільная праца для малодшых школьнікаў.

Прыёмы складання загадак шырока ўжываліся ў навучанні вялікімі педагогамі К.Д. Ушыньскім, Л.М. Талстым і іншымі.

Так, К.Д. Ушыньскі пісаў: «Загадку я змяшчаю не з той мэтай, каб дзіця адгадала саму загадку, хоць гэта можа часта здарыцца, але для таго, каб даставіць розуму дзіцяці карыснае практыкаванне, даць падставу да цікавай і поўнай гутаркі, якая замацуецца ў розуме дзіцяці менавіта таму, што маляўнічая і цікавая для яго загадка трывала замацуецца ў яго памяці, захапляючы за сабой усе тлумачэнні, да яе прывязаныя» [1].

Мысленне малодшых школьнікаў канкрэтна, іх бачанне свету прадметна. Складаючы загадку, яны атрымліваюць магчымасць канцэнтравана свая ўвагу на канкрэтным, рэальным або адноўленым ва ўяўленні прадмеце. Пры гэтым важна мець на ўвазе, што малодшыя школьнікі яшчэ не валодаюць дастатковым вопытам ўспрымання аб'ектаў. Правядзенне назіранняў на пачатковых этапах навучання ўяўляе сабой увагу не да ўсяго комплексу прыкмет, а да асобных з іх, самых яркіх, найбольш істотных для дадзенага прадмета або з'явы, таму знешняе лёгка ўспрымаецца. Сачыненні-загадкі таму і карысныя, што ў ходзе іх падрыхтоўкі вучань навучаецца разглядаць прадмет і выяўляць яго адметныя прыкметы [2].

Іншы аргумент на карысць загадкі як жанру школьнага сачынення звязаны з асаблівасцямі яе будавання. У загадцы адзін прадмет замяняецца іншым, блізкім, падобным па нейкіх прыкметах ці дзеяннях, альбо падаецца апісанне прыкметаў (дзеянняў) схаванага прадмета.

Загадка – гэта заўсёды вобраз, у аснове якога ляжаць метафара, метанімія, увасабленне, перыфраз, параўнанне. Гэтая асаблівасць загадак дазваляе ў працэсе працы над імі развіваць у дзяцей вобразнае бачанне свету і вобразнасць маўлення, а потым лагічнае і свядомае пісьмо.

Яшчэ адна станоўчая рыса загадкі – гэта так званая малая форма слоўнай паэтычнай творчасці, гэта значыць заўсёды кароткі твор, што вельмі істотна для малодшага школьніка.

Праца над складаннем загадак праводзіцца ў некалькі этапаў:

Першы этап. Адгаванне загадак з мэтай зразумець, як будзецца твор гэтага жанру, у чым заключаецца яго *спецыфіка*. Увага вучняў прыцягваецца да двух асаблівасцей загадак: называецца не сам прадмет, а іншы, падобны да яго; паказваюцца самыя яркія адметныя рысы прадмета, з'явы або рэаліі.

Другі этап. Назіранне: сузіранне прадмета з мэтай выявіць яго найбольш істотныя прыкметы, а таксама знайсці падобны прадмет, які можна было б выкарыстоўваць у якасці іншасказання.

Трэці этап. Складанне загадак, *спачатку калектыўнае*, потым самастойнае. Магчымы і іншы варыянт: для таго, каб малодшыя школьнікі маглі правільна складаць загадкі, ім неабходна ведаць важныя прыкметы загадак [3, с. 33–35].

Памятка да працы над загадкамі.

1. Загадка – малы па памеры літаратурны твор.
2. Кожная загадка змяшчае пытанне, пастаўленае ў відавочнай або ў скрытай форме.
3. Мэта стварэння загадкі: паставіць адгаворчыка ў цяжкае становішча, прымусіць падумаць.
4. У загадцы выкарыстоўваюцца вобразныя словы і словазлучэнні.
5. Метафара – ужыванне слоў у пераносным значэнні. Напрыклад: *Пад дахам белы цвік вісіць (Лядзяш)*. Лядзяш параўноўваецца з цвіком.
6. Увасабленне – супастаўленне прадмета, з'явы з чалавекам, жывёлай. Напрыклад: *гадзіны ходзяць*.
7. Эпітэт – вобразнае азначэнне, якое удакладняе якасці прадмета для вялікай мастацкай выразнасці. Напрыклад: *Павярнулася да сонца залатое донца. (Сланечнік)*.
8. Параўнанне – супастаўленне аднаго прадмета, з'явы з іншым. Напрыклад: *Кругла, як шар, чырвона, як кроў (Вішня)*.
9. Загадка часта будзецца на пералічэнні прыкмет прадмета, з'явы (*велічыня, форма, колер, гучанне, рух*).
10. Загадка можна будаваць на аснове адмоўнага параўнання.
11. У мэтах стварэння мудрагелістага пытання ў загадках выкарыстоўваюцца шматзначныя словы.
12. Загадка можа мець форму дыялогу.
13. У загадках сустракаецца рыфма: *ўзідзе – ўпадзе*. Таксама выкарыстоўваецца гукавая падказка, якая дапамагае знайсці адгаворку [4, с. 53].

Вучні робяць высновы: каб складала загадкі, трэба выкарыстоўваць прыёмы, апісання ў памяты. У доказ гэтага вучням прапануюцца тэксты народных і літаратурных загадак для параўнання.

Такая праца прымушае вучняў думаць, разважаць, параўноўваць, абагульняць, падбіраць патрэбныя, дакладныя словы; а потым зробіць іх гаворку вобразнай, выразнай, зразумелай і цікавай. У гэтым і складаецца галоўная задача настаўніка. А каб дасягнуць гэтага, настаўнік павінен вызначыць для сябе сістэму працы над загадкамі:

- 1) ведаць гістарычнае паходжанне загадак, іх педагагічную каштоўнасць;
- 2) бачыць мастацкую каштоўнасць у загадцы і вучыць гэтаму дзяцей;
- 3) уключаць ва ўрокі загадкі ў розных формах і відах на розных этапах;
- 4) вучыць самастойна складала загадкі, бо яны выклікаюць цікавасць і жаданне вывучаць беларускую мову, развіваюць творчыя здольнасці і павышаюць пісьменнасць.

Менавіта праз працу над загадкамі, гульні, праз тое, што цікава малодшым вучням, педагогі змогуць развіваць маўленне малодшых школьнікаў, з цягам часу багацей і шырэй стане іх слоўнікавы запас, што значна паўплывае на паспяховае засваенне новага матэрыялу. Вучні самастойна зроўць высновы, што праца над зместам загадак – гэта багаты і каштоўны слоўнікавы матэрыял, які можна выкарыстоўваць у штодзённым навучанні.

Такім чынам, малодшыя школьнікі зразумеюць, што беларуская мова – гэта багатае, якое неабходна берагчы і перадаваць нашчадкам, каб яна стала яшчэ багацей, вобразней і выразней. А дзіцячыя творчыя работы – гэта і ёсць вынік работы, дзе выразна прасочваецца фарміраванне правільнай, выразнай, пісьменнай гаворкі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский : в 11 т. / редкол.: А.М.Еголин (гл. ред.), Е.Н.Медынский, В.Я.Струминский ; [сост. и подгот. к печати В.Я.Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М., Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 1952. – Загл. обл. : Сочинения. Т. 6 : Родное слово : книга для детей : год первый и второй. Родное слово : книга для учащихся. – 1949. – С. 344–345.
2. Новаторцава, Н. В. Развіццё маўлення вучняў / Н.В. Новаторцава. Яраслаўль : «Акадэмія развіцця», 1997. – С. 4.
3. Грыгор'ева, М.М. Вучыцца складала загадкі. / М.М. Грыгор'ева // Пачатковая школа. – № 4. – 2003. – С. 33–35.
4. Фамінская, К.М. Складанне загадак як частка даследчай дзейнасці малодшых школьнікаў // Пачатковая школа. – № 4. – 2008. – С. 53.

ПРОБЛЕМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ВТОРОГО ЛИЦА ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье описывается методика работы проблемного обучения младших школьников по правописанию мягкого знака в окончаниях глаголов второго лица единственного числа.

Ключевые слова: шипящий звук, имя существительное, глагол второго лица единственного числа, окончание, мягкий знак.

M.D. Buhushava, A.V. Solakhau
Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic Of Belarus

THE INQUIRY-BASED LEARNING OF VERBS OF SECOND-PERSON SINGULAR BY YOUNGER STUDENTS

Abstract. The article describes the application of the inquiry-based method in teaching elementary students to spell the soft sign in the endings of second-person singular verbs.

Keywords: hissing sound, the noun, the verb in second person singular, ending, soft sign.

Одной из эффективных образовательных технологий обучения младших школьников русскому языку, изложения им новых знаний является технология проблемного обучения, основу которой составляет проблемная ситуация и решение учебной проблемы. Создавая ту или иную проблемную ситуацию, учитель активизирует самостоятельную познавательную деятельность учеников. В результате они получают новые знания не в готовом виде, а сами приобретают их, делая для себя небольшие открытия. «Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, – указывает М.И. Махмутов, – то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка правильности решения проблемы» [1, с. 182].

Рассмотрим создание проблемной ситуации и пути её решения на уроке русского языка при изучении учащимися первой ступени общего среднего образования темы «Глагол второго лица единственного числа».

Для актуализации знаний учитель записывает на доске несколько имён существительных: *камыш,мышь, шалаш, тушь*.

После прочтения этих слов учащимися он предлагает записать их в тетради и выделить орфограмму.

– Что объединяет эти слова? – обращается он к ученикам.

– Эти слова заканчиваются на звук [ш].

– Как называется такой звук? – спрашивает учитель.

– Шипящий.

– Это твёрдый или мягкий звук.

– Это твёрдый звук.

– Требуется ли писать мягкий знак после буквы *ш*, чтобы обозначить мягкость согласного звука, обозначенного буквой *ш*? – ставит вопрос учитель.

– Нет, этого делать не надо, потому что буква *ш* обозначает непарный твёрдый звук [ш].

– Почему же тогда на конце одних существительных после буквы *ш* не пишется мягкий знак, а на конце других слов мягкий знак должен писаться обязательно?

Ученики поясняют, что данные слова — имена существительные: мужского рода и женского рода. Мягкий знак пишется после шипящих на конце только в именах существительных женского рода.

– О чём это говорит? спрашивает снова учитель.

– Мягкий знак помогает отличать существительные женского рода от существительных мужского рода, – отвечают ученики.

– То есть, – продолжает учитель, – он лишь указывает на форму слова. – А можете ли вы сказать, какое слово из записанных вами – *мышь* или *тушь* – может писаться без мягкого знака и почему?

– *Тушь* – это вид устойчивой краски для черчения, рисования, письма, косметическая краска (тушь для ресниц), слово женского рода, а существительное мужского рода *туш* – короткое торжественное музыкальное приветствие.

– На этом примере мы ещё раз убеждаемся в том, что мягкий знак на конце существительных указывает на форму женского рода.

– А знаете ли вы, с мягким знаком на конце после шипящих или без него пишутся глаголы второго лица единственного числа. Образуют эти формы устно: *писать* – ... , *говорить* –

– Для того чтобы не ошибиться в выводах, я предлагаю вам стать исследователями. Прочитайте пословицы и выпишите все глаголы второго лица единственного числа. Рассматриваемую орфограмму подчеркните и составьте правило о правописании данных глаголов.

Хлеб ешь, а правду режь. Поспешишь — людей насмешишь. Упустишь минуту — потеряешь час. Родину, как и родителей, на чужбине не найдёшь.

Отложишь на день — на десять затянется. Земля — тарелка: что посеешь, то и возьмёшь.

После выполнения самостоятельной работы ученики называют глаголы второго лица единственного числа и сообщают о своих выводах.

– Что ж, — говорит учитель, — самое время обратиться к правилу, изложенному в учебнике, и проверить правильность ваших выводов.

Ученики открывают правило на с. 54 и самостоятельно читают его [2]:

Глаголы настоящего и будущего времени в форме 2-ого лица единственного числа имеют окончания **-ешь (-ёшь), -ишь**.

На конце глаголов в форме 2-ого лица единственного числа пишется мягкий знак.

Например:

Ты пиш*ешь*, танц*уешь*, отвеча*ешь*;

Ты буд*ешь* писать, напиш*ешь*;

Ты буд*ешь* танцевать, потанц*уешь*;

Ты буд*ешь* отвечать, ответ*ишь*.

Учитель обращается с вопросом:

– Правильно вы сделали вывод?

– Правильно, — говорят ученики.

– Молодцы! Я так и знал, что вы справитесь с этим заданием, — хвалит учитель учеников и предлагает всем вместе прочитать правило, а потом пересказать его (без примеров).

Для закрепления учитель предлагает составить рифмованку, состоящую из глаголов второго лица единственного числа — две или четыре строки: *машешь, пашешь, сушишь, тушишь, купишь, кричишь, молчишь, торчишь, ворчишь, идёшь, ползёшь, ведёшь, зовёшь, назовёшь, несёшь, льёшь, бьёшь, колешь, гонишь, едешь, тишеешь*. В использованных глаголах необходимо выделить окончания.

Таким образом, предложенная методика помогла детям самостоятельно усвоить новые знания, что, безусловно, придаёт им уверенности в своих силах.

Список используемых источников

1. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М. И. Махмутов. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.

2. Антипова, М. Б. Русский язык : учебное пособие для 4 класса учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / М. Б. Антипова, Е. С. Грабчикова, Е. А. Гулецкая. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018. — Ч. 2. — 143 с.

УДК 372.2

Д.А. Бурдова

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Магнитогорск, Российская Федерация

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена обзору технологических подходов к развитию гуманного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. Эта тема актуальна в XXI веке, так как часто можно наблюдать антигуманное отношение к природе. Гуманное отношение необходимо начинать формировать с дошкольного возраста. Нередко педагоги сталкиваются с проблемой незнания технологических подходов. Цель статьи — познакомить педагогов с технологиями, которые способствуют формированию гуманного отношения к окружающему миру.

Ключевые слова: экологическое образование, гуманное отношение к природе, дошкольный возраст.

D.A. Burdova

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Magnitogorsk, Russian Federation

TECHNOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF A HUMANE ATTITUDE TO NATURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the review of technological approaches to the development of a humane attitude to nature in older preschool children. This topic is relevant in the XXI century, as one can often observe an inhumane attitude to nature. A humane attitude should begin to be formed from preschool age. Teachers often face the problem of ignorance of technological approaches. The purpose of the article: to introduce teachers to technologies that contribute to the formation of a humane attitude to the world around them.

Keywords: environmental education, humane attitude to nature, preschool age.

В современном мире перед человечеством особо остро стоит вопрос о нравственном, моральном, гуманном отношении к природе. Конечно же, это связано с потребительским и порой даже агрессивным отношением к миру природы. Такого рода поведение взрослых людей негативно влияет на развивающую личность ребенка, вследствие чего у него воспитывается антигуманное и порой жестокое отношение к живому миру.

Необходимо отметить, что дошкольное детство является начальным этапом становления личности, когда закладываются основы правильного отношения к окружающему миру. Именно в этом возрасте ребенок знакомится с окружающим миром, эмоционально воспринимает его. На наш взгляд, гуманное отношение – это система гармоничных отношений к миру, к другим людям и самому себе, обусловленное нравственными нормами и ценностями. Как же сформировать у детей дошкольного возраста гуманное отношение к природе?

В дошкольном возрасте дети овладевают системой экологических знаний, которые отражены в естественнонаучных принципах: единство живого и неживого мира; адаптированность живых организмов к среде; разнообразия и изменчивости природы. Одна из главных задач педагога раскрыть детям то, что природа и человек взаимосвязаны: нанося вред природе, он вредит человечеству.

Известно, одних знаний для формирования гуманного отношения к природе недостаточно. Важно, чтобы во всех видах детской деятельности был отражен процесс формирования гуманного отношения к природе. Также необходимо включать детей в практическую деятельность, доступную их возрасту, и создавать условия для постоянного и полноценного общения детей с природой. При тесном контакте и различных формах взаимодействия ребенка с объектами природы и воспитывается осознанноправильное, гуманное отношение.

В связи с этим разработано определенное количество технологических подходов, направленных на развитие гуманного отношения к природе. В статье мы рассмотрим наиболее часто используемые технологии в практике дошкольных образовательных организаций.

Технология С.Н. Николаевой, которая отражена в программе «Юный эколог» и пособии «Экологическое воспитание в детском саду» ориентирована на личностный подход к ребенку, его разностороннее развитие, а также на повышение квалификации педагогов в области экологического образования. Основным содержанием экологического воспитания, по мнению С.Н. Николаевой, является формирование у ребенка осознанноправильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его и с которыми он знакомится в дошкольном детстве [4, с. 7].

В старшем дошкольном возрасте С.Н. Николаева для развития гуманного отношения к природе у детей предлагает использовать:

- дежурство в уголке природы (предусматривает совместную деятельность одних и тех же детей с воспитателем в течение нескольких дней);
- природоохранные акции (например, «Берегите воду», «Прилет птиц» и др.);
- циклы наблюдений за хомяком, птицей, рыбами (длительные наблюдения, включающие диалог педагога с детьми о наблюдаемом объекте);
- ведение «Панорамы добрых дел»;
- экологические праздники (например, «Мы – друзья планеты!», «День воды» и др.);
- экологические занятия (например, «Эколята в гостях у дошколят» и др.);
- выращивание растений (например, «Чудо-огород»);
- посвящение детей в «Юные экологи» (в подготовительной группе в конце года на празднике происходит посвящение).

Педагоги часто отдают предпочтение именно этой технологии, потому что она понятна для педагога и снабжена полным пакетом программно-методических материалов, что позволяет успешно внедрять ее в практику работы дошкольных образовательных организаций.

Весьма нередко педагоги в своей практике используют технологию Н.А. Рыжовой, которая отражена в программе «Наш дом – природа». Технологический подход направлен на формирование экологической культуры и воспитание гуманности. Технология ориентирована на системный подход в обучении детей и рассчитан на 2 года. Все разделы программы взаимосвязаны и имеют завершающие темы.

Согласно программе «Наш дом – природа», дети получают представления о взаимодействиях в природе, которые помогают им обрести экологическую культуру и сформировать гуманное отношение к окружающей среде.

Н.А. Рыжова особое внимание уделяет формированию целостного взгляда на природу и место человека в ней. «У детей формируются первые представления о существующих в природе взаимосвязях и на их основе – начала экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде, к своему здоровью» [5, с. 18].

Технология Л.В. Кондратьевой нашла отражение в программе «Мы», целью которой является формирование экологической воспитанности, развитие начал экологической культуры [3]. Она состоит из трех разделов «Живые: Какие мы?», «Как живые приспосабливаются к среде?», «Мы нужны друг другу на Земле». Данная технология дополняет, расширяет программу «Детство» по разделу экологического образования. Программа «Мы» Н.Н. Кондратьевой предлагает традиционные виды детской деятельности: наблюдение, моделирование, труд в природе, игру, изодетельность и конструирование, с ними автор связывает проявления у детей экологической и общечеловеческой культуры. На наш взгляд, программа и ее содержание способствуют развитию личности ребенка, формированию экологического сознания и поведения, экологической воспитанности.

Технология О.А. Воронкевич отражает основные положения и идеи современного экологического образования [1]. Технология представлена в форме перспективного плана работы для всех возрастных групп. Предлагается использовать традиционные методы и формы работы с детьми, такие как наблюдения, экскурсии, игры, опыты, и нетрадиционные, например, мнемотехнику, ТРИЗ, моделирование.

Совместная деятельность воспитателей и детей представлена в технологии наблюдениями, опытами, беседами, играми, трудом в природе. Технология предполагает, что педагоги могут вносить изменения, ориентируясь на конкретных детей, их интересы, уровень собственной педагогической подготовки. Для старшей группы предложено 22 конспекта и подобран фольклорный материал по временам года.

Технология Л. Земсково-Названной предлагает систему дидактических игр для старших дошкольников. В основе технологии лежит принцип краеведения. Автор отмечает, что работу важно начинать с осознания ребенком самого себя, создания комфортного ощущения мира, своих эмоций, настроений, чувств, а далее привести ребенка к осознанию огромности окружающего мира и его места в нем. Составленные карты и планы предполагают использовать многократно дидактические игры: «Что здесь?», «Покажи на плане», «Пробеги по этому пути...». Следовательно, работа по краеведению сочетается с экологической работой, знакомством с родной природой, с развитием гуманного отношения к природе, т. е. автор интегрирует патриотическо-краеведческое экологическое воспитание [2].

Таким образом, педагогу предоставлен выбор технологий для формирования гуманного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста. И он вправе выбрать более понравившуюся ему технологию и внести в неё изменения, ориентируясь на детей, и применить ее в своей работе.

Список используемых источников

1. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста / О. А. Воронкевич. – СПб. : «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2018. – 512 с.
2. Земсково-Названова, Л.И. Люби и знай родной свой край: занятия по краеведению с малышами / Л.И. Земсково-Названова. – М. : Чистые пруды, 2006. – 30 с.
3. Кондратьева, Н.Н. «Мы». Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева и др. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 229 с.
4. Николаева, С.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду / С.Н. Николаева. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
5. Рыжова, Н.А. О проекте «Стратегии экологического образования в Российской Федерации» / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 18–20.

УДК 373.3:371.315.2

Н.А. Герасимова

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,
Мозырь, Республика Беларусь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье анализируется эффективность применения интерактивных презентаций на уроках в начальной школе. Резюмируется целесообразность использования интерактивных средств при обучении младших школьников. Учителю рекомендуется использовать в своей работе электронно-образовательные ресурсы для решения образовательных задач и для проведения качественного образовательного процесса

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные презентации, интерактивные средства обучения, образовательные результаты.

N.A. Herasimava

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin,
Mozyr, Republik of Belarus*

USE OF INTERACTIVE PRESENTATIONS AS A LEARNING TOOL IN LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. This article examines the result of using interactive presentations in the classroom in primary school. The expediency of using interactive tools in teaching younger students is summarized. To solve educational problems and to conduct a high-quality educational process, it is recommended that the teacher use electronic educational resources in his work.

Keywords: interactivity, interactive presentations, interactive teaching aids, educational outcomes.

Цель данной статьи – определить влияние интерактивных презентаций на качество образовательного процесса в начальной школе.

«Интерактив» в переводе с английского означает взаимодействие. С.В. Титова утверждает, что «интерактивность – это, во-первых, способность человека активно влиять на содержание, внешний вид и тематическую направленность компьютерной программы и электронных ресурсов, во-вторых, возможность общаться, высказывая свое мнение и узнавая мнение партнера по общению» [1]. Можно выделить интерактивные средства обучения, с помощью которых и реализуется общение – это компьютер, ноутбук, коммуникационные технические устройства, всевозможное программное обеспечение, специально разработанные и подобранные элементы для решения поставленных задач конкретного урока, а также виды деятельности, способствующие реализации процесса взаимодействия действиями обучающихся и учителя.

Л.И. Алексеева указывает, что интерактивные методы (т.е. методы, которые основаны на взаимодействии участников в процессе общения) были разработаны в конце 30-х годов XX в. в СССР, а затем в США М.М. Бирштейном [2].

В то же время интерактивные методы обучения хоть и не являются новаторским изобретением, в современном образовании недостаточно широко применяются в учебном процессе, а иногда и совершенно отсутствуют в арсенале учителей.

Выясним, что же такое интерактивные презентации и как они влияют на качество образовательного процесса в начальной школе.

«Интерактивные презентации – это электронные презентации, чей ход выполнения определяется в зависимости от выбора объекта на экране» [3]. К каждому объекту из слайда, таким как кнопка, изображение, художественный текст, можно прикрепить действие, которое выполняется при нажатии на объект в режиме представления. Использование интерактивных презентаций в обучении может изменить технологию обучения, прекрасно способствует развитию самостоятельности и творчества учащихся в учебном процессе. Занятия, которые проходят с использованием компьютерного обеспечения, наиболее яркие, наглядные, легко воспринимаются обучающимися.

Учащиеся с образным мышлением трудно усваивают абстрактные обобщения, без наглядной картинки не способны понять процесс, изучить явление. Развитие их абстрактного мышления происходит посредством образов. Анимационные модели позволяют сформировать в сознании учащегося целостную картину любого процесса, интерактивные модели дают возможность самостоятельно «конструировать» процесс, исправлять свои ошибки, а также самообучаться. Визуализация явлений и процессов, представленная на компьютере, помогает учащимся лучше усвоить и запомнить учебный материал, что экономит время учителя на уроке и освобождает его от рутинной работы.

Внедрение интерактивных презентаций в учебный процесс происходит по нескольким направлениям:

- демонстрация различных процессов и явлений;
- проведение виртуальных самостоятельных работ;
- подготовка к олимпиадам по различным предметам;
- подготовка материалов для мероприятий и конкурсов;
- создание компьютерных презентаций к урокам.

Благодаря применению электронных презентаций становится возможным построить открытую систему образования, которая будет обеспечивать каждому учащемуся собственную траекторию обучения. В этом случае происходят коренные изменения в организации процесса обучения:

- формируется системное мышление;
- рационально используется познавательная деятельность в ходе образовательного процесса.

Необходимо использовать электронные компьютерные технологии с целью индивидуализации учебного процесса, обращаться к принципиально новым познавательным средствам; изучать процессы и явления как снаружи, так и изнутри на основе использования средств компьютерной графики и моделирования. Благодаря интерактивным презентациям становится возможным представлять в удобном для изучения масштабе различные физические, химические процессы на любом уроке. В отличие от обычных технических средств обучения интерактивные презентации позволяют не только насытить обучающегося большим количеством строго отобранных, готовых, соответствующим образом организованных знаний, умений и навыков, но и развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, их умение работать с различными источниками информации и самостоятельно приобретать новые знания.

Также одним из достоинств применения интерактивных презентаций в обучении является повышение качества обучения за счет интереса к работе с компьютером и новизны деятельности. Применение компьютера на различных уроках может стать новым методом организации активной и осмысленной работы учащихся, что делает занятия более интересными и наглядными.

Использование интерактивных презентаций на уроках позволит интенсифицировать деятельность учителя и ученика; повысить качество обучения; отразить существенные стороны изучаемых объектов, зримо воплотив в жизнь принцип наглядности; выдвинуть на передний план наиболее важные (с точки зрения учебных целей и задач) характеристики изучаемых объектов и явлений природы.

Интерактивные презентации позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия учащихся, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память учащихся [3].

Цель такого представления учителем с учебной информации обучающимся – это формирование у школьников системы мышления. Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья учеников. Это становится возможным благодаря свойствам интерактивности электронных учебных приложений, которые наилучшим образом приспособлены для организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Кроме того, при наличии принтера они легко превращаются в твердую копию.

Как отмечает Н.Н. Дзуличанская в своей статье, благодаря применению интерактивных презентаций на уроке становится возможным построить образовательный процесс, основываясь на психологически корректных режимах функционирования памяти, внимания, педагогических взаимодействий, гуманизации содержания обучения и реконструкции процесса обучения с позиций целостности [4]. Применять мультимедийные презентации имеет смысл на любом этапе урока и на любом этапе изучения темы.

Использование презентаций в различных вариантах в учебном процессе говорит о многих преимуществах такой формы организации учебного процесса, поскольку теперь становится возможным в полной мере реализовать *обучающие, развивающие и воспитательные функции*.

Владение информационными технологиями является показателем одной из компетенций учителя. Совершенствуются и технические информационные средства.

Вывод. Используя интерактивные презентации на уроке, учитель может:

- неоднократно предъявлять задания и упражнения, а также многочисленные и разнообразные примеры в интерактивном режиме;
- реализовывать контекстуализацию учебного материала благодаря различным способам анимации и изобразительной наглядности;
- рассматривать сложные явления в системе, производить компьютерное моделирование и взаимодействие части и целого;
- формировать повышенную мотивацию благодаря воздействию на эмоциональную сферу, используя привлекательный дизайн мультимедийных разработок, звуковое, видео- и анимационное сопровождение;
- формировать у учеников целенаправленные интеллектуальные усилия и внимание через интерактивное взаимодействие.

Чтобы реализовать эти принципы на практике, учителю необходимо самому освоить современную технику. Поэтому умение создавать авторские образовательные электронные ресурсы, а также планирование и проведение уроков с использованием собственных мультимедийных разработок представляет собой большую дидактическую проблему, как и проблему с профессиональной подготовкой учителя в области информационных компьютерных технологий.

При создании презентации необходимо обращать внимание на ряд отрицательных моментов, которые могут возникнуть в связи с ее неправильным использованием. Это сложность представления объемной, целостной и взаимосвязанной информации; снижение поля творческой деятельности и познавательной активности учащихся; подавление интуитивного начала излишней алгоритмизацией мыслительной деятельности; снижение социализации при изоляции учащихся друг от друга и недостатке межличностного общения; трудности в освоении и оперировании понятиями высокого уровня абстракции; сложности в развитии у учащихся навыков устной речи и письменной культуры.

Список используемых источников

1. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М.: ИТ-Центр, 2009. – 240 с.
2. Алексеева, Л.И. Современные интерактивные методы обучения в общеобразовательной школе. [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://maratak.m.narod.ru/alekseeva_li.pdf. – Дата доступа: 22.07.2020.
3. Применение интерактивных методов в образовательном процессе / Е.Л. Дмитриева [и др.] // Ученые записки : электронный науч. журнал Курского гос. ун-та, 2014. – № 1.
4. Дзуличанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей / Н.Н. Дзуличанская // Электронное научно-техническое издание «Наука и образование». – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>. – Дата доступа: 23.07.2020.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ МОТИВАЦИИ К МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ЭТАПЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Аннотация. В статье рассматриваются уровни (низкий, средний, высокий) и показатели мотивации к музыкально-исполнительской деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика; мотивация; музыкально-исполнительская деятельность; старший дошкольный возраст; констатирующий эксперимент.

L.D. Glazyrina, Feng Shuang
 Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
 Minsk, Republic of Belarus

DIAGNOSTICS OF LEVELS AND INDICATORS OF MOTIVATION FOR MUSICAL PERFORMANCE IN CHILDREN OF ELDER PRESCHOOL AGE (AT THE STAGE OF CONSTITUTIONAL EXPERIMENT)

Abstract. The article examines the levels (low, medium, high) and indicators of motivation for musical performance of children of senior preschool age.

Keywords: diagnostics; motivation; musical and performing activities; senior preschool age; ascertaining experiment.

На современном этапе развития музыкального искусства музыкально-исполнительская деятельность детей является одной из основных составляющих в эстетическом развитии ребенка, а исследование уровней и показателей мотивации к музыкально-исполнительской деятельности у детей старшего дошкольного возраста имеет приоритетное значение [1]. В этой связи нами на этапе констатирующего эксперимента была разработана схема (гипотетическая когнитивная структура, используемая для восприятия, организации и обработки информации [3, с. 643]), отражающая содержание педагогической диагностики уровня мотивации к музыкально-исполнительской деятельности детей старшего дошкольного возраста (рисунок 1).

Педагогическая диагностика в нашем исследовании представлена системой взаимосвязанных вопросов, предназначенных для анкетирования и интервьюирования участников эксперимента.

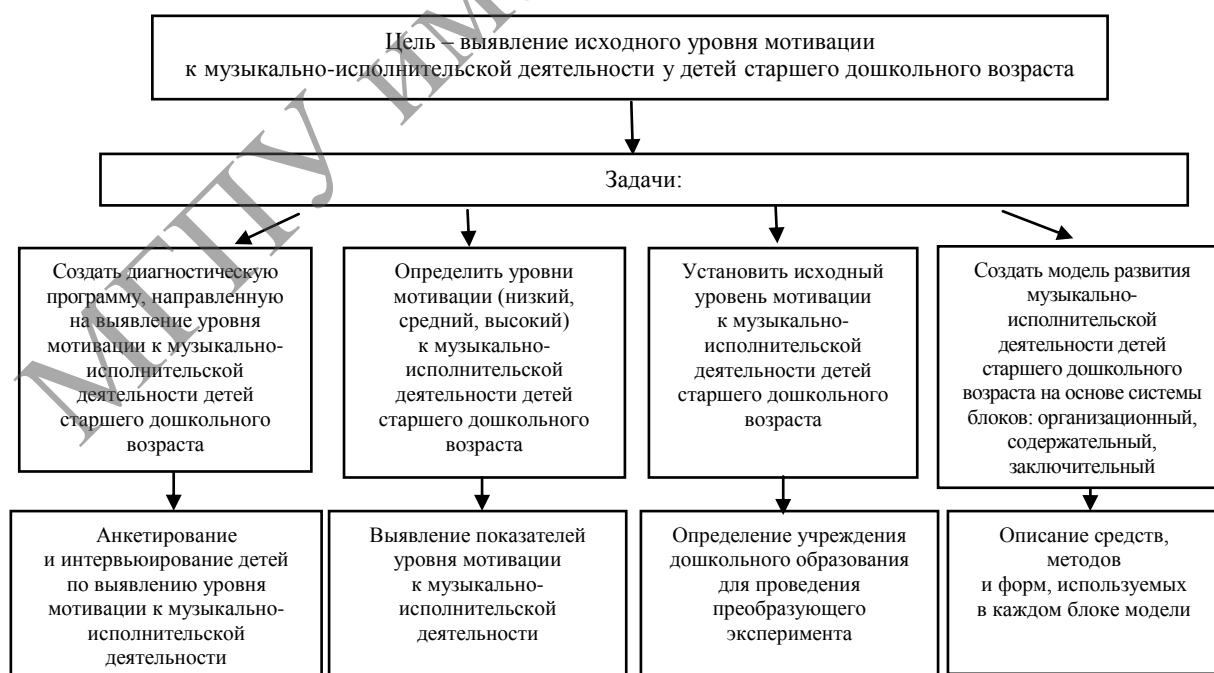


Рисунок 1. – Схема, отражающая содержание педагогической диагностики уровня мотивации к музыкально-исполнительской деятельности детей старшего дошкольного возраста

В период с сентября 2017 г. по октябрь 2017 г. в педагогическом эксперименте приняли участие обучающиеся ГУО «Гимназия-колледж искусств имени И. О. Ахремчика». С данным контингентом первого-второго года обучения в количестве 54 человек было проведено анкетирование с целью выявления мотивации к музыкально-исполнительской деятельности. Анкета содержала следующие вопросы:

1. Кто повлиял на возникновение у тебя интереса к исполнительской деятельности?
2. Получаешь ли ты удовольствие от исполнительской деятельности? В чем это проявляется?
3. Есть ли у тебя желание продемонстрировать свои (потенциальные) умения? В чем это выражается?
4. Испытываешь ли ты волнение, выступая перед зрителями? Мешает ли волнение твоему выступлению?
5. Важна ли для тебя оценка твоих музыкально-исполнительских умений слушателями?
6. Есть ли у тебя желание сочинять и исполнять собственную музыку?
7. Можешь ли ты оценить собственную музыкально-исполнительскую деятельность? Всегда ли ты это делаешь?

Анкетирование позволило определить, что большинство детей испытывает удовольствие от исполнительской деятельности. Это выразилось в их желании получать удовольствие от исполнения выученного произведения и демонстрации его перед аудиторией слушателей разного возраста, добиваться определенных результатов, участвуя в различных конкурсах и фестивалях, в стремлении получить высокую оценку и одобрение со стороны взрослых. Все сказанное, на наш взгляд, указало на высокую степень полимотивированности детей, непосредственно занимающихся музыкой и участвующих в различных мероприятиях, где музыкально-исполнительская деятельность для них является важной составляющей их будущей профессиональной деятельности.

Ответы детей первого-второго года обучения гимназии-колледжа на вопросы анкеты явились основанием для создания диагностической программы, для которой были отобраны следующие вопросы: получаешь ли ты удовольствие от исполнительской деятельности; важна ли для тебя оценка твоих музыкально-исполнительских умений слушателями; есть ли у тебя желание продемонстрировать свои (потенциальные) умения; есть ли у тебя желание оценивать собственную музыкально-исполнительскую деятельность. Указанные вопросы, на наш взгляд, явились наиболее важными для решения задач опытно-экспериментальной работы.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 70 детей старшего дошкольного возраста: воспитанники ГУО «Ясли-сад № 284 г. Минска» (24 чел.), ГУО «Ясли-сад № 8 г. Барановичи» (25 чел.), ГУО «Зеленочский детский сад – базовая школа Калининвического района» (21 чел.). В период с октября 2017 г. по ноябрь 2017 г. с воспитанниками указанных учреждений было проведено интервьюирование (таблица 1).

Таблица 1. – Интервьюирование детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент)

Вопросы	Показатели	Оценка (баллы)
1. Получаешь ли ты удовольствие от музыкально-исполнительской деятельности?	– отсутствует удовольствие от деятельности, но участие в ней принимает; – испытывает удовольствие; – испытывает удовольствие и может сказать, в чем оно проявляется	1 балл 2 балла 3 балла
2. Важна ли для тебя оценка твоих музыкально-исполнительских умений слушателями?	– не придает значения оценке; – нуждается в положительной оценке; – признает любую оценку как значимую	1 балл 1 балл 3 балла
3. Есть ли у тебя желание продемонстрировать свои (потенциальные) умения?	– не всегда есть желание; – есть желание; – есть желание, и может сказать, в чем оно выражается	1 балл 1 балл 3 балла
4. Есть ли у тебя желание оценивать собственную музыкально-исполнительскую деятельность? Всегда ли ты это делаешь?	– пытается оценивать; – всегда оценивает; – оценивает собственное исполнительство и пытается оценивать исполнительство других	1 балл 2 балла 3 балла

Таблица 2. – Уровни и показатели мотивации к музыкально-исполнительской деятельности детей старшего дошкольного возраста

Уровни мотивации	Показатели
Низкий 1–4 баллов	– отсутствует удовольствие от деятельности, но участие в ней принимает – 1 балл; – не придает значения оценке – 1 балл; – не всегда есть желание продемонстрировать свои умения – 1 балл; – пытается оценивать собственную музыкально-исполнительскую деятельность – 1 балл;
Средний 5–8 баллов	– испытывает удовольствие от музыкально-исполнительской деятельности – 2 балла; – нуждается в положительной оценке – 1 балл; – есть желание продемонстрировать свои умения – 1 балл; – всегда оценивает собственную музыкально-исполнительскую деятельность – 2 балла;
Высокий 9–12 баллов	– испытывает удовольствие и может сказать, в чем оно проявляется – 3 балла; – признает любую оценку как значимую – 3 балла; – есть желание продемонстрировать свои умения, и может сказать, в чем оно выражается – 3 балла; – оценивает собственное исполнительство и пытается оценивать исполнительство других – 3 балла

Проведенное интервьюирование с участниками констатирующего эксперимента показало, что большинство детей имеет низкий уровень мотивации к музыкально-исполнительской деятельности. Наиболее ярко это проявилось в ответах на вопросы, которые касались оценки музыкально-исполнительской деятельности ребенка слушателями. Так, большинство детей принимает только положительную оценку. По разным причинам дети не желают демонстрировать свои музыкально-исполнительские умения; пытаются оценивать собственное исполнительство (не только себя, но и других детей). В целом, дети старшего дошкольного возраста в ответах немногословны, сложно формулируют свой ответ, часто смущаются и пытаются уйти от ответа.

Средний уровень мотивации к музыкально-исполнительской деятельности несколько отличается от низкого по ответам детей. Наблюдался повышенный интерес к процессу интервьюирования, желание отвечать на вопросы было более активным, что сказалось на качестве ответов. Так, для детей, имеющих средний уровень, было характерно наличие желания демонстрировать свои музыкально-исполнительские умения, оценивать собственную музыкально-исполнительскую деятельность и даже указывать, в чем это проявляется (в игре на инструменте, пении, участии в хоре и др.).

Среди интервьюируемых было выявлено небольшое количество детей с высоким уровнем мотивации к музыкально-исполнительской деятельности, для которых данные вопросы не представляли особого затруднения. Они отвечали на вопросы с уверенностью, определенным имеющимся опытом. Это дети, которые готовились продолжить занятия музыкально-исполнительской деятельностью после окончания учреждения дошкольного образования и те дети, которые на данный момент посещали дополнительные занятия музыкой в частных центрах, школах развития, на дому и др. Дети с высоким уровнем мотивации способны рассуждать о чувстве радости и приятных ощущениях от слушания музыки; испытывают удовольствие от собственного исполнения; могут оценивать собственную музыкально-исполнительскую деятельность и деятельность других; воспринимают критику о музыкально-исполнительской деятельности в свой адрес, правильно реагируют на нее.

Список используемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.
2. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 806 с.
3. Рожков, Н.Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции [Электронный ресурс] / Н.Т. Рожков // Наука-2020. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-ponyatie-i-funktsii>. – Дата доступа: 10.09.2020.

УДК 373.21

Н.П. Григорович
УО «Оршанский колледж ВГУ им. П.М. Машерова»
Орша, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ – ВАЖНАЯ ЗАДАЧА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данном исследовании рассмотрены некоторые приёмы работы на занятиях по развитию речи, которые обеспечивают формирование словесно-логического мышления детей дошкольного возраста. Даны рекомендации педагогам по включению в практику работы заданий на интеллектуальное и речевое развитие.

Ключевые слова: общеучебные умения, словесно-логическое мышление, логические цепочки.

N.P. Grigorovich
Orsha College named after P. M. Masherov
Orsha, Republic Belarus

DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING OF CHILDREN IS AN IMPORTANT TASK OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. This research examines some methods of working in the classroom on the speech development, which provide the formation of verbal and logical thinking in preschool children. Recommendations for teachers on the inclusion of tasks for intellectual and speech development into work practice are given.

Keywords: general educational skills, verbal and logical thinking, logical chains.

В соответствии с программными требованиями дошкольного образования на специальных занятиях и в самостоятельной деятельности дошкольников под руководством воспитателя уделяется внимание формированию общеучебных умений, которые становятся базой для дальнейшего успешного обучения на следующем образовательном этапе. Умения речевого, а также интеллектуального плана, входящие в их состав, рассматриваются как ведущие.

В целом ряде работ В. Яшина, И. Оглоблина, Н. Баль указывают, что «несформированность полноценной мыслительной деятельности – это не целостность, а фрагментарность усвоения знаний, причём зачастую их ошибочность» [1, с. 16]. Данное положение имеет место и в работах Л.С. Выготского. Он акцентирует внимание учителей и воспитателей на том, что важнейшей для дошкольного и младшего школьного возраста в общей системе разнообразных психических функций является развитое мышление [2, с. 49].

Если говорить о словесно-логическом мышлении, то в подходах многих исследователей встречаемся со следующей трактовкой: вид мышления, который в достаточной степени обеспечивает формирование и развитие умений ребёнка в области обобщения, сравнения, противопоставления, классификации, анализа, понимания взаимосвязей, способности оценивать и соотносить предметы, факты, явления, какие-либо признаки или действия [1, с. 27].

Мы знаем, что у детей раннего и среднего возраста словесно-логическое мышление формируется последовательно, т. е. поэтапно. Для старшего дошкольного возраста характерны в большей степени именно словесные высказывания. Поэтому нам видится целесообразным в дошкольных учреждениях в процессе выполнения режимных моментов уделить внимание разнообразию приёмов работы по развитию мыслительной деятельности. Практические приёмы у большинства воспитателей в основном направлены на усвоение детьми элементарных родо-видовых отношений: *деревья – дуб, липа, ель*. Считаем, что в среднем и старшем возрасте необходимо подбирать задания, побуждающие детей к установлению сходства и различия, главного и второстепенного, к классифицированию, замене, установлению внутренних связей. Соответственно, цель нашего исследования – обоснование методической целесообразности тех приёмов работы на занятиях разных образовательных областей, которые способствуют повышению результативности деятельности воспитателя.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ДУО № 44, 46 г. Орши, в исследовании приняли участие 4 педагога со стажем от 8 до 15 лет, 2 группы детей старшего возраста, 9 учащихся-практикантов колледжа специальности «Дошкольное образование». В качестве методов использованы педагогическое наблюдение, теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анализ планов занятий воспитателей и практикантов, анкетирование.

На первоначальном этапе работы мы установили, что некоторые воспитанники с хорошим и высоким уровнем речевого развития (16,1 %) всё-таки испытывают затруднения, если необходимо указать наличие каких-либо признаков. Наибольшие затруднения связаны с определениями в языковой, математической, природоведческой области. На констатирующем этапе мы отмечаем, что большая часть воспитателей чаще всего опирается на традиционные приёмы развития умений детей в выделении свойств и признаков – 81,6 %: *яблоко какое?* (цвет, размер, форма); нахождение родо-видовых взаимоотношений – 76,7 %: *посуда бывает какая?* (столовая, чайная).

Однако в целях совершенствования умений соотносить лексическое значение слова с его звуковым обликом, понимать логические цепочки педагогам на занятиях, в играх можно опираться и на следующие приёмы:

– Кто может жить в теплых странах, быть пятнистым, очень быстрым, способным располагаться на деревьях? (леопард).

На занятиях по развитию речи несомненную пользу в речевом и интеллектуальном развитии приносят логические упражнения, которые одновременно учат лексической сочетаемости: *«Подбери нужное слово»*, *«Выбери подходящее слово»* (*яркий – завтрак, цвет, человек*).

Чаще всего воспитатели в практической работе обращаются к известным приемам *«Найдём противоположное слово»* (68,3 %), *«Слова-друзья»* (59,6 %). Они направлены на установление противоположностей, на понимание синонимии в речи: *бежать – мчаться; красный – алый; горячий – холодный*. На наш взгляд, задания подобного типа необходимо усложнять: *теплый вечер – холодное утро*.

Эффективностью отличаются задания, способствующие выработке умений в сравнении признаков, выделении общих и отличительных свойств. В будущем они помогут усвоению лингвистических, математических и иных правил и формул, что, несомненно, будет способствовать успешности обучения в дальнейшем. Например: *сравни крыжовник и смородину, чем они похожи; что общее у дуба и липы; какие общие и отличительные признаки у реки и болота?*

Поскольку в старшем дошкольном возрасте наиболее быстрыми темпами развиваются способности в обобщении, классифицировании, установлении логических связей, очевидна польза приёмов, совершенствующих умения в подборе слов к многочисленным понятиям. И чем выше у дошкольников развита способность обобщать, тем выше уровень умений в области абстрагирования, которое позволит успешнее осваивать учебные предметы начальной школы. Обратимся к некоторым примерам:

– подбери слова к высказыванию: *я знаю шесть деревьев..., я знаю следующие виды спорта..., я знаю животных Севера..., я знаю пять названий ягод ...;*

– скажи одним словом: *Брест, Гродно, Гомель – это ...; тахта, кровать, тумба – это ...; Беларусь, Россия, Украина – это ...*

Включение предлагаемых нами заданий в практику работы помогает дошкольникам осознать лексическое многообразие, избежать затруднений в ходе умозаключений, рассуждений, выводов.

Таким образом, указанные приемы формирования и развития словесно-логического мышления детей дошкольного возраста разноуровневые, мотивируют старших дошкольников к усвоению программы разных образовательных областей, выступают средством подготовки к успешному усвоению курса предметов первой ступени общего среднего образования.

Список используемых источников

1. Баль, Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учр-й обр-я / Н.Н. Баль. – Минск : Нар. асвета, 2015. – 109 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 2010. – 288 с.

УДК 811.161.1(075.2)

М.А. Дульская, А.В. Солохов

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ЗАДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»

Аннотация. В статье обобщаются задания творческого характера, изложенные в учебных пособиях «Литературное чтение» для 2–4 классов. Отмечается, что от класса к классу их количество снижается.

Ключевые слова: литературное чтение, задания творческого характера, 2-й, 3-й и 4-й классы.

М.А. Dulskaya, A.V. Solakhau

*Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic Of Belarus*

CREATIVE TASKS IN THE TEXTBOOKS «LITERARY READING»

Abstract. The article summarizes the creative tasks available in the textbooks "Literary Reading" for grades 2 to 4. It is noted that their number decreases from grade to grade.

Keywords: literary reading, textbook, creative tasks, 2nd, 3rd and 4th grades.

Одна из важнейших задач современной начальной школы – научить младшего школьника не только думать, но и чувствовать, не только дать знания, но и научить его творчески использовать эти знания. Способность и готовность к творчеству должны стать неотъемлемой чертой личности человека. Большое значение для решения данной задачи имеют уроки литературного чтения, на которых младшие школьники должны приобрести определённый опыт литературно-творческой деятельности. Он «приобретается учащимися в процессе включения их в разнообразные виды деятельности в связи с прочитанным произведением. В ходе выполнения творческих заданий у учащихся формируются литературно-творческие умения и способы деятельности» [1].

Цель исследования – проанализировать учебные пособия по литературному чтению для учащихся 2–4 классов на предмет содержания в них заданий творческого характера.

В учебном пособии «Литературное чтение» для 2-го класса школ с русским языком обучения авторы предлагают 41 задание творческого характера. Покажем их в обобщённом виде:

1. Закончите предложения так, чтобы получилась небылица... [2, с. 8];
2. Придумайте загадку по плану [2, с. 22, 42], [3, с. 64];
3. Придумайте рассказ:
 - используя пословицу [2, с. 24];
 - используя слова [2, с. 73];
 - используя иллюстрацию и план [2, с. 84];
 - по названию [2, с. 105];
 - по плану [2, с. 106, 116], [3, с. 64, 128];
 - по предмету и звукам [3, с. 102];
4. Распределите роли. Прочитайте сказку по ролям. Передайте голосом притворно-ласковое выражение слов персонажей [2, с. 29];
5. Продолжите сказку (историю) [2, с. 42], [3, с. 128];
6. Составьте пословицы [2, с. 42, 108], [3, с. 36, 127];
7. Подберите пословицу, которая больше подходит к рассказу [2, с. 71];
8. Определите главную мысль рассказа [3, с. 23]. Найдите в тексте предложение, в котором отражена главная мысль рассказа. Как вы понимаете эти слова? [3, с. 27, 49, 62];

9. Опишите живое существо словами по плану [3, с. 35];
 10. Продолжите строчки в рифму. Используйте слова-помощники [3, с. 36, 101];
 11. Разделите рассказ на части. Сделайте иллюстрацию к каждой из них. Подпишите рисунки словами из текста [3, с. 49];
 12. Представьте, что вы маленький бобрёнок. Подготовьте пересказ от лица бобрёнка [3, с. 52];
 13. Составьте правила поведения в природе [3, с. 62];
 14. Придумайте своё название для этой сказки [3, с. 71];
 15. Нарисуйте иллюстрацию к стихотворению. Расскажите, что вы на ней изобразите? [2, с. 112], [3, с. 73];
 16. Сочините собственные строчки о словах [3, с. 77];
 17. Придумайте свои перевёртыши типа *Ехала машина мимо дома. – Дом ехал мимо машины* [3, с. 93, 101];
 18. Представьте себе, что родители получили письмо. Что бы сказали мама, папа? Порассуждайте [3, с. 99];
 19. Изобразите мимикой, жестами и звуками человека, зверька, птицу [3, с. 102];
 20. О чём шелестят, мечтают, разговаривают, думают, шумят растения, птицы, предметы? [3, с. 128].
- В учебном пособии «Литературное чтение» для 3-го класса школ с русским языком обучения 25 заданий творческого характера. Авторы предлагают следующие (излагаем их в обобщённом виде):
1. Разыграйте один из эпизодов сказки (сказку) по ролям [4, с. 25, 42, 61];
 2. Подготовьтесь к чтению сказки по ролям [5, с. 117];
 3. Составьте характеристику героев сказки, воспользовавшись памяткой на форзаце [4, с. 34];
 4. Придумайте (сочините, составьте) рассказ о том, что предлагают авторы [4, с. 40, 46], [5, с. 16, 21, 37];
 5. Перескажите сказку (рассказ) от имени героя (от своего имени) и подумайте, что бы вы почувствовали в ней... [4, с. 46, 74, 94], [5, с. 33];
 6. Придумайте продолжение истории (рассказа) [4, с. 67, 108], [5, с. 28];
 7. Какая музыка может соответствовать определённым эпизодам произведения – тихая или громкая, грустная или весёлая? На каком музыкальном инструменте вы будете играть? [4, с. 117];
 8. Какие рисунки ещё можно сделать к басне. Опишите их словами [5, с. 43, 45];
 9. Попробуйте сами сочинить 2–4 стихотворные строчки, чтобы в них было сравнение [5, с. 89]; написать стихотворение или рассказ о зимней дороге, используя указанные выражения [5, с. 94];
 10. Прочитайте выразительно миниатюры [5, с. 98];
 11. Найдите в тексте поэтические определения наступившего утра [5, с. 99];
 12. Составьте пословицу. Подумайте, подойдёт ли она к содержанию рассказа [5, с. 112].
- В учебном пособии «Литературное чтение» для 4-го класса школ с русским языком обучения содержится 17 творческих заданий. Нами зафиксированы следующие (излагаем их в обобщённом виде):
1. Каким изобразили бы вы на картине бога Перуна? Расскажите. Сравните с иллюстрацией в тексте [6, с. 11];
 2. Подготовьте (краткий) пересказ от лица персонажа [6, с. 19, 115, 123];
 3. Как, по вашему мнению, могла бы выглядеть обложка книги «Вороны Ут-Рёста» [6, с. 28];
 4. Придумайте продолжение сказки, истории [6, с. 69, 89]; [7, с. 8];
 5. Какую музыку вы сочинили бы, если бы были композиторами, к началу, середине и концу сказки (к стихотворению) – весёлую, грустную или задумчивую? [6, с. 75, 94];
 6. Попробуйте сочинить сказку (рассказ) на предложенную тему [6, с. 109, 133]; [7, с. 67];
 7. Представьте себя участником событий. Как бы вы помогли героям произведения? [6, с. 115];
 8. Придумайте другое окончание рассказа, где справедливость восторжествует [7, с. 19];
 9. Пофантазируйте о предмете разговора [7, с. 73];
 10. Составьте по этому произведению сценарий мультфильма: определите кадры, из которых он будет состоять, продумайте их последовательность, подберите из текста подписи к каждому кадру [7, с. 83];
 11. Представьте, что вам нужно взять интервью у исследователя, который погружался в море на батискафе. О чём вы будете его спрашивать? [7, с. 120];

Анализ предложенных творческих работ в учебных пособиях по литературному чтению показывает, что от класса к классу их количество уменьшается. Если в учебниках по литературному чтению для 2-го класса их насчитывается 41, то в 3 классе – 25, в 4-м – только 17. Такое положение дел противоречит учебной программе. Считаем, что в учебных пособиях для 1 ступени среднего образования задания творческого характера должны даваться системно и последовательно, а значит количество таких заданий с возрастом детей снижаться не должно.

Список используемых источников

1. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания 2 класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 157 с.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 2 кл. учреждений общ. средн. образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 1. – 128 с.

3. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 2 кл. учреждений общ. средн. образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 2. – 136 с.
4. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общ. средн. образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, И.М. Стренок. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – Ч. 1. – 144 с.
5. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общ. средн. образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, И.М. Стренок. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – Ч. 2. – 144 с.
6. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 4 кл. учреждений общ. средн. образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, И.М. Стренок. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – Ч. 1. – 140 с.
7. Воропаева, В.С. Литературное чтение : учеб. пособие для 4 кл. учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. языками обучения : в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, И.М. Стренок. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – Ч. 2. – 142 с.

УДК 373.32

О.А. Загоскина
ГУО «Средняя школа № 23 г. Гродно»
Гродно, Республика Беларусь

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы готовности первоклассников к школьному обучению, проанализированы результаты диагностического исследования по проблеме, предложены возможные направления организации деятельности учреждений по преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: первоклассник, адаптация, преемственность, коммуникативные умения, подготовка к школе.

O.A Zagoskina
State educational institution «Secondary school № 23, Grodno»
Grodno, Republic of Belarus

TOPICAL ISSUES OF CHILDREN'S READINESS FOR SCHOOL EDUCATION

Abstract. The article deals with the topical issues of first-graders' readiness for school education, analyzes the results of a diagnostic study on the problem, and suggests some possible directions for organizing the activities of institutions for the continuity of preschool and first stage of general secondary education

Keywords: first-grader, adaptation, continuity, communication skills, getting ready for school.

Ежегодно в учреждения образования поступают новые учащиеся – первоклассники. Новая образовательная среда не только создает условия для дальнейшего развития детей, но и предъявляет к ним новые требования. Способность приспособиться к изменяющимся внешним и внутренним условиям составляют сущность понятия «адаптация» [1, с. 15]. Процесс адаптации к школе у первоклассников не всегда протекает легко и быстро и зависит от того, насколько ребенок готов к школе, в первую очередь, психологически. С целью изучения психологического портрета первоклассников и протекания процесса адаптации к школе в государственном учреждении образования «Средняя школа № 23 г. Гродно» по согласованию с законными представителями обучающихся ежегодно в октябре проводится диагностика готовности учащихся к обучению в школе. Педагогом-психологом нашего учреждения образования составлена программа диагностики, базирующаяся на проективных методиках и использовании наглядного стимульного материала, которая включает в себя изучение уровня психоэмоциональной комфортности первоклассников, уровня утомляемости, понимания инструкций, развития устойчивости произвольного внимания и логического мышления, сформированности учебной мотивации, коммуникативной направленности. Полученные результаты позволяют делать вывод об актуальном уровне развития определенных мыслительных операций и поведенческих реакций, определять степень готовности детей к школьному обучению, выявлять причины затруднений и определять условия успешности первоклассников, проводить коррекционную деятельность как в педагогическом, так и в психологическом направлениях. Результаты диагностики готовности учащихся к обучению в школе (за три года) представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты диагностики готовности учащихся к обучению в школе

	Критерии	Уровни	2017 (105 чел.)	2018 (98 чел.)	2019 (97 чел.)
1	Уровень психоэмоциональной комфортности	Высокий	64 %	53 %	50 %
		Средний	26 %	39 %	42 %
		Низкий	10 %	8 %	8 %
2	Уровень утомляемости	Низкий	65 %	66 %	67 %
		Средний	25 %	26 %	27 %
		Высокий	10 %	8 %	6 %
3	Уровень понимания инструкций	Высокий	41 %	36 %	31 %
		Средний	59 %	64 %	65 %
		Низкий	–	–	4 %
4	Коммуникативная направленность	На учителя	24 %	40 %	13 %
		Диадная	10 %	11 %	22 %
		Групповая	30 %	19 %	35 %
		Индивидуальная	26 %	25 %	19 %
		Изолированный	10 %	5 %	11 %
5	Учебная мотивация	Высокий	16 %	11 %	15 %
		Средний	71 %	74 %	64 %
		Низкий	13 %	14 %	19 %

Полученные результаты позволяют сформулировать выводы:

– высокий уровень психоэмоциональной комфортности демонстрируют от 50 % до 64 % первоклассников, причем этот показатель за исследуемый период снизился на 14 %; низкий уровень по этому критерию практически не изменился за три года, однако произошло увеличение на 16 % количества первоклассников со средним уровнем психоэмоциональной комфортности. Отсутствие психоэмоциональной комфортности является одним из факторов, препятствующих успешной адаптации к школе и в целом успешному обучению;

– за три года сократилось количество первоклассников с высоким уровнем утомляемости с 10 % до 6 %, одновременно с этим произошло увеличение доли детей с 90 % до 94 % со средним и низким уровнями утомляемости, что позволяет продолжительно и качественно выполнять учебные задания;

– высокий уровень понимания инструкций в октябре 2019 года наблюдался только у 31% учащихся первых классов при 65 % детей со средним и 2 % с низким уровнем. За представленный период количество первоклассников с высоким уровнем восприятия и реализации предъявляемой инструкции снизилось на 10 % (с 41 % до 31 %) при одновременном увеличении на 6 % (с 59 % до 65 %) числа детей со средним и на 4 % (с 0 % до 4 %) с низким уровнем по названному критерию. Только третья часть первоклассников нашего учреждения образования готова в полном объеме воспринимать и понимать инструкции учителя, для остальных это является проблематичным;

– коммуникативная направленность первоклассников на учителя варьируется в пределах 13–40 % случаев; диадная – в 10–22%, причем этот показатель за три года увеличился на 12%; групповая – 19–35 %; индивидуальная – 26–16 %, и изолированный тип – 5–14 %. Следует отметить, что доля учащихся, предпочитающих диадную и групповую коммуникации, находится в пределах 30–47 %; эти дети готовы к совместной деятельности, сотрудничеству, сотворчеству. Индивидуальный и изолированный типы коммуникации демонстрируют 30–36 % первоклассников, что свидетельствует как об индивидуальных особенностях детей, так и о недостаточно сформированных коммуникативных умениях, что затрудняет процесс совместного познания, установления партнерских и дружеских отношений с одноклассниками.

– анализ уровня сформированности учебной мотивации свидетельствует о высоком ее уровне только у 12–16 % учащихся первых классов; средний уровень показывают 66–71 % первоклассников и низкий – 13–19 % человек, причем в 2019 году количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации по сравнению с предыдущим годом сократилось на 8 %, тогда как количество детей с низким уровнем увеличилось на 5 % и с высоким – увеличилось на 3 %. Отсутствие необходимого уровня учебной мотивации у первоклассников создает для них трудности при овладении учебными действиями и программным материалом.

Наибольшую обеспокоенность из полученных данных вызывают результаты по критерию коммуникативной направленности. Диагностические данные подтверждаются и наблюдениями педагогов и психологов, констатирующих несформированность коммуникативных умений первоклассников, неумение выстраивать отношения в системах «учитель-ученик», «ученик-ученик». Сущность коммуникативных умений рассматривается как совокупность информационных (грамотность построения фразы, простота и ясность изложения мыслей, адекватный тон ситуации общения), интерактивных (сотрудничество, содействие в процессе решения учебных задач), перцептивных (установление обратной связи в процессе эмпатии и рефлексии) действий [2, с. 8].

Анализ полученных нами в ходе диагностики результатов актуализирует вопросы целенаправленной и систематической подготовки будущих первоклассников к школе и преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования.

Под преемственностью понимается связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы [3].

В ГУО «Средняя школа № 23 г. Гродно» на протяжении многих лет работа по преемственности организована с педагогами, детьми и родителями, разработан план совместной работы по преемственности с близлежащими учреждениями дошкольного образования. Вопросы преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования включены в годовой план работы учреждения и находятся на контроле заместителя директора по учебной работе в начальной школе. Ежегодно в ноябре проводится психолого-педагогический консилиум «Адаптация детей к школе как условие обеспечения преемственности». Итогом совместного заседания всех участников образовательного процесса является выработка рекомендаций педагогам и родителям учащихся.

По итогам диагностики составляется адаптационная программа для разных категорий учащихся. Нуждающиеся первоклассники посещают занятия педагога-психолога с целью коррекции психоэмоциональной сферы и поведения, формирования коммуникативных умений. Занятия проходят в групповой и индивидуальной форме, в режиме тренинга и игры; организуются индивидуальные психологические консультации для родителей и педагогов. В конце учебного года проводится психолого-педагогический консилиум «Результативность реализации адаптационной программы на этапе дошкольное учреждение – I ступень общего среднего образования».

В помощь педагогам и родителям для подготовки детей к школе рекомендуем и авторский образовательный медиаресурс О.А. Загоскиной и И.А. Жолнерик «Школа «Золотой ключик» для будущих первоклассников и их родителей» (<https://chilean-troubleshoo.000webhostapp.com>), задача которого – использование интерактивных заданий с применением приложения сервиса Web 2.0 LearningApps.org для занятий с детьми старшего дошкольного возраста в качестве дополнительной подготовки к школе, а также для индивидуальной и групповой работы с учащимися I класса, таким образом активно внедряется в образовательную практику принцип преемственности.

Список используемых источников

1. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева [и др.] под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Изд. 4-е. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
2. Кононова, Е.Ю. Формирование коммуникативных навыков первоклассника в процессе адаптации к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Е.Ю. Кононова. – Режим доступа: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-pervoklassnika-v-protse-sses-adaptatsii-k-shkolnomu-obuc/read>. – Дата доступа: 25.08.2020.
3. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4709. – Дата доступа: 18.08.2020.

УДК 373.3

И.Г. Звонко

ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозырь»
Мозырь, Республика Беларусь

РАБОТА НАД МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АЛФАВИТА В 1 КЛАССЕ

Аннотация. Проблема усвоения лексического значения многозначных слов детьми на начальном этапе обучения грамоте во время изучения алфавита всегда была и остается актуальной. Необходимость организации и проведения разнообразных упражнений по усвоению многозначности слов продиктована образовательными, практическими и развивающими целями.

Употребление в речи многозначных слов обогащает словарь, формирует культуру речи и развивает связную речь ребенка.

Ключевые слова: слово, многозначность, упражнения, метод, приём, алфавит.

I.G. Zvonko

State educational institution «Secondary School No. 16 of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

WORKING ON MULTI-SIGNED WORDS WHEN LEARNING THE ALPHABET IN CLASS 1

Annotation. The problem of mastering the lexical meaning of polysemantic words by children at the initial stage of teaching literacy while studying the alphabet has always been and remains relevant. The need to organize and conduct a variety of exercises for mastering the polysemy of words is dictated by educational, practical and developmental goals.

The use of polysemantic words in speech: enriches the vocabulary, forms the culture of speech and develops the coherent speech of the child.

Keywords: word, polysemy, exercises, method, technique, alphabet.

Слово – важнейшая единица языка, носитель значений. Чем богаче словарь человека, тем шире у него возможности выбора более точного и выразительного оформления мысли. [1, с. 24] Нельзя забывать о том, что большая часть слов обладает многозначностью.

С многозначностью слов школьники сталкиваются постоянно, но далеко не всегда осознают её. К пониманию многозначности они приходят от иносказания, из различных источников информации. Однако на первых порах наличие у слова нескольких значений поражает ребенка. Нередко можно услышать такой, например, вопрос: «Почему ты говоришь: возьми у меня ручку, а не возьми меня за ручку» [3, с. 10].

Для изучения многозначности слов необходимы методы и приёмы, упражнения, направленные на анализ и синтез определений различных значений в толковом словаре, а также упражнения на самостоятельное нахождение различий при употреблении разных значений одного и того же слова. Ошибки учащихся часто исходят из недостаточного понимания (толкования) лексического значения слова, неумения строить семантические определения и их применять. [2, с. 36].

Разнообразие приемов и методов непроизвольно подталкивают учащихся на повышение их активности в объяснении значений слов:

➤ Объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: *ушко* ребёнка (зайчика), *ушко* иголки; «Ослик чёрный, беломордый, ослик – *ушки* на макушке»; «Потянуло солнышко спящее зёрнышко за *ушко* на солнышко – и взошло оно» (1 класс) [4, с. 11].

➤ Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся. Применяются наглядные пособия. Для иллюстраций типов переносов используются рисунки крупного формата с изображением, например, крыла и хвоста птицы и самолета, ствола дерева и ствола винтовки и др. (1 класс).

➤ Рисование на тему многозначного слова (1 класс).

➤ Нахождение и объяснение лексического значения одного многозначного слова в стихотворениях, сказках, рассказах, главными персонажами которых являются сказочные герои, имена которых начинаются на букву алфавита:

1. Белоснежка гномам **бабочки** надела, посмотри!

Словно **бабочки-крапивницы** они мерцают: раз, два, три!!!

Используем рисунок **Белоснежки** при изучении буквы **Б**.

2. Мыши быстро спрятались под **лапой** ели.

Машет **лапой** Леопольд: «Ох, как вы надоели!»

Используем рисунок **Леопольда** при изучении буквы **Л**.

➤ Подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова: *острый* перец – горький, жгучий; *острая* иголка – колочая, *остроконечная* (палка) (1–2 класс) [4, с.34].

➤ Подбор антонимов к каждому значению многозначного слова (1–2 класс).

➤ Составление предложений с многозначными словами (1–2 класс).

➤ Объяснение лексического значения многозначных слов в пословицах, поговорках, скороговорках, литературных произведениях и замена их на слова с однозначным значением (3 класс) [5, с. 28].

➤ Придумывание стихотворений, рассказов и сказок с использованием многозначных слов (4 класс).

➤ Использование и применение многозначности слов при изучении переносного значения слов и фразеологических оборотов в деформированных текстах, при написании творческих работ (4 класс).

Впервые с многозначностью слов дети встречаются на уроках русской литературы (обучение чтению) в 1 классе, знакомясь с новыми буквами и читая тексты «Букваря». В учебнике для 1 класса значительное место отводится на изучение многозначности слова (тема «Гласный звук [и], буквы И, и» – слова «иголка», стр. 28; тема «Гласный звук [ы], буква ы» – слово «мышка», с. 30; и т. д.).

Названные выше приемы работы с многозначными словами используются мною во время проведения физкультминуток и при изучении алфавита:

1) **в игровых упражнениях** типа: «Кто больше вспомнит, назовёт слов?» (на заданную тему, по признаку, слову), «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», «Почемучки» (Нужно ответить: «Почему «крыло» самолёта и «крыло» птицы называется одинаково?»).

2) **в играх:** «Путаница», «Небылицы», «Четвёртый лишний», «Писатель»,

«Найди пару» (На столе выкладываются картинки с изображением многозначных слов. Ребёнок должен выбрать среди картинок пару многозначных слов и объяснить их значение. Например: **мышка в норке и компьютерная мышка**).

Я использую различные **тексты** для выяснения значений многозначного слова, т. к. усвоение многозначности слов наиболее эффективно происходит на уровне **связного текста**.

Также использую **сказки, загадки, занимательные вопросы, стихи**, персонажами которых являются сказочные герои – рисунки на все буквы алфавита.

Очень важным для знакомства с многозначными словами в 1 классе при изучении алфавита считаю использование **поисковых таблиц и карточек** с многозначными словами разных частей речи на заданную букву.

Использование данных видов упражнений и наглядности (предложенной мной) при изучении алфавита обогащает словарь учащихся, активизирует мышление, память, развивает воображение.

Как показала практика, выполняя правильно подобранные задания, учащиеся лучше усваивают новое значение слов и лучше запоминают изучаемую букву, звук, воспринимают материал более осмысленно, занимаются с интересом. Успешно овладевают этими приемами и учащиеся, которые имеют трудности в обучении. Эти упражнения расширяют синонимические ряды слов, совершенствуется механизм подбора антонимов, фразеологизмов, следовательно, обогащаются выразительные возможности речи учащихся.

Понимание нескольких значений многозначных слов и умение правильно их употреблять в различных значениях предупреждает и исправляет недочеты в употреблении многозначных слов, нарабатывает и упорядочивает синтаксис речи учащихся [2, с. 45].

Список используемых источников

1. Бобровская, Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 76–80.
2. Левушкина, О.Н. Закрепление лексики / О.Н. Левушкина // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 47–52.
3. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М., 1968. – 168 с.
4. Учусь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов : учеб. пособие для учащихся начальной школы. – М. : Дрофа, 2003. – 152 с.
5. Емельянова О. Многозначные слова (омонимы) Загадки для детей // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://olesya-emelyanova.ru/index-zagadki-pro-omonimy.html>. – Дата доступа: 10.12.2009. http://www.traktat.com/-language/book/lex_1/one.php. 11.12.2009.

УДК 373.24

С.П. Злобина

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

Аннотация. В статье рассматривается одна из моделей перспективного образования. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) является собой уникальный инструмент для поиска нетривиальных идей, развития творческого и логического мышления, формирования творческой личности и коллективов, доказательством того, что творчеству можно и нужно обучать.

Ключевые слова: перспективное образование, инновационность, теория решения, изобретательские задачи.

S.P. Zlobina

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus*

CHILDREN'S DESIGN AS A MEANS OF DEVELOPING THE ARTISTIC ABILITIES OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. One of the models of long-range education is studied in the article. The theory of solution to inventive problems is a unique instrument for searching non-conventional ideas, developing creative and strong mentality, forming creative personality, as well as the proof of necessity of teaching creative activities.

Keywords: long-range education, innovativeness, theory of solution, inventive problems.

Образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания предполагает формирование и развитие знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания детей дошкольного возраста, Н.Н. Подъяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной педагогической системе. В связи с этим на современном этапе развития Республики Беларусь происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных педагогических систем обучения и развития воспитанников, что и определяет актуальность нашего исследования.

Одной из моделей перспективного образования является ТРИЗ–образование. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), возникшая в конце 1940-х годов усилиями выдающегося российского ученого, бакинского изобретателя, писателя-фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера (Альтов), является уникальным инструментом для поиска нетривиальных идей, развития творческого и логического мышления, формирования творческой личности и коллективов, доказательством того, что творчеству можно и нужно обучать.

В рамках изучения проблемы развития математических способностей детей дошкольного возраста с использованием модели перспективного образования ТРИЗ нами была проведена диагностика сформированности геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию геометрических представлений воспитанников старшей группы. С целью развития математических геометрических представлений детей дошкольного возраста были разработаны варианты заданий с использованием ТРИЗ. Воспитанникам двух старших групп учреждения дошкольного образования было предложено выполнить задания по развитию математических способностей:

Задание 1. «Первоначальные математические представления»

Цель задания. Определить представление детей о соотношениях *больше на; меньше на*, о количественном и порядковом счете, о форме простейших геометрических фигур.

Материалы. Семь любых предметов или их изображений на фланелеграфе, предметы могут быть как одинаковые, так и разные.

Способ выполнения. Для выполнения задания ребенку дают лист бумаги и карандаш. Задание состоит из нескольких частей. Они предлагаются последовательно.

Задания:

А. Нарисуй на листе столько же кругов, сколько на доске предметов.

Б. Нарисуй квадратов на один больше, чем кругов.

В. Нарисуй треугольников на два меньше, чем кругов.

Г. Обведи линией шесть квадратов.

Д. Закрась пятый круг.

Оценка задания (оценивается качество выполнения всех заданий в совокупности):

1-й уровень – задание выполнено полностью верно;

2-й уровень – допущены 1–2 ошибки;

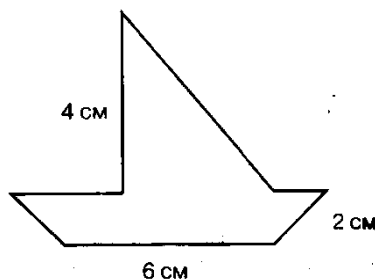
3-й уровень – допущены 3–4 ошибки;

4-й уровень – допущено более 5 ошибок.

Задание 2.

Цель задания. Провести диагностику умений анализировать условия предъявленной задачи, в данном случае практического характера (планировать ход ее решения, выбирать адекватные действия, критически оценивать полученный результат). Задание также определяет визуальную адекватность определения формы фигуры, пространственную подвижность мышления – умение мысленно перемещать и компоновать детали, адекватность визуальной оценки размеров фигур.

Материалы. Белый лист бумаги с изображением контура лодочки с парусом и цветные геометрические фигуры: 4 квадрата 2х2 см, 4 прямоугольных равнобедренных треугольника с катетом 2 см, все одного цвета.



Задание.

Часть 1. «Раскрась» лодочку, но не карандашами, а данными фигурами. Фигуры надо уместить внутри лодочки так, чтобы они не выходили за пределы изображения.

Часть 2. Оцени качество выполнения задания – все ли сделано правильно? Если воспитанник сам не замечает допущенных ошибок (фигуры не прилегают друг к другу, выходят за очертания контура), педагог спрашивает, хочет ли ребенок сделать новую лодочку лучше этой. В случае отрицательного ответа педагог не настаивает на этом.

Оценка задания.

А. Оценивается способ выполнения задания: обдумывал ли воспитанник сначала его выполнение, планировал или работал без всякой системы, методом проб и ошибок.

- Б. Оценивается рациональность размещения фигур.
 В. Оценивается критичность в оценке выполнения задания.
 Г. Оценивается желание, готовность исправить допущенные ошибки.
 Д. Оценивается темп деятельности.

1-й уровень – фигуры выложены правильно и быстро (ребенок мгновенно проанализировал задание и начал его выполнение);

2-й уровень – контур заполнен правильно, но ребенок работал методом проб и ошибок, поэтому затратил больше времени; в процессе работы сам себя корректировал;

3-й уровень – только часть контура заполнена правильно, некоторые фигуры выходят за его очертания; при оценке работы ребенок ошибок не замечает, но, когда педагог обращает на них его внимание, готов их исправить;

4-й уровень – контур заполнен хаотично, большинство геометрических фигур выходят за его очертания, ошибки не замечаются, желания сделать лучше при указании на них нет.

Результаты выполнения предложенных заданий позволили выделить детей старшего дошкольного возраста с 4 уровнями развития геометрических представлений:

1-й уровень – задание выполнены правильно: найдены все возможные варианты;

2-й уровень – найдено несколько возможных вариантов, допущены 1-2 ошибки;

3-й уровень – найден один вариант из всех возможных, допущены 3-4 ошибки;

4-й уровень – самостоятельных решений не найдено, 5 и более ошибок.

Наглядно полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровень сформированности геометрических представлений детей дошкольного возраста

Группы	Уровень сформированности математических представлений детей дошкольного возраста, %			
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень
Контрольная	8	20	56	16
Экспериментальная	4	20	56	20

Итак, результаты диагностики уровня сформированности геометрических представлений детей дошкольного возраста свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию геометрических представлений детей старшего дошкольного возраста.

Разработанные задания обеспечивают оптимальное соотношение в стимулировании и развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, закладывают базу для развития формально-логического (понятийного) и конструктивного мышления, что в свою очередь создает предпосылки для развития математических способностей.

Список используемых источников

1. Белошистая, А.В. Занятия по развитию математических способностей детей / А.В. Белошистая. – М. : Высшая шк., 2000. – 320 с.
2. Гин, С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С.И. Гин. – Минск, 2008. – 108 с.
3. Житко, И.В. Предматематическая подготовка детей дошкольного возраста / И.В.Житко. – Минск : БГПУ, 2009. – 63 с.
4. Рабова, М.А. Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений :учеб. пособие для магистратуры / М.А. Рабова. – М. : Изд-во Юрайт, 2017. – 143 с.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

УДК 372.41

Г.М. Канцавая

УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»
 Брэст, Рэспубліка Беларусь

ФАРМАВААННЕ Ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ УМЕННЯ ЗАДАВАЦЬ ПЫТАННІ ДА МАСТАЦКАГА ТВОРА

Анотацыя. Рассматриваются приемы, использование которых на уроках литературного чтения направлено на формирование у учащихся I ступени общего среднего образования умения задавать вопросы к прочитанному художественному произведению.

Ключевые слова: урок литературного чтения, младшие школьники, художественное произведение, анализ текста, вопрос.

G.M. Kontsevaya

Brest State University named after A.S. Pushkin
 Brest, Republic of Belarus

THE FORMATION OF YOUNGER STUDENTS ABILITY TO ASK QUESTIONS ABOUT A LITERARY TEXT

Abstract. The article considers methodological techniques, the use of which in literary reading lessons is aimed at developing the ability of students of the first stage of general secondary education to pose questions to the read literary work

Key words: literary reading lesson, junior schoolchildren, fiction, text analysis, question.

Праца па фарміраванні ў вучняў I ступені агульнай сярэдняй адукацыі ўмення задаваць пытанні па прачытаным мастацкім творы спрыяе павышэнню актыўнасці малодшых школьнікаў, больш глыбокаму разуменню імі мастацкага твора.

Вучыць малодшых школьнікаў задаваць пытанні да мастацкага тэксту трэба паступова і мэтанакіравана.

Першы крок – гэта праца з прапанаванымі настаўнікам пытаннямі, у якіх неабходна:

1. Узнавіць прапушчаныя словы. Напрыклад, пры аналізе апавядання А. Буцэня «Ці ёсць зіма?» [1, с. 52] малодшым школьнікам могуць быць прапанаваны наступныя няпоўныя пытанні: *Якое ... ў чарапахі? Каго ... чарапахы на п'янку? Што сказала сарока..., сустрэўшы яе на другой дзень?*

2. Узнавіць дэфармаванае пытанне. Пры аналізе, напрыклад, апавядання В. Хомчанкі «Наша лавачка» [1, с. 89] вучням можа быць прапанаваны наступны запіс: *на, хлопчыкі, паставілі, што, двары.*

3. Выправіць памылкі ў пытаннях. Вучням даюцца пытанні да тэксту ці да часткі твора, некаторыя з якіх сфармуляваны з недакладнасцямі. Напрыклад, падчас аналізу першай часткі апавядання Г. Марчука «Добрае сэрца» [1, с. 118] малодшым школьнікам могуць быць прапанаваны наступныя пытанні з памылкамі: *Чаму птушаня звалілася ўніз? Што шукала маці-варона ў двары шасцінаварховага дома? Хто накіраваўся са школы да вараняткі? Куды зашылася варанятка?* (Недакладнасці ёсць у другім і трэцім пытаннях).

4. Узнавіць паслядоўнасць пытанняў. Вучням прапануецца расставіць пытанні да мастацкага твора ці яго часткі ў правільным парадку, агучыць і асэнсавана адказаць. Напрыклад, пасля прачытання казкі «Драч і крот» [1, с. 8] малодшым школьнікам прапануецца прачытаць пытанні і ўзнавіць іх паслядоўнасць: *Што самае галоўнае для Драча? Чаму Драчу цяжка ляцець? Адкуль вяртаўся Драч? Пра што раскажаў Драч крату?*

Другі крок у навучанні малодшых школьнікаў пастаноўцы пытанняў – гэта выбар вучнямі сярод прапанаваных настаўнікам пытанняў тых, што:

1. Адпавядаюць тэксту. Малодшым школьнікам прапануюцца пытанні да тэксту, сярод якіх ёсць лішнія. Пазнаёміўшыся з пытаннямі, вучні выбіраюць тыя, якія можна паставіць да прачытанага тэксту. Напрыклад, да казкі У. Мязэвіча «Цяцёрка» [2, с. 50] настаўнікам сфармуляваны наступныя пытанні: *Што здарылася ў лесе? Хто прапанаваў для спынення агню пракапаць равок? Якім чынам прапанаваў спыніць агонь Макар? З якой мэтай цяцёрка здзірала кіпцюрамі верхні пласт сухога перагною? Што звалі сына лесніка? Чаму, каб перанесці гняздо на іншае месца, хлопчыкам прыйшлося разам з ім зрэзаць тонкі пласт зямлі? Чаму ўзрадаваўся Рыгорка, калі хлопчыкі ўладкавалі птушанят на новым месцы? Як паказвае прыклад, лішнія пытанні (2, 7) неабходна фармуляваць такім чынам, каб іх неадпаведнасць твору была не яўнай, а скрытай.*

2. Адпавядаюць канкрэтнай частцы тэксту. З агульнага пераліку пытанняў, якія складзены настаўнікам і запісаны на дошцы не па парадку, пасля перачытвання часткі тэксту падчас аналізу якога-небудзь аспекта твора вучням прапануецца выбраць пытанне, якое складзена да дадзенай часткі тэксту. Прыкладзём у якасці прыкладу пытанні, якія можна выкарыстаць пры аналізе апавядання Я. Коласа «Ластаўкі» [2, с. 64]: *Хто часта прыходзіў у гумно? Як звалі сына гаспадара? Што рабілі маладзенькія ластавачкі, калі да іх прылятала старая ластаўка? На што любіў назіраць Пятрусь?*

3. Задавальняюць пэўнай умове. У заданні іфармулюецца ўмова, у адпаведнасці з якой павінен быць праведзены выбар пытанняў. Напрыклад: *выберыце і задайце пытанні, на якія можна (нельга) адказаць словамі тэксту; выберыце і задайце пытанні, на якія можна (нельга) адказаць адным словам; выберыце і задайце пытанні, на якія немагчыма адказаць словамі «так» ці «не» і г. д.* Прыкладзём пытанні да апавядання В. Хомчанкі «Елка з белымі кветкамі» [2, с. 93]: *Як раней называлі маленькія гарадкі? Хто абрадаваўся прынесенай з лесу елачы? Што дзеці рабілі каля елачкі? Хто такі Іван Сяргеевіч? Чым былі ўражаныя дзеці ў доме Івана Сяргеевіча? Чаму пісьменнік, стаўшы дарослым, ніколі пад Новы год не прыносіў да хаты елачку?* Вучні выбіраюць з прапанаваных пытанняў тыя, на якія можна адказаць словамі тэксту, задаюць іх аднакласнікам і адказваюць на іх, пачынаючы такім чынам аналіз тэксту пытаннямі па сюжэце. Затым аналіз твора працягваецца з дапамогай пытанняў іншых тыпаў.

4. З'яўляюцца праблемнымі да тэксту. Малодшым школьнікам прапануецца ўважліва прачытаць пытанні, адказаць на іх, вызначыць, якое пытанне з'яўляецца праблемным, даказаць сваю думку. Напрыклад, пасля перачытвання апавядання М. Янчанкі «А таму!» [2, с. 126] настаўнік прапануе вучням заданне: *«Выберыце праблемныя пытанні сярод запісаных на дошцы і адкажыце на іх: Чаму Змітрок, Валодзя і Маня не ўзялі Ромку назаўтра з сабою ў лес? Як паводзіў сябе ў лесе Ромка? Чаму Ромка не адгукнуўся, калі яго клікалі?».*

Трэці крок у фарміраванні ўмення задаваць пытанні да мастацкага твора – гэта самастойная пастаноўка вучнямі пытанняў, якая ўключае ў сябе:

1. Складанне пытанняў да тэксту да яго прачытання. На этапе падрыхтоўкі да ўспрымання тэксту пры прагназаванні зместу новага твора па яго загаловку, прозвішчы аўтара вучням прапануецца сфармуляваць пытанні да тэксту, якія ўзніклі ў іх. Напрыклад, перад чытаннем апавядання Я. Галубовіча «Андрэйка-памочнік» [4, с. 120] настаўнік прапануе вучням скласці і запісаць пытанні, на якія, на іх думку, можна знайсці адказ у творы (*Чаму Андрэйка названы памочнікам? Каму ён дапамагаў? Што ён рабіў?*) Пасля знаёмства з тэкстам вучні пазначаюць тыя пытанні, на якія быў атрыман адказ.

2. Пастаноўку пытанняў з выкарыстаннем пэўнага пьгальнага слова (*што, хто, дзе, калі, як, чаму* і інш.). Напрыклад, падчас працы над апавяданнем Г. Марчука «Добра есэрца» [1, с. 118] вучнямі могуць быць складзены пытанні, якія пачынаюцца са слоў *як* (Як варанятка само дапамагло маці? Як старэнькая бабуля спрабавала суняць раз'юшанага сабаку?), *што* (Што здарылася з маленькім вараняткам? Што сказаў варанятку стары аднавокі крумкач?); *чаму* (Чаму маці-варона ўсю ноч не заплюшчыла вачэй? Чаму маці-варона ласкава сказала варанятку, што яно будзе шчаслівым?), *дзе* (Дзе схавалася варанятка? Дзе знайшла маці-варона варанятка?).

3. Пастаноўку пытання да пэўнай часткі твора. Малодшым школьнікам прапануецца задаць пытанне да тэксту, адказам на якое будзе пэўны сказ ці група сказаў тэксту. Прыклад задання да тэксту Л. Арабей «Добрая фея» [2, с. 121]: «Складзіце пытанне, адказ на якое змяшчаецца ў абзацы, які пачынаецца словамі *А яшчэ адзін хлопчык сядзеў у крэсле каля пад'езда ...*, а заканчваецца словамі.. *бо ў яго былі хворыя ногі*». Задайце яго аднакласнікам» (Пытанне: «Чаму хлопчык, што сядзеў у крэсле каля пад'езда, сумна пазіраў на дзяцей, якія гулялі са сваімі ровеснікамі?»).

4. Складанне пытання па пэўнай частцы адказу. Напрыклад, падчас аналізу апавядання Р. Ігнаценкі «Лістападнік» [2, с. 28] можа быць прапанавана настаўнікам наступнае заданне: «Прыдумайце пытанне да тэксту, у адказе на якое будуць змяшчацца словы «Такіх позніх зайчанят паляўнічыя лістападнікамі называюць». Задайце пытанне аднакласнікам» (Пытанне: «Як называюць паляўнічыя позніх зайчанят?»).

5. Складанне пытанняў па апорных словах. У прапануемым вучням запісе ўказваецца па 2–3 словы, якія прызначаны для выкарыстання ў адным пытанні. Прыклад апорнага матэрыялу для твора А. Якімовіча «Ножык» [2, с. 73]: *Куды, Дзіма? Што, тата, Дзіму? Каго, Дзіма, цэнтры, кола? Як, верабейка, сябе? Як, палоне, у, верабейка? Чым, Дзіма, заплаціў, верабейкі?* (Пытанні вучняў: *Куды накіраваўся Дзіма? Што падарыў тата Дзіму? Каго ўбачыў Дзіма ў цэнтры жывога кола? Як сябе наводзіў палонны верабейка? Як верабейка апынуўся у палоне? Чым Дзіма заплаціў за свабоду верабейкі?*)

Такім чынам, праца па фарміраванні ў малодшых школьнікаў умення задаваць пытанні да прачытанага мастацкага твора спрыяе развіццю ў вучняў умення выдзяляць галоўнае ў тэксце, развівае дакладнасць іх маўлення.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Клышка, А. Літаратурнае чытанне : падруч. для 4-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рус. мовай навучання / А. Клышка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2014. – 128 с.
2. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : вучэб. дапаможнік для 3-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус і рус. мовамі навучання. У 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – Ч. 1 – 136 с.
3. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне: вучэб. дапаможнік для 3-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус і рус. мовамі навучання. У 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – Ч. 2. – 122 с.
4. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне: вучэб. дапаможнік для 2-га кл. устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. мовай навучання. У 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2016. – Ч. 1. – 144 с.

УДК 378.1

Ю.В. Карлова

*ФГБОУ ВО «Магнітогорскі дасударствены тэхнічны ўніверсітэт ім. Г.І. Носова»
Магнітогорск, Расійская Федэрацыя*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛУБА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анотацыя. В данной статье рассмотрена проблемная ситуация использования в дошкольном дополнительном образовании основ образовательной робототехники, представлены возможности для детей дошкольного возраста более детального знакомства с творческим конструированием и использованием андроидного робототехнического устройства в игровой деятельности.

Ключевые слова: дошкольное дополнительное образование, клуб по интересам, образовательная робототехника, конструирование, андроидное робототехническое устройство.

Y.V. Karlova

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Russian Federation*

USING THE EDUCATIONAL ROBOTICS CLUB IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. This article discusses the problematic situation of using the basics of educational robotics in preschool supplementary education, presents opportunities for preschool children to have a more detailed acquaintance with the creative design and use of android robotic devices in playful activities.

Keywords: preschool additional education, interest club, educational robotics, design, android robotic device.

Интенсивное внедрение новейших образовательных стандартов определило необходимость пересмотра отдельных составляющих элементов учебно-воспитательного комплекса и поиска новых маршрутов реализации педагогической работы. Ежегодно по стране во множестве республиканских, областных и местных центров возникают новые технологические парки и кружки дополнительного образования, в которых у детей появляется возможность заниматься робототехнической деятельностью.

В последние годы происходит активное использование робототехнического направления в системе дошкольного образования, преимущественно через леги-технологии и леги-конструирование. Педагогами-энтузиастами российских дошкольных и школьных организаций разрабатываются и внедряются различные программы, инновационные проекты, образовательные курсы, мастер-классы по робототехнике [4, с.137].

Образовательная робототехника – это прогрессивная прикладная наука, зародившаяся ещё в эпоху Древнего Мира. Известно, что уже в первом веке до н. э. античные мастера создавали прототипы передовых инновационных роботизированных машин. Неоспоримо то, что современное компьютеризированное общество основывается, в первую очередь, на робототехнике. Вследствие этого в настоящее время познания в рамках данной области просто необходимы современному ребенку. Нестандартность мышления современного ребенка, широта его фантазии, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция заметно трансформируют позицию взаимоотношений между воспитателем и ребенком [5, с.165].

Современное дополнительное образование в системе дошкольного образования – одна из наиболее приоритетных областей системы образования новейшего поколения. Его функционирование способствует совместным итоговым результатам освоения дошкольниками программного минимума и решению ряда приоритетных задач:

- 1) активизировать создание необходимых условий и обстоятельств для становления и развития индивидуальных способностей и талантов детей дошкольного возраста;
- 2) ввести положительные конфигурации, базирующиеся на создании и разработке возможностей для более совершенного и полного удовлетворения образовательных потребностей подрастающего поколения.

На основе дополнительного образования в современной системе ДОО сформировалась тенденция выбора кружков родителями или же официальными опекунами. Однако с позиции родителей выбор кружка определённой направленности происходит по иным критериям в сравнении с выбором самого ребёнка. Это иногда приводит к тому, что дети при таком выборе взрослого нередко оказываются в ситуации «неуспеха». В связи с вышеизложенным, для более активного внедрения образовательной робототехники с использованием конструирования и андрондных робототехнических устройств в образовательный процесс дополнительного образования необходимо остановиться более подробно. В решении поставленной проблемы большой интерес и поддержку вызывают технологии эффективной социализации детей современного педагога-социолога Н.П. Гришаевой – «Клуб по интересам» [3].

Разработка технологии «Клубов по интересам» имеет довольно традиционный вид. Один раз в неделю воспитанникам групп представляется возможность выйти за пределы собственной группы, чтобы заняться в течение определенного времени (в зависимости от возрастной группы участников клуба), тем видом деятельности, который выберут они сами на один месяц. Воспитатели в это время стараются правильно организовать пространство в помещении детского сада, учитывая все нормы и особенности возраста дошкольников. В «Клубе по интересам» довольно успешно может развиваться такое направление дополнительного образования, как образовательная робототехника. Данное направление может способствовать активному развитию в ребенке:

- погружения и освоения сложных и новых для него технических навыков;
- разработки проектов и планов, в которых есть его инновационные идеи;
- умению доводить начатое дело до логического конца, не бросая его на полпути, не опасаясь трудностей;
- обучения мыслить, находить неординарные решения любых задач;
- активного взаимодействия и общения со сверстниками, приобретения социальных способностей работы в команде.

В качестве целей организации конструктивно-модельной деятельности и использования андрондного робототехнического устройства в спланированной игровой деятельности дошкольника могут выступать:

- 1) овладение ведущими методами конструирования, моделирования и знаниями об образовательных ботах;
- 2) проявление инициативы и самостоятельности при взаимодействии с андроидом и конструкторами;

3) способность выбирать себе цель и задачу конструирования и моделирования, а также участников по совместной игровой деятельности;

4) возможность договариваться, избегать конфликтных ситуаций в общей работе со средствами конструирования и игрушками на базе андроида.

Способами и средствами, обеспечивающими реализацию конструктивной работы детей дошкольного возраста, могут выступать разнообразные конструкторы. В настоящее время имеется большое количество видов и обликов конструкторов, которые рекомендуется применять для организации конструктивно-модельной деятельности дошкольников, в том числе в системе дополнительного образования. Конструирование в клубе может реализовываться с применением нового поколения «Engino» серий: «Discovering stem» и «Механика». А для первоначального знакомства с робототехническими игрушками на базе андроида могут применяться программируемые простейшие боты: Bee-Bot «Умная пчела» и робот «Ботли».

Работа в клубе по робототехнике должна начинаться со знакомства дошкольников с конструкторами, составными частями конструкторов и особенностями их крепления. Знакомство детей с игровыми роботами необходимо начинать с видов механического перемещения, используемыми кнопками и возможностями бота на примере конструирования лестницы и простых колесных моделей, или же использования игрового робота в повседневных делах. С детьми необходимо также проводить ознакомительную работу по каждой изучаемой теме с детальным объяснением каждому участнику в игровой деятельности. Именно в игре, как отмечают современные исследователи, дети накапливают опыт эмоциональных переживаний, формируя некий «эмоциональный запас» – доброту, толерантность, бескорыстность, умение радоваться чужому успеху, сопереживать чужой беде [2, с. 268].

В результате посещения «Клуба по интересам» по направлению образовательной робототехники может способствовать:

- развитию познавательной активности дошкольников, а также расширению воображения, креативности мышления и инициативности;

- совершенствованию коммуникативных способностей детей при работе в парах, коллективе;

- умению использовать собственные познания при проектировании конструктивных систем;

- формированию конструктивных умений и навыков анализировать и разбирать предмет, обнаруживать свойственные ему особенности, главные части, устанавливать связи между их предназначением и строением;

- подготовке предпосылок учебной деятельности, таких как стремление трудиться, исполнять поручения согласно инструкции и поставленной цели, планировать намеченную деятельность;

- развитию умения собирать, конструировать и программировать несложных роботов, применяя компьютерные приложения.

Дальнейшее использование робототехники на базе дошкольных образовательных организаций позволит обогатить процесс обучения и воспитания детей, повысить мотивацию детей к выполнению определенных заданий, а также повлиять на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к предстоящей профессиональной деятельности [1, с. 451].

Итак, работа в рассмотренном направлении должна вестись систематически, постоянно с исходным проведением обязательной диагностики для отслеживания реальных результатов дошкольников на этапе завершения. Таким образом, работа в «Клубе по интересам» способствует изменению составляющих элементов образовательно-воспитательного процесса дошкольной организации и может предложить более перспективные пути совершенствования педагогической работы в целом.

Список используемых источников

1. Ильина, И.В., Чернобровкин, В.А. Использование робототехники при подготовке будущих педагогов дошкольного образования [Текст] // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. – 2019. – С. 450–451.

2. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников [Текст] / Е.С. Бабунова [и др.]. – Магнитогорск, 2015. – 329 с.

3. Технологии эффективной социализации детей 3–7 лет: система реализации, формы, сценарии : метод. пособие [Текст]. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 320 с.

6. Воспитательно-образовательные возможности образовательной робототехники с использованием андроида робототехнического устройства в сфере дошкольного образования [Текст] / В.А. Чернобровкин [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. – № 1 (43). – С. 134–149.

5. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в современных условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития [Текст] / В.А. Чернобровкин // Современные наукоемкие технологии. 2018. – № 2. – С. 164–168.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье был определен и систематизирован занимательный материал на уроках русского языка по способу отражения информации: текстовый и графический, способствующий формированию общеучебных умений и навыков учащихся I ступени общего среднего образования. Рассматриваются примеры использования занимательного материала на разных этапах урока.

Ключевые слова: универсальные умения и навыки, текстовый и графический.

N.V. Kozyr
State educational institution "Secondary School No. 16 of Mozyr"
Mozyr, Republic of Belarus

Annotation. The use of entertaining material in Russian lessons for the formation of general educational skills and abilities of pupils at the first stage of general secondary education.

In this article the entertaining material in Russian lessons was determined and systematized on the method of reflecting information: textual and graphical, which contribute to the formation of general educational skills and abilities of pupils at the first stage of general secondary education.

Examples of the use of entertaining material at different stages of the lesson are considered.

Key words: universal skills and abilities, textual and graphical.

Одной из главных задач учебного предмета «Русский язык» на I ступени общего среднего образования в рамках компетентностного подхода является «формирование универсальных (общеучебных) умений и навыков»[5, с. 41].

Однако, результаты мониторингового исследования уровня обученности учащихся IV класса по учебному предмету «Русский язык», показали, что у учащихся непрочны сформированы умения и навыки классификации (группировки) языковых объектов, установления существенных признаков языковых понятий, взаимосвязей, закономерностей, а также при аргументации, приведении доказательств, самоконтроле [3, с. 5].

Кроме того, практика показывает, что учащиеся испытывают трудности при целеполагании, формулировании темы урока, планировании, самоконтроле и самооценке.

Вышеизложенное приводит к тому, что у учащихся начальных классов необходимо формировать общеучебные умения и навыки. На мой взгляд, наиболее эффективным средством формирования общеучебных умений и навыков учащихся I ступени общего среднего образования является использование занимательного материала на уроках русского языка.

Вопросам формирования общеучебных умений и навыков посвящены работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова и др.

Общеучебные умения и навыки можно представить в виде четырех групп: учебно-управленческие, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные умения.

Учебно-управленческие умения обеспечивают целеполагание, планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ.

Учебно-интеллектуальные умения обеспечивают четкую структуру содержания познавательного процесса, постановку и решение учебных задач.

Учебно-информационные умения обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Учебно-коммуникативные умения – умения осуществлять разного рода контакты между участниками совместной деятельности.

Поэтому на уроках русского языка необходимо организовывать такую деятельность, которая обеспечила бы активное участие в уроке каждого учащегося, что, в свою очередь, повышает авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за результаты учебного труда, нацеливает на самостоятельное углубленное изучение учебного материала. Все это возможно через применение занимательного материала.

Считаю целесообразным классифицировать занимательный материал по способу отражения информации: текстовый и графический. К текстовому занимательному материалу следует отнести: шарady, эпиграф, шутки, лингвистические сказки, индукторы, орфографические упражнения, тексты – «запоминалки». А к графическому занимательному материалу относятся кроссворды, ребусы.

Для формирования общеучебных умений и навыков учащихся на разных этапах урока в зависимости от поставленных образовательных задач использую разные виды занимательного материала.

На организационно-мотивационном этапе урока первое, с чего нужно начинать – установка на деятельность. Наибольшую активность и заинтересованность в работе учащиеся проявляют, на мой взгляд, если на первом этапе урока учитель создает проблемную ситуацию. Создавать проблемные ситуации, тем самым обеспечивать выход на тему и цели урока, мне помогает работа с текстами-эпиграфами, текстами-индукторами, лингвистическими сказками.

На этапе целеполагания считаю целесообразным использовать эпиграф, так как он становится мобилизатором внимания, настраивает на предстоящую работу, делая ее творческой, поскольку включает учащихся в обсуждение.

Следующий этап урока – операционно-познавательный.

На этом этапе особый интерес вызывают небольшие тематические тексты шуточного характера, которые позволяют обыграть трудные для запоминания слова.

Также при работе со словарными словами использую ребусы. Облегчить запоминание скучных правил языка моим учащимся помогают интересные, занимательные рифмы – тексты-«запоминалки».

Всё это, в свою очередь, способствует развитию творческих способностей самих учащихся, часто вызывая желание создавать по аналогии свои произведения (тексты, сказки).

На контрольно-коррекционном этапе урока обращаю внимание на результаты учебной деятельности: возвращаемся к целям, поставленным в начале урока, анализируем, что выполнили, а что нет и почему. Таким образом, происходит формирование и развитие рефлексии, вследствие чего становится всё больше учащихся, которые осознанно, с пониманием относятся к результатам своего труда. Здесь только организую, консультирую, контролирую.

На своих уроках постоянно использую какографические упражнения, которые предусматривают исправление учащимися умышленно допущенных ошибочных написаний.

Кроссворды являются хорошей возможностью поддержать умственную активность учащихся на уроке. Он может стать формой контроля или своеобразным подведением итогов работы на уроке.

Таким образом, рассмотренные примеры занимательного дидактического материала по русскому языку помогают увидеть и объяснить многое в языке, развивать речь, воображение, творчество, укреплять память, тем самым формируя метапредметную компетенцию.

Однако важно отметить, что подбор занимательного материала – это достаточно трудоемкий процесс, требующий много времени для подготовки к уроку. Кроме того, нужно следить за целесообразностью использования материала на том или ином этапе урока.

Список используемых источников

1. Жиренко, О.Е., Учим русский с увлечением: Формирование орфографической грамотности / О.Е. Жиренко, Л.И. Гайдина, А.В. Кочергина. – М. : 5 за знания, 2005. – 240 с.
2. Лингвистические сказки о русском языке / сост. С.В. Карпушин. – Минск : Беларус. асоц. «Конкурс», 2013. – 96 с.
3. Рекомендации по результатам изучения уровня обученности учащихся IV класса по учебному предмету «Русский язык» [электронный ресурс]. – Режим доступа: www.adu.by. – Дата доступа: 25.09.2018
4. Сущность и понятие «занимательный материал», его виды [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/suschnost-i-ponyatie-zanimatelnyy-material-ego-vidi-1170785.html>. – Дата доступа: 27.08.2018
5. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. IV класс. – Минск : Национальный институт образования, 2018.

УДК 37.018

С.В. Корженевич, Е.А. Корженевич

Пинский колледж УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»

ГУО «Средняя школа № 16 г. Пинска»

Пинск, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В КОНТЕКСТЕ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлена информация о теоретических аспектах изучения межпредметных связей в контексте активизации деятельности учащихся. Также показано место и роль межпредметных связей в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, межпредметные связи, активизация деятельности.

S.V. Korzhenevich, E.A. Korzhenevich

Pinsk College of the educational institution «Brest State A.S. Pushkin University»

State educational institution «Secondary school No.16 in Pinsk»

Pinsk, Republic of Belarus

THEORETICAL ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE CONTEXT OF ENHANCING STUDENT ACTIVITY

Annotation. The article provides information on the theoretical aspects of the study of interdisciplinary relationships in the context of enhancing the activities of students.

Keywords: educational process, intersubject connections, revitalization.

Современный уровень развития образовательной системы ставит вопрос, как обеспечить высококачественное обучение каждого учащегося и усвоение им знаний в объеме стандарта образования, дать возможность дальнейшего его развития. Путей решения данной проблемы много. Модернизация образования на современном этапе рождает много учительских открытий, больших и малых, важных и интересных для самого учителя. Образование в наше время должно быть направлено на развитие личности и способностей ребенка, на его подготовку к взрослой жизни.

Среди многих идей, направленных на совершенствование учебного процесса, определенное место занимает использование межпредметных связей в процессе обучения. С помощью межпредметных связей учитель в сотрудничестве с учителями других предметов осуществляет целенаправленное решение комплекса учебно-воспитательных задач. Межпредметные связи активизируют познавательную деятельность учащихся, побуждают мыслительную активность в процессе обобщения знаний из разных предметов. Использование наглядности из смежных предметов, технических средств, компьютеров на учебных занятиях повышает доступность усвоения связей между физическими, химическими, биологическими, географическими и другими понятиями. Таким образом, межпредметные связи выполняют ряд функций: методологическую, образовательную, развивающую, воспитывающую, конструктивную [1, с. 27].

Методологическая функция выражена в том, что только на их основе возможно формирование у учащихся диалектико-материалистических взглядов на природу, современных представлений о ее целостности и развитии, поскольку межпредметные связи способствуют отражению в обучении методологии современного естествознания, которое развивается по линии интеграции идей и методов с позиций системного подхода к познанию природы.

Образовательная функция межпредметных связей состоит в том, что с их помощью учитель формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Межпредметные связи выступают как средство развития понятий, способствуют усвоению связей между ними и общими понятиями.

Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления учащихся, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию. Межпредметные связи помогают преодолеть предметную инертность мышления и расширяют кругозор учащихся.

Воспитывающая функция межпредметных связей выражена в их содействии всем направлениям воспитания обучающихся в обучении. Учитель, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию.

Конструктивная функция межпредметных связей состоит в том, что с их помощью учитель совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения. Реализация межпредметных связей требует совместного планирования учителями комплексных форм учебной и внеклассной работы, которые предполагают знания ими учебников и программ смежных предметов.

Особо выделяется роль учителя и учащегося в организации межпредметных связей. Учитель преподает учащимся знания, выявляет логические связи между отдельными частями содержания, показывает возможности использования этих связей для приобретения новых знаний. Учащийся же усваивает эти знания, приобретает индивидуальный опыт познания, учится самостоятельно применять знания. Процесс познания протекает под руководством учителя.

Однако межпредметные связи выполняют и ряд других важнейших функций в процессе обучения. Опора на знания, умения и ценности, сформированные на других учебных занятиях, способствует оптимизации трудозатрат за счет сокращения числа повторений и дублирований, мотивирует к изучению материала, ведет к его лучшему пониманию и усвоению. За счет предметных связей можно развивать познавательный интерес учащихся путем переноса их с одного учебного занятия на другой.

Регулярные обращения к материалам других предметов научат учащегося делать это самостоятельно при решении самых разных познавательных и практических задач и этим помогут в поисках эффективных жизненных решений. Именно на основе этих связей можно выполнить поисковое и проблемное задание. На основе сближения предметов гуманитарного и естественно-математических циклов могут успешно решаться задачи воспитания, что наглядно видно на примере экологического образования и профориентации.

Установление межпредметных связей выводит учащихся на проблемы развития современной науки и глобального мира в целом. Применение знаний и умений в новых условиях раскрывает проблему правомерности и границ экстраполяции знаний из одной области в другую, равноправия и взаимовлияния разных наук, нравственных аспектов науки. Анализ взаимосвязей «человек и общество – природа» составляет общую задачу гуманитарно-эстетического, обществоведческо-исторического и естественнонаучного циклов предметов, а также трудового и эстетического воспитания и обучения [2, с. 27].

Для того чтобы межпредметные связи действительно оказывали такое влияние на процесс и результаты обучения, они должны устанавливаться на основе следующих принципов: необходимо их регулярное и систематическое использование; они должны быть основаны на изучении актуальных программ и учебников смежных предметов; учитель должен работать в личном контакте с коллегами и учитывать уровень развития учащихся и специализацию классов. Реализация межпредметных связей не должна заслонять основную тему, перегружать учебное занятие, межпредметные связи должны соответствовать решению каких-либо образовательных задач. Учитель должен уметь не только отделить обязательные связи от желательных или случайных, но и подобрать наиболее оптимальные способы их реализации.

Таким образом, межпредметные связи находятся в тесной взаимосвязи с различными формами и методами работы по формированию мировоззренческих, ценностных ориентаций личности, регулирующих ее социальную активность.

Список используемых источников

1. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

УДК 372.4

К.К. Красовский
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
Брест, Республика Беларусь
С.В. Корженевич
Пинский колледж УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Пинск, Республика Беларусь

НАБЛЮДЕНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается роль наблюдения как одного из основных методов приобретения знаний и представлений о живой и неживой природе.

Ключевые слова: географические знания, наблюдения, природа.

К.К. Krasovsky
Brest State University A.S. Pushkin
Brest, Republic of Belarus
S.V. Korzhenevich
Pinsk College of the educational institution "Brest State A.S. Pushkin University"
Pinsk, Republic of Belarus

OBSERVATIONS AS A LEADING METHOD OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE AT THE FIRST STAGE OF OBTAINING GENERAL SECONDARY EDUCATION

Annotation. The article reveals the role of observation as one of the main methods of acquiring knowledge and ideas about animate and inanimate nature.

Keywords: geographical knowledge, observation, nature.

Большое внимание в программах предмета «Человек и мир» уделяется наблюдениям детьми окружающей природы. Многие конкретные представления у школьников формируются на основе непосредственного наблюдения и изучения природы. А.Я. Герд отмечал, что все реальные знания приобретены человечеством путём наблюдений, сравнений и опытов, а никак не чтением статей [1]. Вот почему наблюдения являются одним из основных методов приобретения знаний в начальных классах. Наблюдение – непосредственное восприятие объектов живой и неживой природы с целью формирования правильных представлений и понятий.

Наблюдения позволяют сформировать конкретные и образные представления и понятия об окружающей действительности и на этой основе развивать логическое мышление, устную и письменную речь младших школьников. Они убеждают детей в постоянном изменении и развитии природных явлений, их взаимосвязи и закономерности всего происходящего в природе. Также наблюдения формируют одно из важнейших качеств личности – наблюдательность, которая связана с воспитанием устойчивого внимания, развитием памяти, любознательности, умением устанавливать связи между различными природными явлениями.

Учитель должен уметь подобрать объекты для наблюдений, организовать и методически правильно построить наблюдение. Эту работу можно проводить в следующей последовательности: выбор учителем объекта наблюдений, формирование простейших представлений и понятий, чёткая постановка цели наблюдения, разработка заданий и распределение их между детьми, приготовление оборудования для наблюдений, запись и отработка результатов наблюдений, предварительные выводы, установление простейших причинно-следственных связей, использование результатов наблюдений в учебной работе и практической деятельности.

Наблюдения классифицируются по характеру познавательной деятельности наблюдателя, по объектам наблюдения, по продолжительности наблюдения и формам их организации.

По характеру познавательной деятельности наблюдения бывают:

1. Иллюстративные. Они используются в тех случаях, когда самим ученикам тяжело разобраться в предмете и требуется руководство со стороны учителя. Учитель использует средства наглядности в качестве иллюстрации к своему рассказу или объяснению (наблюдение чучела птицы).

2. Частично-поисковые. Связаны с выявлением некоторых новых знаний об известных предметах (наблюдение во время демонстрации опыта с песком или глиной на водопроницаемость).

3. Исследовательские. Имеют место на всех предметных уроках, на экскурсиях, при работе на учебно-опытном участке (наблюдения за воздействием на урожай разных сроков посева), глубины закладки удобрений, пророщенного и непророщенного посевного материала, проверка тех или иных агроприёмов.

По объектам наблюдения бывают:

1. Метеорологические – наблюдения за флюгером, термометром.

2. Фенологические – сезонные наблюдения за растительным, животным миром, трудом людей.

По продолжительности наблюдения бывают:

1. Кратковременные. В их задачу входит фиксация определённого стремительного явления природы (дата прилёта и отлёта скворцов, зацветание голубой пролески, первого вылета лимонницы, первого концерта жаб, первого грома, первых заморозков, начало ледохода). Все эти явления носят эпизодический характер, вписываются в короткие термины. Наблюдать за ними интересно и важно для понимания жизни природы. Многие наблюдения в классе тоже, носят эпизодический характер.

2. Периодические. Их цель – зафиксировать то или явление, которое повторяется из года в год в строгой последовательности, характеризуется неизменностью в сроках и имеет кардинальное значение. Сюда входят наблюдения за местом и временем восхода и захода солнца, его полуденной высотой.

3. Систематические. Они позволяют проследить развитие предмета, выявить его количественные и качественные изменения, причинно-следственные связи, узнать доступные для младших школьников закономерности. К ним в первую очередь относятся наблюдения за погодой, а также постоянные наблюдения за одинаковыми представителями растительного и животного мира, специально выбранными для круглогодичных наблюдений. Систематическим наблюдениям уделяется большое внимание. Результаты их фиксируются в классных и индивидуальных дневниках наблюдений, анализируются и обобщаются на специальных уроках.

По способу организации наблюдения бывают:

1. Индивидуальные. Они должны быть в сфере особого внимания учителя, потому что имеют решающее значение в обучении. К ним относят все наблюдения, которые проводятся по программе дневников наблюдения.

2. Групповые. Имеют место при работе с раздаточным материалом, во время постановки фронтальных исследований, на экскурсиях, учебно-опытном участке.

3. Коллективные. Обязательны при работе с учителем (наблюдение демонстрационного опыта, ландшафтной картины, натурального средства).

Таким образом, методически правильные организованные наблюдения способствуют развитию наблюдательности, формированию первоначальных географических представлений, активизации деятельности учащихся.

Список используемых источников

1. Герд, А.Я. основоположник методики преподавания естествознания как научной дисциплины в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/217246/pedagogika/gerd_osnovopolozhnik_metodiki_prepodavaniya_estestvoznaniya_nauchnoy_distipliny_rossii. – Дата доступа: 05.10.2020.

УДК 82:398.91

Б.А. Крук

УА «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна»

Мазыр, Рэспубліка Беларусь

Л.Л. Капаткова

УА «Гомельскі дзяржаўны педагагічны каледж імя Л.С. Выгоцкага»

Гомель, Рэспубліка Беларусь

ФАРМІРАВАННЕ МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНЫХ ЯКАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ СРОДКАМІ ПРЫКАЗКІ НА ўРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Анотацыя. В статье представлены возможности использования разнообразных форм познавательно-воспитательной работы с пословицами, описано содержание приёмов анализа пословиц в процессе изучения художественного произведения, рассматривается проблема формирования нравственно-этических качеств учащихся на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: воспитание, литературное чтение (чтение), нравственно-этическое качество, пословица, форма организации познавательно-воспитательной работы.

THE FORMATION OF MORAL AND ETHICAL QUALITIES BY MEANS OF PROVERBS IN LITERATURE

Annotation. The possible use of various ways of nurturing and educational activity with proverbs are represented, the content of analyzing technique of proverbs in the process of an artistic work studying is described, the problem of formation of moral and ethical qualities of learners in Literature is considered in the article.

Keywords: nurturing; Literature; moral and ethical quality; proverbs; way of organizing nurturing and educational activity.

Навучанне літаратуры непарыўна звязана з культурай народа, бо сама літаратура з'яўляецца неад'емнай часткай нацыянальнай культуры. Таму ў курс літаратурнага чытання ўжо ў пачатковай школе ўводзіцца нацыянальна-культурны кампанент, арыентаваны на засваенне вучнямі эстэтычнага, маральна-этычнага, гістарычнага вопыту народа.

Побыт беларусаў, традыцыі і культура, назіральнасць, гаспадарлівасць, гасціннасць, імкненне быць справядлівым яскрава праяўляюцца ў прыказках, своеасаблівым фальклорным жанры. З другога боку, у беларускіх прыказках асуджаюцца розныя загіны чалавека: прагнасць і зайздравісць, гультайства, несправядлівасць у адносінах да іншых людзей і інш.

Прыказкі шырока пададзены ў вучэбных дапаможніках па літаратурным чытанні, бо гэта прыдатны матэрыял для навучання, развіцця маўлення і выхавання вучняў. І многія навучальна-выхаваўчыя аспекты выкарыстання прыказак ужо знайшлі асвятленне ў метадычнай літаратуры. Л.В. Ярмольчык разглядае прыказкі як дзейсны сродак развіцця маўлення вучняў [1], Н.С. Латышава апісвае гульні з прыказкамі і прымаўкамі [2], на магчымасцях выкарыстання прыказак на ўроках мовы, уроках-святах і пазакласных мерапрыемствах акцэнтуюць ўвагу настаўнікаў Г.М. Канцавая [3] і А.П. Чарнагрудава [4].

Прысутнасць нацыянальнага элемента ў прыказках сведчыць аб актуальнасці і сэнна думкі аб тым, што «прыказкі і прымаўкі – гэта не толькі спадчына мінулага, але і жывая паэзія народа ў сучаснасці» [6, С. 216–217].

Настаўнік у час працы з прыказкамі на ўроках чытання можа выкарыстаць розныя прыёмы:

1. *Злучы часткі прыказак.* На дошцы запісаны ў два слупкі часткі прыказак, а вучням прапануецца злучыць першую частку з другой і растлумачыць сэнс прыказкі. Напр.:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. <i>Стары друг</i> | <i>ды малы розум (2).</i> |
| 2. <i>Вялікая галава,</i> | <i>лепі за новых двух (1).</i> |
| 3. <i>На чужыне</i> | <i>добрае і апавяданне (4).</i> |
| 4. <i>На добрае запытанне</i> | <i>і камар загіне (3).</i> |
| 5. <i>Бацькоў слухай –</i> | <i>не паслухае і вялікі (6).</i> |
| 6. <i>Не слухай малы,</i> | <i>гора не знаць (5).</i> |

Суаднясенне зместу прыказкі са зместам мастацкага твора дазваляе больш яскрава падкрэсліць яго ідэйны змест і такім чынам паспяхова ажыццяўляць выхаваўчыя задачы чытання.

2. *Адкажы прыказкай.* Вучням прапануецца адказаць прыказкай на пытанне, дадзенае настаўнікам. Напр.:

1. Што трэба зрабіць, каб напіцца вады? (*Каб вады напіцца, трэба нахіліцца*). Пры тлумачэнні прыказкі вучням трэба падкрэсліць, што толькі старанны, працавіты чалавек дабіваецца поспеху. Названую прыказку і прыказкі з гэтай тэматычнай групы мэтазгодна выкарыстаць пры чытанні і аналізе твораў з раздзела «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць» (3 клас, сс. 47–70).

2. Які дождж бывае з вялікай хмары? (*З вялікай хмары малы дождж*). Тлумачэнне гэтай прыказкі, напрыклад, дазволіць ярка праілюстраваць змест верша Н. Гілевіча «Сябры ў паходзе» (3 клас, сс. 100–102). Пяць хлапчукоў выйшлі ў паход, і кожны нёс неабходныя ў паходзе рэчы. Але хутка Грышку прыйшлося аднаму несці ўсе рэчы, бо ўсім хлапчыкам – Цішку, Стасю, Лёўку і Янку – не хапіла фізічных сіл, каб несці рэчы. Змест верша Н. Гілевіча «Сябры ў паходзе», хоць і патрабуе захоўваць пры чытанні жартоўны настрой, не перашкаджае вучням зрабіць сур'ёзны вывад: турысту неабходна ўмець пераадолюваць розныя пераемнасці, цяжкасці, быць гатовым у любы час дапамагчы іншаму падарожнаму. Сапраўдным турыстам можна назваць толькі Грышку – такі вывад зробіць вучні.

3. Каго добра вучыць? (*Добра таго вучыць, хто хоча ўсё ведаць*). Напр., пры чытанні і аналізе верша М. Дуксы «Ці так чытала?» (3 клас, сс. 12–13), каб паказаць вучням, што дзяўчынцы не хапіла пры чытанні такіх якасцей, як стараннасць, уважлівасць, настойлівасць, вучням можна прапанаваць гэтую прыказку на заключным этапе працы з вершам.

3. Аднаві прыказку (*Успомні прыказку*). Вучням можна прапанаваць прыказкі, запісаныя на карткі, і даць заданне: знайсці слова, якое трэба замяніць у прыказцы:

1. *Вясенні дзень **месяц** корміць (год)*.
2. *Усякай птушцы сваё **неба** міла (гняздо)*.
3. *У вераб'я ёсць **дом** (сэрца)*.

Пры такім падыходзе прыказкі абавязкова патрабуюць тлумачэння іх сэнсу, увага вучняў акцэнтавана на словы, якія змянілі.

4. Гульня «*Раскіданыя прыказкі*». Яна знайшла даволі шырокае прымяненне ў школьнай практыцы, мае некалькі варыянтаў выкарыстання. Вучням, напрыклад, прапануюцца словы ўперамешку, а яны складаюць з гэтых разрозненых слоў прыказку і тлумачаць сэнс: *добра, чалавеку, усюды, добраму (Добраму чалавеку ўсюды добра)*. Растлумачыць сэнс гэтай прыказкі, на наш погляд, пажадана пры раскрыцці асноўнай думкі беларускай народнай казкі «Зайздросны дзядзька» (3 клас, сс. 9–11). Вучні спачатку знаходзяць прыказку ў падручніку па літаратурным чытанні і абгрунтоўваюць думку аб тым, што ў асяроддзі беларусаў заўсёды асуджалі прагнасць, зайздрасць. Важна данесці да вучняў, што добрага чалавека імкнуцца сустракаць шчыра, добра, ветліва. Гэтую народную мудрасць пацвярджае прыказка *Як ты да людзей, так і людзі да цябе*.

Вялікія магчымасці выкарыстання прыказак мае настаўнік у час чытання і аналізу мастацкіх твораў у 4 класе, асабліва раздзелаў «Чалавек і прырода», «Чалавек і Радзіма», «Быць на зямлі чалавекам» і інш. Так, у час чытання і аналізу верша В. Шымука «Лёгка нам нічога не даецца» (4 клас, сс. 47–48), каб падкрэсліць працавітасць і гасціннасць беларусаў, можна прапанаваць вучням прыказкі: 1. *Госць на парог – радасць у хату* (прыход гасця – вялікая радасць). 2. *Госць на парог – гаспадыня за пірог* (гаворыцца ў асяроддзі беларусаў з адабрэннем пра гасціннасць і частаванне).

Выхаванню маральна-этычных якасцей, на наш погляд, будзе спрыяць і калектыўная гульня «Адказы прымаўкай на пытанне»: 1. Як кажуць пра маўклівага, сумнага, скрытага, недаверлівага чалавека? (*Надзьмуўся як сава*). 2. Як гавораць пра чалавека, які глядзіць з недаверам на іншых? (*Глядзіць як сыч*). 3. Як гавораць пра чалавека, які толькі паказвае сваю важнасць, але не заўважае іншых? (*Насупіўся як індык*). 4. Як кажуць, калі чалавек настроены супраць іншых? (*Натапырыўся як верабей*). Вучні будуць больш актыўна ўдзельнічаць у гульні, калі да пытанняў прапанаваць пачаткі прымавак: 1. *Надзьмуўся як...* 2. *Глядзіць як...* 3. *Насупіўся як...* 4. *Натапырыўся як...*

На матэрыяле прыказак усебакова, трапна і поўна можна характарызаваць як станоўчыя, так і заганныя, адмоўныя рысы чалавека. Як трэба ставіцца да іншых людзей, асабліва старэйшых, як выходзіць дзяцей, можна праілюстраваць, напрыклад, прыказкамі: 1. *Шануй людзей, то і цябе пашануюць*. 2. *Старога паважаай, малага павучай*.

Гэтыя прыказкі мэтазгодна прапанаваць вучням у час працы над зместам верша І. Муравейкі «Чаму мяне не хваляць?» (2 клас, сс. 90–91). Хлопчык, герой верша, сам хваліцца сваімі ўчынкамі. Але аўтар гаворыць сваім чытачам, што хлопчыку хваліцца няма чым, бо яго яшчэ ніхто не пахваліў за яго «рэкорды». Вучні дапамогуць хлопчыку адказаць на яго пытанне «Чаму мяне ніхто не пахваліў за гэта?», а настаўнік на матэрыяле прыказак сфармулюе з вучнямі правілы паводзін: 1. *Дапамажы старому чалавеку, калі ён мае ў гэтым патрэбу*. 2. *Ветліва вядзі сябе з іншымі*. 3. *Ветлівы чалавек з дарослым (старэйшым) вітаецца першым*. 4. *Уважліва слухай субяседніка* і інш.

Прыказкі, як відаць з прыведзеных прыкладаў, характарызуюць розныя сітуацыі, разнастайныя бакі жыцця чалавека. Гэта каштоўны матэрыял, «залацінкі народнай мудрасці», прадуманае выкарыстанне якіх на ўроках будзе спрыяць выхаванню важнейшых маральна-этычных якасцей асобы вучня: працавітасці, умельства, кемлівасці ў жыцці, асабліва ў працы, гаспадарлівасці, стараннасці і асуджаць заганныя рысы – гультайства, ашуканства, несправядлівасць у адносінах з іншымі людзьмі, прагнасць, зайздрасць і інш.

Такім чынам, выкарыстанне разнастайных форм працы з прыказкамі ў час чытання і аналізу мастацкіх твораў на ўроках літаратурнага чытання дапаможа настаўніку паказаць спецыфіку і ўнікальнасць гэтага фальклорнага жанру, дазволіць вучыць малодшых школьнікаў падмацоўваць прыказкамі свае думкі, меркаванні аб змесце мастацкага твора, пашыраць уяўленні і слоўнікавы запас вучняў, авалодваць і асэнсоўваць вопыт, мудрасць і кемлівасць беларусаў і такім чынам далучаць вучняў да эстэтычных, маральна-этычных набыткаў і каштоўнасцей, да багатай фальклорнай спадчыны, якую захавалі і пакінулі нам нашы продкі.

Список используемых источников

1. Ярмольчык, Л.В. Добраму вучымся змалку. Развіццё маўлення на ўроках праз выкарыстанне прыказак і прымавак / Л.В. Ярмольчык // Пачатковая школа. – 2015. – № 8. – С. 20–23.
2. Латышава, Н.С. Гульня з прыказкамі і прымаўкамі / Н.С. Латышава // Пачатковая школа. – 2001. – № 11. – С. 25.
3. Канцавая, Г.М. Сказаў як связаў: Свята фразеалагізмаў, прыказак, прымавак / Г.М. Канцавая // Пачатковая школа. – 2007. – № 2. – С. 50–52.
4. Черногрудова, Е.П. Возможности использования русских народных пословиц на уроках / Е.П. Черногрудова // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 29–32.
5. Жукоўская, С.Р. Звіні, мая светлая родная мова // Пачатковая школа. – 2016. – № 6. – С. 29–33.
6. Беларуская вусна-паэтычная творчасць: падр. для філал. спец. ВНУ / К.П. Кабашнікаў [і інш.]. – 2-е выд. – Мінск : Вышэйшая школа, 1988. – 415 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭФФЕКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
 ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО
 ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ
 НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Анализ содержания математического образования, описание опыта педагогической деятельности позволили мне как учителю подобрать и разработать эффективные упражнения на уроках математики, а сам опыт представить на методическом объединении учителей начальных классов учреждения образования, на районных семинарах учителей первой ступени общего среднего образования, для слушателей повышения квалификации ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Ключевые слова: упражнения, текстовые задачи, математика

Т. В. Krukovskaya
 State educational institution «Secondary School No. 9 in Mozyr»
 Mozyr, Republic of Belarus

**USING AN EFFECTIVE EXERCISE SYSTEM IN SOLVING TEXT PROBLEMS AT THE LESSONS
 OF MATHEMATICS AS A MEANS OF FORMING COMPUTATIONAL SKILLS OF STUDENTS
 AT THE FIRST STAGE OF THE GENERAL EDUCATION**

Annotation. An analysis of the content of mathematical education, a description of the experience of pedagogical activity allowed me, as a teacher, to select and develop effective exercises in mathematics lessons, and to present the experience itself at the methodological association of primary school teachers of an educational institution, at regional seminars for teachers of the first stage of general secondary education, for students of improvement qualifications of the State Educational Institution "Gomel Regional Institute of Education Development"

Keywords: exercises, word problems, mathematics.

Одной из основных задач учебного предмета «Математика» на первой ступени общего среднего образования является обучение решению текстовых задач [1, с. 88]. Наблюдение показало, что учащиеся первого класса достаточно хорошо умеют считать. При переходе к решению задач возникают трудности, связанные с определением связи между величинами (43,3 % учащихся), составлением краткой записи (33,3 %), выбором арифметического действия для решения задачи (40 % обучающихся), выполнением проверки (36,6 %). При анализе результатов стартовой диагностики в 2016/2017 учебном году, было выявлено, что около 43,3 % учащихся моего класса испытывают трудности при решении задач. Задача заключается в том, как сделать процесс решения текстовых задач максимально эффективным и интересным. Достижению этого способствовала система работы по использованию эффективных упражнений при решении текстовых задач с применением наглядно-графических методов обучения, схематических моделей при анализе условия и решения задачи, которые помогают учащимся овладевать мыслительными приёмами и навыком решения задач. Упражнения использую при организации самостоятельной работы учащихся, при актуализации знаний, при изучении нового материала, закреплении и повторении учебного материала, проведении уроков обобщения по разделу, на каждом этапе урока. В зависимости от возраста учащихся применяю разные упражнения.

Обучение учащихся составлению и решению задач начинается в 1 классе. Каждый урок математики начинаю с организационно-мотивационного этапа, во время которого при помощи упражнений настраиваю учащихся на восприятие темы урока, мотивирую на изучение математики. Например, в 1 классе по теме «Составление задач из рассказа со связью «Было-изменение-стало» начинаю с упражнения «Да-нет-ки» с передачей мяча. Даю установку учащимся послушать вопросы учителя и ответить на них, рассказав о тех умениях, которым научились. Использование упражнений «Полоса», «Да-нет-ки» снимает чувство тревоги, активизируют мыслительную и познавательную деятельность. На этапе актуализации знаний эффективно использование интерактивного упражнения «Живые слова и числа». Учащиеся составляют математический рассказ по рисунку, схеме, выражению. Упражнения с карточками «Фотограф» или «Сколько» по «фотографии» (схеме) числа на этапе актуализации знаний помогает учащимся быстро определить целое и его части, опираясь на знание состава числа, способствует быстрому счёту предметов, концентрации внимания. Учащиеся быстро дают ответ в письменной или устной форме, подсчитав общее количество разноцветных кругов. В упражнении «Молчанка» учащиеся учатся быстро выбирать арифметическое действия при решении задач. На этапе усвоения новых знаний проводится упражнение с карточками «Математическая волшебная палочка». На этапе проверки понимания нового материала эффективно

проведение упражнения «Исследователи», в котором учащиеся в игровой форме в парной или групповой работе составляют сразу три задачи (прямая и обратные) из рассказа по рисунку, по серии картинок, схематической записи. На этапе закрепления нового материала через упражнение «Повтори и продолжи» формируется алгоритм построения высказывания. Учащиеся по кругу передают мяч и придумывают задачу по рисунку или схеме, называют условие, вопрос, решение, ответ. В ходе такой работы учащиеся знакомятся со структурными частями задачи – понятиями «условие», «вопрос», а в ходе её решения, с понятиями – «решение» и «ответ». Во 2 классе при изучении темы «Решение простых задач с разными видами связи» на организационном этапе провожу игру «Молчанка» с карточками арифметических знаков. На этапе актуализации знаний эффективно упражнение с индивидуальными карточками «Математическое лото» в парах или группах, которое подготавливает учащихся к составлению задач по выражению. На этапе усвоения нового материала целесообразно упражнение «Шифровка главных (ключевых) слов», в котором предлагаю детям найти, назвать и подчеркнуть главные слова задачи. Учащиеся на каждом уроке выполняют анализ и решение задачи по алгоритму. На этапе проверки понимания материала уместно проведение упражнений «Свободный микрофон», «Лото с задачами», «Рассуждаю и доказываю». На этапе закрепления нового материала по теме «Составные задачи со связью «Было-изменение-стало» и двумя изменениями» организую упражнение «Знатоки» в групповой работе строго по алгоритму анализа условия и решения. У каждого учащегося есть памятка с алгоритмом анализа, с которой он систематически работает на каждом этапе урока. В 3 классе по теме «Решение составных задач изученных видов» на этапе проверки домашнего задания предлагаю упражнение «Ты – мне, я – тебе» по алгоритму анализа решения задачи только по ответам учащимся, так как вопросы опускаются для экономии времени на уроке. На этапе актуализации знаний учащихся эффективны упражнения с карточками «Молчанка», «Фотограф», «Найди пару», «Лото». В упражнении «Лото» или «Рассуждаю и доказываю» учащиеся по карточкам, на которых записаны задачи с разными видами связи вместе с возможными решениями, в парной и групповой работе должны выбрать и доказать правильное решение задачи. Копилка с задачами постоянно пополняется изготовлением новых карточек. На этапе усвоения новых знаний упражнение по схемам и моделям «Математический теннис» в парах или группах способствует формированию знаний и умений, необходимых для решения задач на умножение и деление. На этапе проверки понимания нового материала упражнения по моделям «Составь и реши самостоятельно», «Кто быстрее» эффективно проводить в групповой работе, связанной с составлением, решением, сравнением, преобразованием задач, выполнением творческих заданий. Учащиеся в парах по очереди задают вопросы друг другу по готовой памятке-опоре, связанные с названием и нахождением компонентов при умножении и делении, с определением понятий, чисел, условных обозначений, связи между числовыми данными в задачах на умножение и деление по содержанию на равные части, на увеличение и уменьшение числа в несколько раз, самостоятельно составляют и решают простые и составные задачи изученных видов. На этапе закрепления материала учащиеся переходят к выполнению упражнения по моделям «Составь по опоре» для составления и решения текстовых задач как со всем классом, так в парной и групповой работе. Учащиеся составляют и решают текстовые задачи по готовой краткой записи, по выражению, по вопросу, обратные и аналогичные задачи, с изменением вопроса, добавлением новой связи, решают задачу уравнением или разными способами.

Работа по использованию системы эффективных упражнений при решении текстовых задач способствовала созданию условий для включения каждого учащегося в учебно-познавательную деятельность, целенаправленному и систематическому развитию умения решать текстовые задачи. К концу 4 класса, в результате проверочных и контрольных работ были выявлены следующие умения: определяют связь в задаче 93,3 % обучающихся, моделируют связь (составляют краткую запись) 96,7 % учащихся, выбирают арифметическое действие для решения (выполняют решение) 93,3 %, выполняют проверку решения 96,7 %. Повысились результаты учебной деятельности по учебному предмету «Математика»: в 1 классе 33,4 % на высоком уровне, 43,3 % на достаточном уровне, 23 % на среднем; во 2 классе 43,0 % на высоком уровне, 41 % на достаточном, 16 % на среднем уровне; в 3 классе на высоком уровне 48 %, на достаточном – 38 %, на среднем – 14 % учащихся, в 4 классе на высоком уровне 50 %, на достаточном – 40 %, на среднем – 10 % учащихся. Система эффективных упражнений имеет ряд преимуществ: способствует эффективной организации «математических открытий» при изучении нового учебного материала, создаёт возможности для постоянного общения учащегося и учителя, для организации работы учащихся в парах или группах; последующее задание вытекает из предыдущего, является его развитием и одновременно повторением. Успешность работы определяется прежде всего тем, насколько учителю удастся создать условия для познавательной активности учащихся с учётом потенциальных возможностей и умения учителя вовлечь в работу каждого. Для этого необходимо разрабатывать (создавать) разноуровневые карточки, упражнения, таблицы, схемы, что требует дополнительных затрат времени на подготовку к уроку. Работа с использованием предложенных упражнений предполагает «рабочий шум» на уроке, так как учащиеся самостоятельно приходят к решению поставленных задач, спорят и доказывают.

Использование системы эффективных упражнений способствует повышению интереса к обучению, самостоятельности, самоконтролю, к решению большего количества текстовых задач, формированию вычислительных умений у учащихся. Планирую издать и совершенствовать систему упражнений, которая позволила бы достичь более высоких результатов при решении текстовых задач. Важно отметить и высокую

заинтересованность родителей, которые принимают активное участие в образовательном процессе. Результаты работы позволяют говорить о положительной динамике уровня математической подготовки учащихся по всем основным критериям.

Список используемых источников

1. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. III класс. – Минск : Национальный институт образования, 2017. – 164 с.
2. Концепция учебного предмета «Математика» // Матэматыка : праблемы выкладання. – 2009. – № 4. – С. 3–6.
3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе : учеб. пособие / А.В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 454 с.
4. Овчинникова, В.М. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах : учеб.-метод. пособие / В.М. Овчинникова. – К. : Пед. пресса, 2001. – 128 с.
5. Зайцева, С.А. Методика обучения математике в начальной школе : учеб. пособие / С.А. Зайцева. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 192 с.
6. Сергеенко, Т. Е. Методика решения текстовых задач в I классе / Т. Е. Сергеенко, О.А. Левченко // Пачатковае навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2016. – № 12. – С. 30–31.
7. Ивашкевич, Т.Н. Дифференцированный подход при решении текстовых задач на уроках математики в начальных классах / Т.Н. Ивашкевич // Пачатковае навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2015. – № 10. – С. 47–51.

УДК 811.161.1

Н.И. Крытыш

*ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У УЧАЩИХСЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование на уроках русской литературы приёмов «Загадка», «Дерево предсказаний» и «Уголки», направленных на развитие творческого мышления у учащихся. Для их реализации подобраны разнообразные творческие задания. Описывается работа над каждым заданием и результаты их выполнения.

Ключевые слова: творческое мышление, развитие, внимание, приёмы, аргументы.

N.I. Krytysh

*State Educational Institution «Secondary School No. 16 of Mozyr»
Mozyr, Republic Of Belarus*

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN THE LESSONS OF RUSSIAN LITERATURE AMONG STUDENTS AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Annotation. This article discusses the use of the techniques "Riddle", "Tree of predictions" and "Corners" in the lessons of Russian literature, aimed at developing creative thinking in students. Various creative tasks were selected for their implementation. The work on each task and the results of their implementation are described.

Key words: creative thinking, development, attention, techniques, arguments.

Для успешной жизни в современном мире человек должен обладать определёнными качествами. Одно из них – это творческое мышление. Ведь в наши дни работодатель наряду с другими качествами выделяет и умение креативно мыслить. Если раньше творческое мышление необходимо было для людей творческих профессий: писателя, художника, артиста и т. д., то сегодня этого ждут и от менеджера, и от рядового служащего. Ведь именно творчество влияет на эффективность проделанной работы. А высокая эффективность приносит плоды. Успешный человек должен уметь выявить проблему, самостоятельно найти пути её решения. Следовательно, уже на выходе из школы у учащихся должно быть развито творческое мышление. [3, с. 25].

Для развития успешного человека необходимо успешное обучение. Оно, на мой взгляд, напрямую зависит от внимания учащегося, которое на уроке поддерживается активной умственной деятельностью. Поэтому следует делать уроки увлекательными и ёмкими по содержанию [2, с. 1]. Для этого в своей педагогической деятельности использую приёмы, позволяющие оживить урок, сделать его интересным и эмоциональным, наполнить познавательными открытиями. Причём предлагаю материал дифференцированно. Ведь познавательную активность можно развивать таким образом, чтобы каждый учащийся имел возможность работать над предложенным материалом в зависимости от своих возможностей и интересов.

В начале изучения новой темы на уроках русской литературы использую приём «Загадка». Этот приём помогает концентрации внимания, максимальному включению в работу всех учащихся. Учитель либо специально подготовленный ученик загадывают загадку об изучаемом произведении или авторе. Остальные должны догадаться, кто автор произведения или его название [3, с. 24].

Например, на уроке изучения сказки Х.К. Андерсена «Штопальная игла» была загадка об авторе: «Сегодня мы будем изучать авторскую сказку. Её написал знаменитый датский сказочник. Он родился в бедной семье башмачника Ханса и прачки Анны Мари. С раннего детства мальчик с большими голубыми глазами был замкнут и любил играть в кукольный театр». Но загадку об авторе уместно загадывать, если произведения этого автора уже изучались ранее и учащиеся владеют биографическими сведениями об авторе.

При изучении легенд была загадка о жанре произведения: «Это один из древнейших жанров фольклора. Это устный народный рассказ, в основе которого чудесное событие или образ». При изучении былили: «Это древний жанр русского фольклора, повествовательная песня о героях и богатырях».

После приёма «Загадка» часто употребляю приём «Ассоциация». Он даёт возможность развивать воображение, интуицию. Учащиеся делятся ассоциациями, которые вызывает у них название произведения, рассуждают, какие будут описаны события и как будет развиваться действие. Затем плавно перехожу к приёму «Дерево предсказаний» [3, с. 34].





Приём «Дерево предсказаний» использую на всех этапах урока. По определённой теме (это ствол) учащиеся высказывают предположения «возможно», «вероятно» (это ветви). Но каждое высказывание подкрепляется аргументом (это листья). Наблюдаем за развитием событий (это цветы) и делаем выводы для себя (это плоды).

Также в ходе работы над текстом учащиеся могут отвечать на вопросы:

- Что будет дальше? (Цветы, листья).
- Как будут развиваться события после финала? (Цветы, листья).
- Чем закончится рассказ? (Цветы, листья).
- Выводы (Плод).
- Творческая работа (Бабочки).

Так при работе над произведением Х. К. Андерсена «Штопальная игла» я делала несколько остановок, и учащиеся размышляли, что будет дальше, начиная свой ответ со слов: «Вероятно...», «Возможно...». В ходе размышлений о том, как будут развиваться события после того, как игла очутилась в канаве, учащиеся уже учитывали основные черты характера иглы: «Вероятно, Штопальная игла и в канаве будет чувствовать себя самой важной, потому что до этого никакие ситуации не повлияли на её самомнение». После услышанных аргументов предлагается повесить на дерево цветков и плод, и после каждой остановки дерево «одевается».

После проведения подробного анализа произведения учащиеся выполняют различные творческие задания. Я решила дополнить приём «Дерево предсказаний» бабочками. Мир бабочек многообразен, поэтому каждое творческое задания отображает определённый вид бабочки. Для удобства в работе я сделала таблицу:

	Махаон	Продолжи сюжет
	Адмирал	Творческий пересказ
	Павлиний глаз	Драматизация
	Лимонница	Составление сказочного объявления, телеграммы, афиши

При характеристике действующих лиц использую приём «Уголки». Класс делится на две группы. Можно эту работу провести и в паре. Одна группа озвучивает положительные качества, другая называет отрицательные качества. Каждое высказывание учащиеся подтверждают словами из текста. В конце делаем вывод. Такой приём учит учащихся дискуссии, культуре общения, формируется умение отстаивать свою точку зрения.

Например, диалог при характеристике Штопальной иглы:

Защитник	Обвинитель
Наряду со многими отрицательными качествами игла обладает некоторыми положительными чертами характера. Во-первых, она очень трудолюбивая. Ведь сколько одежды она починила.	Игла была эгоисткой. Она считала себя самой лучшей. Особенно это заметно в отрывке, в котором она рассказывала бутылочному осколку о пальцах.
Во-вторых, наблюдая за тем, как игла общается с окружающими, мы заметили, что игла вежлива.	Игла очень важничала. Не считала, что это все вокруг слишком чванятся.
В-третьих, игла уверена в себе, оптимистка, не падает духом, какие бы беды с ней не случались. Все неприятные ситуации не смогли сломать дух иглы.	Игла была большой зазнайкой.
Я считаю, что мы можем поучиться у иглы трудолюбию, уважению, оптимизму и неравнодушию.	Игла ничего и никого не замечала кроме себя.

Каждое своё высказывание учащиеся подтверждают словами из текста. Ни один аргумент не остаётся без доказательств. Это позволяет возвращаться к тексту по несколько раз, благодаря чему у учащихся формируется навык чтения.

Эффективным заданием творческой работы считаю составление кроссвордов по прочитанным произведениям. Особенно часто это задание использую на уроках внеклассного чтения. Это повышает интерес к чтению, развивает наблюдательность, нацеливает учащихся внимательней работать над содержанием произведения, не упускать из виду ни одну деталь.

Включаю в работу и составление сказочных объявлений и телеграмм, рекламы прочитанного произведения.

Приём «Дерево предсказаний» помогает удерживать внимание учащихся на протяжении всего урока, мотивирует их познавательную деятельность, учит анализировать произведение, делать выводы, определять мысль автора. Используя высказанные мнения, сделанные выводы, учащиеся без затруднения ориентируются в сюжетной линии произведения, дают характеристику действующим лицам, пишут эссе, письма учителю.

Работа с данными приёмами на уроках русской литературы помогает учащимся увидеть действующих лиц произведений под разным углом зрения, мотивирует их создать свой продукт, непохожий на другие, выполняя различные творческие задания. Итак, регулярное использование перечисленных приёмов способствует развитию творческого мышления у учащихся.

Список используемых источников

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Русская литература». – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/standarty_uchebnyh_predmetov/Obrazovat_standart_rus_lit.doc . – Дата доступа: 01.11.2017.
2. Профессионально-педагогическая культура современного педагога: материалы научно-практической конференции (26 марта 2014 г., г. Осиповичи) / редкол.: Н.Д. Алексеев [и др.]. – Могилев : УО «МГОИРО», 2014. – 400 с.
3. Развитие критического мышления учащихся начальных классов посредством чтения и письма / авт.-сост.: З.В. Короткевич, Е.В. Маскевич. – Мозырь : Содействие, 2008. – 120 с.

УДК 372

Т.С. Куликова,

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко»

Глазов, Российская Федерация

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ» И ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» И «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» («ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»)

Аннотация. В статье представлен анализ содержания образовательных программ дошкольного и начального образования. Сравнивается содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста» (ФГОС ДО) предметной области «Обществознание» и «Естествознание» («Окружающий мир») (ФГОС НОО).

Ключевые слова: преемственность, начальное образование, дошкольное образование, содержание образования, образовательный стандарт.

**CONTINUITY OF CONTENT OF THE EDUCATIONAL AREA
«SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN»
AND SUBJECT AREA «SOCIAL SCIENCE» AND «NATURAL SCIENCE» («THE WORLD»)**

Abstract. The article presents an analysis of the content of educational programs for preschool and primary education. The content of the educational area «Social and communicative development of preschool children» (FGOS DO) of the subject area «Social science» and «Natural science» (FGOS NOO) is compared.

Keywords: continuity, primary education, preschool education, educational content, educational standard.

Проблема преемственности – одна из главных проблем непрерывного образования, одно из главных условий его успешного осуществления. Преемственность важна для всех уровней российского образования, но она особенно значима на начальных этапах образовательной работы с детьми, в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) были определены уровни общего образования. Дошкольное образование получило определенный статус – первый уровень системы непрерывного образования. Поэтому возникла необходимость в разработке стандарта дошкольного образования, который был утвержден Приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013, его внедрение в практику дошкольных образовательных организаций (ДОО) началось с 1 января 2014 года.

Научными основами преемственности дошкольного образования (ДО) и начального общего образования (НОО) являются «Концепция дошкольного воспитания» (1989) и «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» (2003), в которых отражены личностноориентированный подход во взаимодействии взрослого с ребенком и воплощены принципы гуманистической педагогики и психологии.

Отметим, что в стандарте дошкольного образования говорится об образовательных областях, которые преемственны предметным областям в стандарте НОО. Так, образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» (ФГОС ДО) взаимосвязана и преемственна предметной области «Обществознание» и «Естествознание» предмета «Окружающий мир».

В практике дошкольных образовательных организаций наиболее востребованными и популярными являются несколько программ, среди них для анализа мы выделили две: «От рождения до школы» (2014, под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) и «Мир открытый» (2014, под общей ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой).

В содержание психолого-педагогической работы воспитателя с детьми подготовительной к школе группы в программе «От рождения до школы» входят [1; с. 119]: социализация, развитие общения, нравственное воспитание; ребенок в семье и сообществе, патриотическое воспитание; самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание; формирование основ безопасности. Следует отметить, что педагоги, реализующие эту программу, направляют свою работу на развитие социального и эмоционального интеллекта, формирование готовности к совместной деятельности детей со сверстниками, воспитание у них уважительного отношения к своей семье, положительным установкам к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения дома и вне его.

В программе «Мир открытый» общение взрослого с детьми [2; с. 238] включает блоки «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре». По мнению авторов, развитие игровой деятельности предусматривает обучение детей сюжетно-ролевым театрализованным и режиссерским играм и играм-экспериментированиям, формирование у детей коммуникативных навыков предполагает обучение детей бесконфликтному, дружелюбному общению со взрослыми и сверстниками. Освоение детьми основ культуры безопасности – это формирование представлений у детей о безопасности в природе, на улице, в помещении и в общении с незнакомыми людьми.

Далее кратко опишем результаты сравнительного анализа содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» образовательных программ «От рождения до школы», «Мир открытый» для детей подготовительной к школе группы и предметной области «Обществознание» и «Естествознание» («Окружающий мир») системы «Школа России» (2014), которую изучают дети в первом классе.

Программа А. А. Плешакова «Окружающий мир» (Предметная линия системы «Школа России», 2014) наиболее преемственна в разделе «Человек и общество» [3; с. 12] с обеими описываемыми выше программами дошкольного образования, поскольку её содержание включает в себя представления об обществе, человеке, семье, о Родине – России, праздниках в жизни общества, городах России, Родном крае как частице России, истории Отечества, странах и народах мира. Содержание этого раздела отражено в разделах и темах тематического плана с 1-го по 4-й классы начальной школы.

В отличие от предыдущей программы, программа «Окружающий мир» И.В. Потапова, Г.Г. Ивченко, Е.В. Саплина, А.И. Саплин (УМК «Планета знаний») выстраивается на основе методологических и дидактических принципов: научности, доступности, систематичности, последовательности, целостности, культуросообразности, гуманизации и развития, которые созвучны и перекликаются с содержанием программы «Мир открытый».

Отметим, что программе И. В. Потапова более преемственными с программой «Мир открытий» являются разделы «Человек» [4; с. 495] и «Человек среди людей» [4; с. 496]. В рамках первого раздела ребенка знакомят с тем, как развивается человек, как он воспринимает окружающий мир, почему человеку нужно быть здоровым, как зависит эмоциональное состояние от восприятий и явлений окружающего мира. Во втором разделе ребенок знакомится с нашей страной – Россией, геральдикой, получает представление о народах, населяющих нашу страну, о городе и селе, о семье и ее составе, о статусе ребенка в семье, о родственных связях разных членов семьи, основных формах культурного поведения в обществе.

Таким образом, сравнительный анализ содержания программ дошкольного и начального общего образования позволит педагогам дошкольного образования выстраивать свою образовательную работу с детьми с учетом содержания программ, предназначенных для начальной школы, тем самым обеспечивая принцип преемственности и сохранения перспективных связей, а для учителей начальной школы реализовать преемственные связи, осуществляя плавный переход и успешную адаптацию ребенка к условиям начальной школы.

Список используемых источников

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 325 с.
2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» / науч. рук. Л.Г. Петерсон ; под общей ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. – М. : Институт системно-деятельностной педагогики, 2014. – 383 с.
3. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / А. А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2014. – 205 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа. 1–4 классы. Учебно-методический комплект «Планета знаний»: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир. [сборник]. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 575 с.

УДК 811.161.3(075.2)

А.У. Кунічык

ДУА «Зарэцкая сярэдняя школа»
Зарэчча Рэчыцкага раёна, Рэспубліка Беларусь

К.С. Сідарок

ДУА «Брагінская сярэдняя школа»
Брагін, Рэспубліка Беларусь

А.В. Солахай

УА «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна»
Мазыр, Рэспубліка Беларусь

ВЫКАРЫСТАННЕ ПРЫЁМУ «ЗНАЁМЫЯ НЕЗНАЁМЦЫ» Ў НАВУЧАННІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ УМЕННЮ ПІСАЦЬ КАЗКІ

Анотацыя. В статье описывается методика работы младших школьников по созданию сказок на уроках белорусского языка и литературного чтения с использованием приёма «Знакомые незнакомцы». Содержатся примеры сказок, написанных учащимися 3 «Д» класса СШ № 9 г. Мозыря.

Ключевые слова: сочинение-сказка, подготовительный этап, основной этап, приём работы, беседа.

A.V. Konichek

Zarechye high school
Zarechye, Rechitsa district, Republic of Belarus

K.S. Sidarok

Bragin high school
Bragin, Republic of Belarus

A.V. Solakhau

Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus

USING THE «FAMILIAR STRANGERS» METHOD IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN THE ABILITY TO WRITE FAIRY TALES

Abstract. The article describes the method of work of primary school children on writing fairy tales in the Belarusian language lessons and literary reading using the «Familiar strangers» technique. Examples of fairy tales written by students of the 3rd «D» class of school No. 9 in Mozyr are given.

Keyword: essay-fairy tale, preparatory stage, main stage, reception of work, conversation.

Няма такога дзіцяці, якое б не любіла слухаць казкі. Многія дзеці, навучыўшыся чытаць, звяртаюцца да казак. Улічваючы жаданне тварыць, ствараць, малодшых школьнікаў можна вучыць складаць свае казкі.

Сачыненне-казка – творчая праца вучняў пра выдуманых падзеі, з’явы, герояў, нярэдка з удзелам чараўніцтва.

Складаць казку – значыць уключаць творчае мысленне, фантазію, ствараць незвычайны казачны свет. Праца над сачыненнем-казкай дапамагае фарміраваць у дзяцей дабрыню, справядлівасць, адвагу і іншыя маральныя якасці.

З гэтай мэтай выкарыстоўваюцца розныя прыёмы працы. Усе яны, у той або іншай меры, садзейнічаюць развіццю фантазіі, творчых здольнасцей, а таксама ўвагі і ўспрымання, павышэння камунікатыўных і маральных якасцей.

Адзін з такіх прыёмаў – «Знаёмыя незнаёмы».

Гэты прыём мае 2 этапы правядзення:

– падрыхтоўчы;

– асноўны.

Падрыхтоўчы этап заключаецца ў тым, каб вучні спачатку ўспомнілі пра тое, што такое казка, і расказалі змест вядомай ім казкі.

Для гэтага мы выкарысталі прыём «Узнаві казку». Вучням паведамілі, што канцы слоў з казкі зніклі, і папрасілі дапамагчы аднавіць яе.

– *Жы..-бы.. Дзе.. і Ба.. . І бы.. ў і.. ку.. Ра.. . Зня.. ку.. яе.., ды не про.., а за.. . Дзе.. бі..-бі.. – не раз.., Ба.. бі..-бі.. – не раз.. . Пакла.. Дзе.. яе.. на па.. . Мы.. бе.., хво.. ма.., яе.. ўпа.. і раз.. . Пла.. Дзе.., пла.. Ба.., а ку.. куда..: – Не пла.., Дзе.., не пла.., Ба.. . Зня.. я яе.., ды не за.., а про.. .*

Тэкст, які складаецца толькі з першых частак слоў, настаўнік не чытае, а расказвае. Пасля чытання актыўнасць дзяцей узрастае: кожны хоча аднавіць казку.

Пасля некалькіх пераказаў казкі вучнямі настаўнік прапануе запісаць на дошцы імёны герояў казкі, акрамя мышкі. З’яўляецца запіс: *Дзед, Баба, курка Раба*. Настаўнік прапануе дапісаць у героі казкі Бусла і прыдумаць на гэтым грунце новую казку.

Настаўнік прапануе дзецям назваць герояў, запісаных на дошцы, і даць ім характарыстыку. Каб дапамагчы вучням, праводзіць невялікую гутарку па наступных пытаннях:

– *З якой казкі дадзеныя героі? (Казка «Курачка Рабка»).*

– *Якім вы ўяўляеце сабе Дзеда? (Бабу, курку Рабку, яечка, Бусла?)*

– *Дзе могуць адбывацца падзеі? (У хаце, у садзе, на двары.)*

Пасля гэтага пераходзім да асноўнага этапу, які заключаецца ў непасрэдным напісанні казак вучнямі.

Разгледзім найбольш яркія прыклады прац, выкананых вучнямі 3 «Д» класа СШ № 9 г. Мазыра.

1. *Жылі-былі Дзед і Баба. Была ў іх курачка Раба. Аднойчы знесла курачка яечка, ды не простае, а залатое. Дзед біў-біў – не разбіў. Баба біла-біла – не разбіла. Пралятаў міма хаты Бусел, і раптам убачыў ён на падаконніку залатое яечка. Вырашыў Бусел яго ўкрасці: заляцеў у акно, схопіў яечка і, вылятаючы з акна, зачэпіўся за іторку. Яечка выпала з дзюбы Бусла і разбілася.*

Плача Дзед, плача Баба.

Падбегла курка да Дзеда з Бабкай і кажа: «Не плачце, я знясу вам другое яечка, не залатое, а простае». (Аляксандра Нічыпорка.)

2. *Жылі-былі Дзед і Баба. Была ў іх курка Раба. Знесла курка яечка, ды не простае, а залатое. Дзед і Баба здзівіліся незвычайнаму яечку і вырашылі яго разбіць. Дзед біў-біў – не разбіў, Баба біла-біла – не разбіла. Тады вырашылі яны паспрабаваць разбіць яечка на наступны дзень. Паклалі Дзед з Бабай яечка на стол, які стаў у садзе, і пайшлі ў хату.*

Недалёка ад гэтага саду было балота, у якім Бусел шукаў сабе ежу. Не знайшоўшы нічога, засмучаны Бусел узляцеў высока і убачыў залатое яечка. Не раздумваючы, ён паляцеў у сад. Падляцеў да стала і пачаў разглядаць яечка з усіх бакоў. «Ніколі я такога яечка не бачыў. Забяру яго сабе», – падумаў бусел.

Бусел паглядзеў на баках – нікога. Тады ён акуратна ўзяў яечка і толькі хацеў узляцець, як нечакана з хаты выйшлі Дзед і Баба. Бусел спалохаўся, кінуў яечка і паляцеў. Дзед з Бабай падбеглі да яечка і убачылі, што яно разбілася.

Плача Дзед, плача Баба, а курка кудахча: «Не плач, Дзед, не плач, Баба, я знясу для вас другое яечка, не залатое, а простае». (Юлія Чырун.)

3. *Жыў-быў Дзед, жыла-была Бабка. Была ў іх прыгожая курка Рабка. У адзін з сонечных, цёплых дзён знесла курка яечка, ды не простае, а залатое. Дзед і Баба ад радасці не паверылі сваім вачам. Дзед біў-біў – не разбіў, Бабка біла-біла – не разбіла. Тады яны вырашылі пайсці спытаць у суседзяў, як ім разбіць залатое яечка.*

Тым часам пралятаў над іх хатай галодны Бусел. Заўважыў ён залатое яечка, падляцеў да яго. Разгледзеў бусел яечка з усіх бакоў і падумаў: калі яно залатое, то ім можна добра наесціся. Бусел дзеўбануў сваёй вялікай дзюбай у яечка, а яно і разбілася.

Прыйшлі Дзед з Бабкай. Убачылі яны Бусла каля яечка і прагналі яго. Падбеглі да яечка, а яно разбітае.

Плача Дзед, плача Бабка, а курка ім кажа: «Не плач, Дзед, не плач, Бабка, я знясу вам другое яечка, не залатое, а простае». (Уладзіслаў Кудранок.)

4. *Жылі-былі Дзед і Бабка. Была ў іх курка Раба. Аднойчы знесла курка яечка – не простае, а залатое. Дзед біў-біў – не разбіў, Баба біла-біла – не разбіла. Селі яны на ганак і сталі думаць, як жа ім разбіць яечка.*

На даху адной з суседніх хат жыў Бусел. Пачуў ён пра залатое яечка, і стала яму вельмі цікава, што ж знаходзіцца ў сярэдзіне яечка. Бусел вырашыў падабрацца да залатога яечка тады, калі нікога не будзе побач. Надыйшоў той момант, калі Дзед і Бабка пайшлі ў хату.

Бусел, доўга не разважаючы, падляцеў да яечка і закруціў яго. Яечка звалілася на зямлю і разбілася. Спалохаўся Бусел і паляцеў. Дзед з Бабкай пачулі шум, выбеглі на вуліцу і ўбачылі толькі разбітае яечка.

Плача Дзед, плача Бабка, а курка кудахча: «Не плач, Дзед, не плач, Бабка, я знясу вам зусім іншае яечка, не залатое, а простае». (Аліна Цалка.)

Прыведзеныя вышэй казкі паказваюць, што большасць вучняў напісала цікавыя казкі, практычна без памылак. Паслядоўнасць падзей у казках адпавядае структуры твораў. Дзеці знайшлі розныя прычыны, каб Бусел разбіў яечка, і падрабязна гэта апісалі.

Але не ўсе вучні паспяхова справіліся з заданнем: сюжэт іх казак неразвіты, у тэкстах шмат рускіх слоў і арфаграфічных памылак. Напрыклад:

1. Жыў-быў дзед да баба і ўних была курка Раба. Знесла курка Раба залатое яічка. Дзед біў-біў – не разбіў, баба біла-біла – не разбіла. Бусел ляцел і зачатіў яічка яно разбілася. Плача дзед, плача баба. Не плач дзед, не плач баба, я вам новае знясу.

Даніл Л.

2. Жыў-быў дзед да баба і была ў іх курачка Раба. Знесла курачка яечка не прастое а залатое. Дзед біў-біў – не разбіў, баба біла-біла – не разбіла. Праляцел бусел, крылом махнуў, яечка ўпала ды разбілася. Квохча курачка не плач дзед не плач баба снясу я вам не залатое яечка, а звычайнае. Бо бусел зноў яго разаб'е!

Цімафей К.

3. Жылі-былі дзед і баба і была ў іх курачка Раба. Знесла курка Раба залатое яечка, Дзед біў-біў яечка – не разбіў, баба біла-біла – не разбіла. раптам заляцеў бусел у атчыненнае акно і дзідубануў яечка. Плача дзед, плача баба а курачка не плача.

Яраслаў Л.

Як правіла, хуткасць чытання ў такіх дзяцей ніжэйшая, чым у астатніх, і пішуць яны больш марудна. Але праца па стварэнні казак ім таксама падабаецца. Значыць, ёсць матывацыя да навучальнай дзейнасці, якая ў далейшым павінна даць і належны плён.

Такім чынам, выкарыстанне прыёму «Знаёмыя незнаёмыя» пры напісанні сачыненняў-казак не толькі павялічвае пазнавальную цікавасць і матывацыю да навучальнай дзейнасці, але і падахвочвае вучняў аналізаваць, разважаць, рабіць высновы.

УДК 373. 3. 016: 811. 161. 1

Н.А. Лисовская, Г.А. Наумович,
ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования орфографической зоркости посредством организации словарной работы на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, образование, словарь, русский язык, орфография.

N.A. Lisovskaya, G.A. Naumovich
State educational institution «Secondary School No. 14 of Mozyr»
Mozyr, Republic Of Belarus

Formation of spelling vigilance of students through the organization of vocabulary work in Russian lessons
Annotation: The article deals with the issue of formation of work with the dictionary on Russian lessons in elementary school.

Keywords: elementary schools, education, dictionary, Russian, orthography

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется.

Как известно, грамотность выпускников школ снижается, несмотря на то, что учащиеся учат правила, а учителя используют разнообразные методы и приемы. Изучение словарных слов дается учащимся с трудом, они быстро устают от монотонного повторения, неохотно заглядывают на последнюю страницу учебника в словарь.

Результаты обучающих и контрольных, самостоятельных работ, тестовых заданий показывают, что существует проблема: учащиеся допускают ошибки в написании словарных слов (на правописание слов с безударной гласной, не проверяемой ударением – 54 %; правописание слов с двойными согласными – 28 %; правописание слов с непронизносимыми согласными – 41 %). Необходимо использовать такие приемы работы, которые не только обеспечат высокий уровень знаний учащихся, но и создадут условия для психологической комфортности.

Для реализации данной цели мы поставили перед собой следующие задачи: 1) определить сформированность орфографической зоркости у учащихся путем выполнения практической работы; 2) систематизировать приёмы работы, разработать практические упражнения и задания для организации работы со словарными словами; 3) проанализировать эффективность использования методов и приемов работы со словарными словами для формирования орфографической зоркости.

Процесс формирования орфографической зоркости при работе со словарными словами у учащихся происходит постепенно через использование системы различных приёмов и упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание слов с непроверяемыми написаниями, что способствует быстрому и прочному усвоению словарных слов, вследствие чего формируется навык грамотного письма.

Успешному запоминанию словарных слов способствует соблюдение определенных условий:

- 1) установка на запоминание: ученик должен осознать то, что ему надо запомнить;
- 2) заинтересованность: легче запоминается то, что интересно;
- 3) яркость восприятия: лучше запоминается все яркое, необычное, то, что вызывает определенные эмоции;
- 4) образность запечатления: запоминание, опирающееся на образы, гораздо лучше механического запоминания.

При введении нового словарного слова придерживаемся следующего алгоритма:

- 1) представление нового словарного слова (с помощью картинки, ребуса, загадки, шифровки);
- 2) осознание лексического значения слова (толкование лексического значения, этимология слова, подбор антонимов и синонимов, работа с фразеологизмами);
- 3) звуковой анализ слова (произносим – выделяем слоги – ставим ударение – интонируем все звуки);
- 4) формирование зрительного образа слова (демонстрация правильного написания слова на доске с выделением букв, написание которых необходимо запомнить);
- 5) орфографическое чтение;
- 6) установление разницы в произношении и написании;
- 7) решение орфографической задачи «Можно ли проверить написание слова?»;
- 8) запись слова, постановка ударения, подчеркивание орфограмм;
- 9) подбор однокоренных слов, их запись, подчеркивание орфограмм;
- 10) определение лексического значения однокоренных слов, составление словосочетаний, предложений.

В языке все стороны взаимосвязаны, поэтому и процесс обучения организуем так, чтобы в определенной взаимосвязи проводилась работа по фонетике, орфографии, словообразованию, морфологии, лексике и синтаксису, чтобы все стороны слова рассматривались в единстве. После введения нового слова главная задача – закрепление его написания. Для этого используем различные виды упражнений. Новое словарное слово включаю во все виды работ, которые позволяют использовать тему урока.

Используемые виды упражнений над словами с непроверяемыми гласными мы распределили по разделам, традиционно составляющим систему языка.

1. Фонетические упражнения – основной их смысл состоит в том, чтобы учащиеся научились легко слышать звучащее слово, каждый звук в отдельности и позицию этого звука, умели производить анализ звуковой формы слов при их проговаривании. Все это способствует формированию фонематического слуха и речедвигательных навыков.

2. Орфографические упражнения. Учащиеся учатся находить «опасные» места в слове. Для этого используем такие приемы, как комментированное письмо, письмо по памяти; письмо с «пропусками» – при написании пропускают ту букву, в которой можно допустить ошибку.

3. Словообразовательные упражнения. В результате повторения морфемного состава слова совершенствуется умение распознавать и подбирать однокоренные слова, углубляется представление о словообразовательной роли приставок и суффиксов, формируется умение разбирать слова по составу, развивается умение точно употреблять в письменной речи словарные слова с приставками и суффиксами.

4. Синтаксические упражнения. учащиеся сознательно составляют словосочетания, предложения, тексты с использованием изучаемых словарных слов. Синтаксические упражнения способствуют закреплению теоретических сведений, которые были получены по синтаксису, показывают роль языковых единиц в речи, в общении между людьми, помогают разобраться в структуре несложных по своему построению и составу предложений.

5. Морфологические упражнения. При изучении частей речи учащиеся объединяют отдельные словарные слова в определенные группы, разграничивают и определяют формы частей речи: склонение, падеж, время, лицо, число для того, чтобы осознанно употреблять слова с непроверяемым написанием в устной и письменной речи в правильной форме.

6. Лексические упражнения. Учащиеся с увлечением выполняют упражнения с использованием синонимов, антонимов, фразеологизмов, объясняют значения слов как прямые, так и переносные, выясняют многозначность.

В работе со словарными словами большое внимание уделяем работе с орфографическим словарем. Использование словаря учащимися помогает запоминанию правописания незнакомых и трудных слов и употреблению их в письменной и устной речи, создает комфортные условия, дети не избегают употребления незнакомых слов, тем самым обогащая словарный запас.

Качество и уровень развития речи ребёнка зависит от того, насколько богат его словарный запас. Поэтому целенаправленно работаем над тем, чтобы в речь младшего школьника вошло как можно больше слов, необходимых ему для понимания речи окружающих людей и выражения собственных мыслей. На уроках русского языка учащиеся не только запоминают новые слова, анализируют их значение, усваивают их звуковое оформление и грамматические особенности, но и узнают о существовании определённых родственных связей, синонимичных и антонимичных отношений, о многозначности слов, их прямом и переносном значении. Поэтому в своей работе используем задания исследовательского характера. Учащимся в виде интеллект-карты предлагается план-задание «Энциклопедия одного слова». Задача учащихся – выбрать из копилки слов одно и рассмотреть его со всех сторон, составить интеллект-карту, ключевым словом которой является выбранное слово.

Такой вид работы даёт значительные результаты. Учащиеся подробно рассматривают слово во всех его проявлениях, учатся наблюдать, сравнивать, составлять четверостишия, рассказы, сказки.

Таким образом, разработанные и подобранные приемы работы и упражнения со словарными словами на уроках русского языка способствуют формированию орфографической зоркости. Их систематическое использование развивает орфографическую зоркость и повышает качество знаний учащихся.

Список используемых источников

1. Грабчикова, Е.С. Русский язык: 3 класс : словарно-орфографические упражнения / Е.С. Грабчикова // Аверсэв. – 2006. – 112 с.
2. Лагун, Н.Е. Изучаем словарные слова / Н. Е. Лагун // Пачатковая школа. – 2009. – № 12. – с. 21–26.
3. Шилова, Е.С. Учим радостно, успешно, с интересом и улыбкой. 1–4 классы : метод. пособие для учителей : в пяти книгах : книга 1 / Е.С. Шилова // Адукацыя і выхаванне, 2017. – 136 с.

УДК 373.3.016:502.1

*Н.А. Лисовская,
ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозырь»,
Мозырь, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТАМИ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках по учебному предмету «Человек и мир» через систему работы с интеллект-картами.

Ключевые слова: образование, учебный предмет «Человек и мир», начальная школа, знание.

*N.A. Lisovskay,
State educational institution «Secondary School No. 14 of Mozyr»
Mozyr, Republic Of Belarus*

Annotation. The article deals with the problem of cognitive learning activities in such subject component as «Man and the World»

Keyword: education, subject, «Man and the World»; elementary education, knowledge.

Главная цель школьного образования – формирование умения учиться. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию познавательных универсальных учебных действий. Создателями концепции универсальных учебных действий считаются А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Л.Г. Петерсон [1, с. 32].

Одна из основных проблем, возникающих при изучении предмета «Человек и мир» в начальной школе, на мой взгляд, заключается в том, что учащимся предлагается рассмотреть достаточно обширный материал, содержащий информацию из самых разных областей знаний и усвоить его.

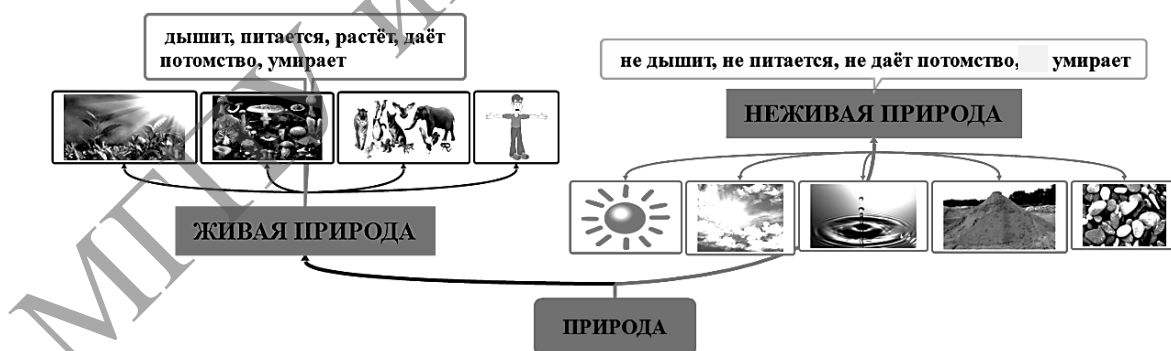
Как показала диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий (методики: «Выделение существенных признаков», «Исследование словесно-логического мышления младших школьников»), 25 % учащихся умеют находить нужную информацию в учебнике, 18 % учащихся владеют навыками осознанного построения речевого высказывания, 15 % учащихся классифицируют объекты, 11 % учащихся - устанавливают причинно-следственные связи между явлениями, выделяют закономерность в изучаемой информации.

Применение системы работы с интеллект-картами, направленной на формирование познавательных универсальных учебных действий, ведется последовательно и поэтапно. Систему представляю в таблице «Этапы формирования познавательных универсальных учебных действий посредством работы с интеллект-картами».

Этапы работы	Формируемые познавательные универсальные учебные действия	Виды работы с интеллект-картами
1 этап Подготовительный 1 класс	Сравнение; классификация; установление причинно-следственных связей; выделение и формулирование познавательной цели (с помощью учителя); осознанное построение речевого высказывания; анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).	Знакомство с интеллект-картой и правилами ее чтения.
1 I этап Обучающий 2–3 класс	Формулирование познавательной цели (с помощью учителя и самостоятельно); выделение и описание, характеристика, сравнение; установление причинно-следственных связей; контроль и оценка процесса и результатов деятельности. структурирование материала.	Знакомство с алгоритмом действий при построении интеллект-карты; составление интеллект-карты под руководством учителя; нахождение взаимосвязей между элементами интеллект-карты с помощью учителя; составление интеллект-карты в группах, в парах.
1 I I этап Самостоятельное создание интеллект-карт. 4 класс	Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; анализ, синтез, построение логической цепи рассуждений, выдвижение гипотез, доказательство; самостоятельное создание способов решения заданий творческого и поискового характера.	Дополнение интеллект-карты новыми сведениями; самостоятельное нахождение взаимосвязей между объектами интеллект-карты; самостоятельное составление интеллект-карты; защита интеллект-карты.

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

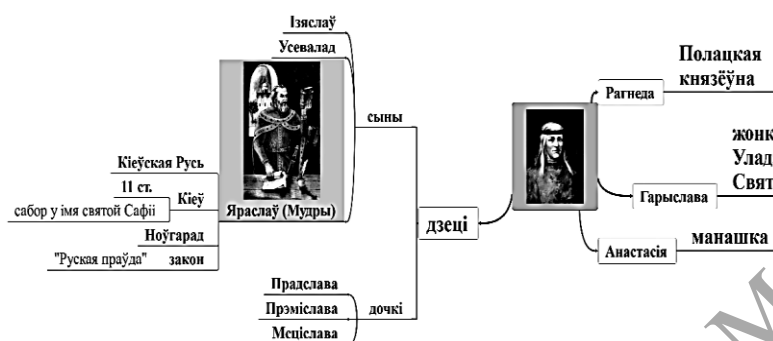
На первом этапе знакомя учащихся с понятием «интеллект-карта» и правилами ее чтения. Использую карту в качестве наглядного пособия к уроку, опорной таблицы по теме урока. На этапе закрепления изученного материала знакомя учащихся с правилами чтения интеллект-карты: информация считывается по кругу, начиная с центра карты и продолжая с правого верхнего угла и далее по часовой стрелке. Учащиеся составляют устное сообщение с опорой на интеллект-карту.



На втором этапе знакомя учащихся с алгоритмом действий при построении интеллект-карты. Знакомлю учащихся с правилами работы в группах и парах при составлении интеллект-карт. Карты вывешиваем на доску, обсуждаем и выбираем наиболее правильный вариант. Презентуя интеллект-карту, каждый учащийся демонстрирует собственные познавательные умения: объединять информацию, собранную из разных источников, классифицировать, структурировать, анализировать, группировать.

Таким образом, у учащихся формируются познавательные универсальные учебные действия: поиск и выделение необходимой информации; осознанное построение речевого высказывания; моделирование; анализ объектов с целью выделения признаков; подведение под понятие, выведение следствий; построение логической цепи рассуждений; контроль и оценка процесса и результатов деятельности. Организация групповой и парной работы с интеллект-картами привлекает к работе учащихся с разным уровнем подготовки.

На третьем этапе изучение предмета усложняется тем, что преподавание ведется на белорусском языке. На основе прочитанного текста учебника учащиеся самостоятельно составляют интеллект-карты, которые дополняются датами, основными понятиями. На данном этапе учащиеся устанавливают взаимосвязи не только между объектами интеллект-карты, но и между различными интеллект-картами: ветвь одной интеллект-карты может являться главной темой другой. Таким образом, у учащихся формируются универсальные познавательные учебные действия: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем, анализ, синтез и построение логической цепи рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез, самостоятельное создание способов решения заданий творческого и поискового характера. Более того, помимо познавательных универсальных учебных действий формируются коммуникативные, личностные, регулятивные.



Использую работу с интеллект-картами на разных этапах урока: на этапе изучения новой темы, актуализации знаний, на этапе закрепления и при проверке домашнего задания. В дальнейшем интеллект-карта, составленная по определенной теме, дополняется новыми сведениями. Так, к примеру, карту по теме «Что такое природа? Живая и неживая природа», составленную в 1 классе, дополняем во 2 классе при изучении темы «Природа вокруг нас». На протяжении трех лет обучения учащиеся ведут индивидуальные папки, куда вкладывают свои интеллект-карты и работают с ними на протяжении 1–3 класса. Интеллект-карты, составленные в 4 классе, учащиеся смогут использовать на второй ступени обучения.

В 4 классе была проведена диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий по методике определения уровня умственного развития (групповой интеллектуальный тест, субтесты 3, 5, 6.), анализ результатов которой показал, что у 68 % учащихся сформированы умения устанавливать причинно-следственные связи, у 68 % – умения анализировать объекты с целью выделения существенных признаков и делать выводы, у 71 % – умения группировать и классифицировать объекты. Результаты диагностики доказывают, что систематическое использование интеллект-карт на уроках «Человек и мир» способствует формированию познавательных универсальных учебных действий учащихся.

Список используемых источников

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Лисовская, Н.А. Человек и мир. 2 класс. Учусь. Познаю. Исследую / Н.А.Лисовская. – Мозырь : Содействие, 2017. – 200 с.
3. Тиринова, О.И. Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников / О.И. Тиринова // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 100–109.

УДК 373.21

М.А. Митрахович, П.Е. Ахраменко

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения детей старшего дошкольного возраста творческому рассказыванию при помощи моделирования. При обучении рассказыванию обозначаются разные виды творческих работ детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, творческое рассказывание, пересказывание сказок.

М.А. Mitrakhovich, P.E. Akhramenko
*Mozyr State Pedagogical I.P.Shamyakin University
Mozyr, Republic of Belarus*

METHODOLOGY OF TEACHING CREATIVE PRESCHOOLING CHILDREN

Abstract. The article discusses the methodology of teaching creative storytelling to older preschool children using modeling. When teaching storytelling, different types of creative work of older preschool children are indicated.

Keywords: coherent speech, monologue speech, creative storytelling, retelling of fairy tales.

В современном дошкольном образовании речь рассматривается в качестве основы воспитания и обучения детей. От уровня овладения связной речью, которая подразумевает развитие умения рассказывать, зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие. Учить ребенка рассказывать – значит формировать его связную речь. У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает достаточно высокого уровня.

Каждый ребёнок в детском саду должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно формулировать свои мысли – этому способствует обучение рассказыванию.

Предметом нашего исследования выступает развитие связной монологической речи в процессе обучения творческому рассказыванию старших дошкольников.

М.М. Алексеева подчеркивает: «Овладение связными формами высказываний – сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства. Прекрасным материалом для обучения разным типам рассказывания служат игрушки, предметы и картины, поскольку они подсказывают содержание речи. При описании дети опираются на восприятие наглядного материала, вычленяют характерные признаки предметов и явлений» [1, с. 266].

В области развития монологической речи наиболее сложный вид детских текстов – творческие рассказы. Творческое рассказывание детей рассматривается как вид деятельности, который захватывает личность ребенка в целом: требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций.

И.Н. Батура подчеркивает, что «для обучения детей творческому рассказыванию необходимы определенные педагогические условия: обогащение опыта детей впечатлениями; овладение композицией связного рассказа; правильное понимание задания «придумать», то есть создать что-то новое» [2, с. 67].

Как отмечала Е.А. Флёрина, все споры о детском творчестве упирались в то, что понимать под творчеством.

По мнению психологов, *творчество* – это деятельность, в результате которой человек создает новое, проявляя воображение, реализуя свой замысел.

Вопросы обучения детей словесному творчеству исследовались Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, М.М. Кониной, Л.А. Пеньевской и другими учеными, разрабатывавшими тематику и виды творческого рассказывания. По мнению О.С. Ушаковой, Л.М. Гурович, А.Е. Шибицкой, словесное творчество дошкольников выражается в различных формах: сочинении рассказов, сказок, стихотворений; творческих пересказах и даже словотворчестве (создании новых слов – новообразований).

Особенности творческого рассказывания заключаются в том, что ребенок должен самостоятельно придумать сюжет, действующих лиц. При этом он может опираться на свой прошлый опыт и облачать его в форму связного повествования.

Творческое рассказывание родственно настоящему литературному творчеству. Л. В. Ворошнина под творческим рассказыванием понимает деятельность, результатом которой является придуманный ребенком рассказ с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, логически построенным и облаченным в определенную словесную форму, соответствующую содержанию [3, с. 4]. Признаками творческого рассказывания можно считать: увлеченность, захваченность деятельностью; умение видоизменять имеющиеся образы; использовать соответствующие языковые средства в целях создания образа; умение придумывать несколько вариантов сочинений на одну тему. В творческом рассказывании важен не только результат-рассказ, но и процесс его создания.

При обучении рассказыванию используются различные виды творческих работ: 1. *Придумывание продолжения (конец) рассказа, а начало сообщает педагог.* 2. *Придумывание рассказа (сказки) по плану воспитателя.* 3. *Придумывание рассказа по теме, предложенной воспитателем (без плана).* 4. *Придумывание рассказа (сказки) на самостоятельно выбранную тему.* 5. *Придумывание рассказов (сказок) по литературному образцу и др.*

Для формирования детского словесного творчества необходимы определенные педагогические условия: 1. *Содержательная жизнь ребенка в дошкольном учреждении.* 2. *Личность педагога.* К. Д. Ушинский говорил: «Никакие уставы и программы, как бы хороши они ни были, не подменяют «живого источника влияния», самого педагога». 3. *Развитие воображения* 4. *Развитие наблюдательности.* 5. *Воспитание трудолюбия.* 6. *Обучение на занятиях.*

Для успешного обучения творческому рассказыванию рекомендуется использовать метод моделирования. Оно применяется в средней и старшей группах.

Как использовать метод при обучении творческому рассказыванию? В работе с детьми лучше всего использовать сказки. Работу рекомендуется проводить в *два этапа*. На *первом этапе* вводятся наглядные

модели только в процессе пересказывания сказок. *Второй этап* является уже *творческим*, он направлен на обучение составлению сказок, рассказов придуманных самими детьми с помощью модели, схемы. [4].

На начальном этапе работы, используются символы-заместители в виде геометрических фигур. Своей формой и цветом они напоминают предмет, который обозначают. Позднее берутся заместители, без учета внешних признаков с обозначаемым объектом, а отмечаются качественные характеристики (злой, добрый, трусливый).

При работе с мнемотаблицей следует придерживаться определенной очередности: 1. Воспитатель показывает детям мнемотаблицу и разбирает, что на ней изображено (буквы, геометрические фигуры, абстрактные символы). 2. Перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы. 3. Составление сюжета. 4. Определение логических связей. Разбор таблицы – 1–2 минуты.

При составлении мнемотаблицы следует учитывать следующее: 1. Зачитывается текст сказки, и выделяются её основные части. 2. Каждая часть кодируется. 3. Делается графическая зарисовка мнемотаблицы. 4. Пересказ сказки с опорой на мнемотаблицу. Разыгрывать с заместителями можно такие сказки, как «Колобок», «Волк и козлята», «Маша и Медведь», «Три медведя». Например, чтобы разыграть сказку «Репка», нужен жёлтый кружок (репка) и различные фигурки для персонажей. Вместе с детьми можно обсудить, кого из героев произведения должна замещать та или иная фигурка. Постепенно дети смогут создать собственные произведения, используя готовые предметные модели или построенные самостоятельно. Эта работа предусматривается на втором этапе введения моделей.

Чтобы дети почувствовали в себе желание творить, необходимо проводить подготовительную работу: дидактические игры, задания, упражнения. Сначала проводятся игры, имеющие проблемный характер, развивающие наблюдательность. Например, игры «Хорошо – плохо», «Какой – какая», «На что похожи», «Цепочка слов», «Что это может быть?» и др.

После проведенной работы по теме «Дикие животные» дети смогли составить один из сложных видов текста – текст-описание. Он хоть и несовершенен, но отражает стремление ребенка самостоятельно и довольно полно описать зверька: «Это белка. Уши у нее, как у рыси. Лапы и хвост пушистые. А хвост в ней самый пушистый. Лапы у нее загнутые. Глаза черные. Белка рыжая и чуть-чуть белая. Живет белка на дереве в дупле. Питается она шишками, орехами. На зиму она утепляет дом, она собирает на зиму шишки от ёлки. Детеныша зовут бельчонок. Потом он вырастает и станет тоже белкой. И они вместе собирают кушать».

Список используемых источников

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Батура, И.Н. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста. / И.Н. Батура, Н.Г. Здорикова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2015. – 88 с.
3. Ворошнина, Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста / Л.В. Ворошнина. – Пермь, 1991. – 120 с.
4. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. – М. : Детство-Пресс, 2010. – 64с.

УДК 373.3

С.А. Новик

*ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается формирование коммуникативно-речевых умений учащихся I ступени общего среднего образования на уроках литературного чтения. Выявляются наиболее эффективные приёмы технологии развития критического мышления, анализируется их значимость.

Ключевые слова: литературное чтение, читательская деятельность, коммуникативно-речевые умения, технология развития критического мышления, приём.

S.A. Novik

*State educational institution "Secondary School No. 16 of Mozyr"
Mozyr, Republic of Belarus*

USE OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE LESSONS OF LITERARY READING FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEECH SKILLS OF PUPILS OF THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Annotation. The article deals with the formation of communicative-speech skills of pupils of the first stage of general secondary education at the lessons of literary reading. The most effective techniques for the development of critical thinking are revealed, their significance is analyzed.

Keywords: literary reading, reading activity, communication and speech skills, technology of development of critical thinking, technique.

Согласно концепции учебного предмета «Литературное чтение», коммуникативно-речевой принцип ориентирует на формирование и развитие у учащихся речевых умений и навыков чтения, слушания, рассказывания и обобщения. На материале чтения расширяется и обогащается словарный запас учащихся, формируются умения связного изложения мыслей, усваивается литературная языковая норма, развивается культура речи [2, с. 9].

Коммуникативно-речевые умения сопровождают читательскую деятельность и выполняют функцию читательских умений, поскольку умственные операции, входящие в состав читательской деятельности, обязательно реализуются в речевой форме [6, с. 58].

Результаты проведённого анализа по выявлению уровня сформированности коммуникативно-речевых умений посредством разработанных критериев у учащихся I класса (второе полугодие) показали следующее: умение ориентироваться в ситуации общения (23 %), умение строить связные устные высказывания для передачи содержания текста и общения между читающими (13 %), умение понимать высказывания другого человека и выражать свои чувства, эмоции, желания (27 %), умение задавать вопросы, аргументировать свои суждения (20 %).

Вышеизложенное приводит к пониманию того, что у учащихся начальных классов необходимо формировать коммуникативно-речевые умения. На мой взгляд, наиболее эффективным средством формирования коммуникативно-речевых умений учащихся I ступени общего среднего образования являются приёмы технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения.

Вопросам формирования коммуникативно-речевых умений посвящены работы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, М.Т. Баранова, Е.С. Грабчиковой и др.

М.Р. Львов коммуникативно-речевые умения называет умениями последовательной речи и относит к ним способность понимать тему устных и письменных работ [5].

В учебных программах «Русская литература» (Литературное чтение) на I ступени общего среднего образования коммуникативно-речевые умения рассматриваются в виде комплекса таких умений, как умения ориентироваться в ситуации общения, строить связные устные высказывания для передачи содержания текста и общения между читающими, адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (определять тему, основную мысль высказывания) [6, с. 58].

Чтобы способствовать формированию коммуникативно-речевых умений учащихся, необходимо активно развивать их мыслительные процессы и творческие способности. Для формирования активной речевой деятельности важно, чтобы учащийся постоянно рассказывал о своих чувствах, эмоциях, переживаниях, наблюдениях и т. д. А это может произойти только тогда, когда жизнь детей всесторонне обогащена разнообразными событиями, интересами, впечатлениями. Поэтому учить говорить – это значит учить видеть и наблюдать, думать и чувствовать.

В этом плане с помощью приёмов (элементов метода, его составных частей) технологии развития критического мышления можно создавать на уроке различные речевые ситуации: реальные, условные, проблемные, абстрактные, фантастические, воображаемые, которые побуждают к деятельности. Кроме того, эти приёмы обеспечивают включённость всех мыслительных операций, развивают творческую активность, учат учащихся отстаивать свою точку зрения, помогают добиться глубокого понимания материала [1, 4].

Однако использование приёмов технологии развития критического мышления требует соблюдения следующих условий: освоение нового на основе имеющегося речевого опыта, учёт возрастных и психологических особенностей учащихся, поступательность (использование апробированных приёмов и добавление новых приёмов).

Также при рассмотрении тех или иных учебных тем необходимо учитывать уровень сформированных коммуникативно-речевых умений, приоритеты поставленных дидактических задач, объём учебного материала. Использование приёмов технологии развития критического мышления не исключает применения на уроках всех видов коллективного взаимодействия [3].

Для формирования коммуникативно-речевых умений учащихся I ступени общего среднего образования с учетом структуры современного урока использую приёмы технологии развития критического мышления на этапе подготовки учащихся к работе на основном этапе, на этапе первичной проверки понимания изученного, на этапе закрепления новых знаний и способов действий, а также на этапе обобщения и систематизации знаний.

На этапе подготовки учащихся к работе на основном этапе необходимо включить учащихся в речемыслительный процесс. Для этого создаю речевую ситуацию, используя такие приёмы технологии развития критического мышления, как «Ассоциация», «Кластер», «Ключевые слова», «Корзина идей», «Проблемный вопрос», «Прогнозирование».

Приём «Прогнозирование» отлично сочетается с приёмом «Ключевые слова», иначе говоря, прогнозировать можно по ключевым словам. После объявления темы урока учащимся предлагаю ключевые слова, по которым им необходимо составить мини-рассказ. Далее, прочитав художественный текст, проверяем, чей прогноз был наиболее близок к авторскому тексту.

Например, при изучении во 2 классе сказки С. Воронина «Голая лягушка» предлагаю учащимся ключевые слова (чешуя, перламутр, наряд, цвета подводной радуги, очень гордая, цапля, выросли ноги, нет ни одной чешуйки, ква-ква) расположить в порядке последовательности и придумать рассказ. После знакомства с произведением возвращаемся к последовательности ключевых слов и ищем подтверждение своим предположениям.

Это позволяет учащимся услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Вместе с тем, обмен мнениями способствует и рождению новых идей, многие из которых являются результативными и даже неожиданными.

Включить в работу даже самых пассивных учащихся помогает приём «Корзина идей», представляющий ситуацию общения через многовариантность высказываний.

На этапе первичной проверки понимания изученного, а также этапе закрепления новых знаний и способов действий применяю следующие приёмы технологии развития критического мышления: «Круги по воде», «Мудрые совы», «Перепутанные логические цепи», «Толстые и тонкие вопросы», «Чтение с остановками».

Для повышения уровня осмысления изученного произведения необходимо способствовать формированию умения отбирать и использовать для воплощения собственного речевого замысла языковые средства художественного произведения, готовые структуры предложений, варьировать и комбинировать речевой материал.

Для этого использую приём «Мудрые совы». Учащимся предлагаю выполнить следующие задания: «Найдите в тексте новые слова», «Найдите информацию, которая для вас неожиданная, новая», «Найдите фразу, которая выражает главную мысль текста», «Найдите цитаты, которые являются значимыми для вас», «Сделайте поучительный вывод из прочитанного».

Выполняя задания, учащиеся вчитываются в текст, обращаются к нему многократно, воспроизводят речевой материал и трансформируют его.

Важно отметить, что этот приём использую для организации самостоятельной работы над текстом (индивидуально, в паре или в группе) при условии, если текст небольшой по объёму и несложный по содержанию. Он также идеален в сочетании с приёмом «Двухчастный дневник» и с приёмом «Верно – неверно».

На этапе обобщения и систематизации знаний с целью формирования умения строить самостоятельную речь, наполненную новым содержанием, применяю такие приемы технологии развития критического мышления, как «Двухчастный дневник», «Диафильм», «Синквейн», «Шесть шляп мышления», «Эссе».

Приёмы технологии развития критического мышления на различных этапах урока литературного чтения позволяют заинтересовать учащихся художественным произведением, организовать работу над ним, создавать собственный текст в соответствии с целями общения, а также активно слушать собеседника, выражая понимание и проявляя терпимость к его высказываниям.

Результативность и эффективность данного опыта отображается в следующем: увеличилось количество учащихся, владеющих умением ориентироваться в ситуации общения (+ 64 %); увеличилось количество учащихся, которые умеют самостоятельно строить связные устные высказывания для передачи содержания текста и общения между читающими (+ 40 %); увеличилось количество учащихся, умеющих понимать высказывания другого человека и выражать свои чувства (+ 60 %); увеличилось количество учащихся, которые умеют задавать вопросы, аргументировать свои суждения (+ 50 %), что, в свою очередь, свидетельствует об эффективности использования приёмов критического мышления для формирования коммуникативно-речевых умений у учащихся первой ступени общего среднего образования.

На результативность и эффективность данного опыта позитивно влияют следующие условия: комфортная психологическая атмосфера, создание внутренней мотивации учащегося, конкретная педагогическая помощь, сочетание различных приёмов технологии развития критического мышления, их последовательность и систематичность, создание ситуации успеха.

Список используемых источников

1. Вергелес, Г.И. Технологии обучения младших школьников : учеб. пособие / Г.И. Вергелес, А.А. Денисова // Стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2019. – 256 с.
2. Концепция учебного предмета «Литературное чтение» I ступень общего среднего образования (для общеобразовательных учреждений образования с русским языком обучения): Приказ Мин. обр. РБ от 29.05.2009 № 675 [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/uchitelyu/-uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. – Дата доступа: 14.08.2020.
3. Короткевич, З.В. Развитие критического мышления учащихся начальных классов посредством чтения и письма / З.В. Короткевич, Е.В. Маскевич. – Минск : Содействие, 2010. – 120 с.
4. Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник / сост.: О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – 80 с.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва : Либроком, 2014. – 214 с.
6. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. IV классы. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 212 с.

Т.А. Пазняк
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

В.А. Кобзарь
ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ДЕТСКИЙ ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта использования детского дизайна как средства развития художественных способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: детский дизайн, учреждение дошкольного образования, художественные способности.

Т.А. Pазняк
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus

V.A. Kobzar
State Educational Institution «Sanatorium nursery-garden No. 13 of the city of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

CHILDREN'S DESIGN AS A MEANS OF DEVELOPING THE ARTISTIC ABILITIES OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to generalization of the experience of using children's design as a means of developing the artistic abilities of preschool children.

Keywords: children's design, preschool education institution, artistic abilities.

В учебной программе дошкольного образования одной из приоритетных задач является формирование эстетической культуры, развитие художественных способностей детей дошкольного возраста. Направление программы «Эстетическое развитие» предполагает воспитание основ общей и художественной культуры, развитие эстетического отношения к миру, художественных способностей и эстетических чувств, детского творчества средствами изобразительного искусства (архитектура, дизайн, скульптура, живопись, графика, декоративно-прикладное искусство). С целью индивидуализации и дифференциации дошкольного образования учебная программа включает компоненты: «Детское ручное ткачество», «Техническое конструирование», «Декоративно-прикладное искусство».[1, с. 6–7]

Продуктивные виды художественной детской деятельности, по мнению педагогов и психологов (Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой, Г.И. Пантелеева), являются эффективным средством развития художественных способностей в дошкольном возрасте.

Одним из видов художественной деятельности является детский дизайн. Он обладает большими возможностями для развития художественных способностей детей, их приобщения к созданию прекрасного и полезного, что имеет большую развивающую и воспитательную ценность.

Дизайн – художественно-продуктивная деятельность, которая трактуется как проектное мышление самого широкого диапазона. В дизайне имеет значение не только развитие замысла, но и планирование результата. Это особый вид художественной деятельности, объединяющий в себе различные виды творчества: рисование, лепку, аппликацию, конструирование, художественный труд. Их интеграция позволяет формировать интересы детей, их потребности, приобщать к основам культуры, искусства, к различным видам художественной деятельности, развивать творчески самостоятельную личность.

Однако, строго фиксированные способы действия с вещами, в том числе технологии изобразительного искусства, не позволяют в полной мере раскрыть весь творческий потенциал воспитанников.

Использование на занятиях различных техник детского дизайна намечает новые пути в развитии изобразительной деятельности, которые позволяют отойти от традиционных штампов работы, направленных на овладение детьми только лишь определенными навыками в рисовании, лепке, конструировании. Эти новые подходы позволяют варьировать изобразительную деятельность через внедрение новых методов работы и средств изобразительной деятельности, которые дают толчок художественному развитию.

С детьми старшего дошкольного возраста используются следующие типы и виды детского дизайна.

Типы детского дизайна:

1. Плоскостной (аппликативно-графический): аппликации из лоскутков, силуэты (узорные, вырезные, сюжетные), панно, фитокомпозиции и гербарии, рисунки, мозаика.

2. Объемный (предметно-декоративный): украшения для одежды, изделия из природных и искусственных материалов, бумажная пластика, игрушки-сувениры, убранство помещений.

3. Пространственный (архитектурно-художественный): декорации и реквизит для кукольных спектаклей, оформление музыкального зала к празднику, аранжировки кукольного и игрового интерьера.

Виды детского дизайна:

- архитектурно-художественное моделирование;
- дизайн интерьера;
- дизайн одежды и украшений;
- дизайн посуды.

Техники детского дизайна:

Лепка – придание формы пластическому материалу (пластилин, глине, мастике и др.) с помощью рук и вспомогательных инструментов – стеков.

Папье-маше – легко поддающаяся формовке масса, получаемая из смеси волокнистых материалов (бумаги, картона) с клеящими веществами, крахмалом, гипсом и т. д.

Скрапбукинг – вид рукодельного искусства, заключающийся в изготовлении и оформлении семейных или личных фотоальбомов.

Оригами – вид декоративно-прикладного искусства; древнее искусство складывания фигурок из бумаги.

Квиллинг – искусство изготовления плоских или объёмных композиций из скрученных в спиральки длинных и узких полосок бумаги.

Гратаж – способ выполнения рисунка путём процарапывания пером или острым инструментом бумаги или картона, залитых тушью. Другое название техники – воскография.

Декупаж – техника декорирования различных предметов, основанная на присоединении рисунка, картины или орнамента (обычно вырезанного) к предмету и далее покрытии полученной композиции лаком ради сохранности, долговечности и особенного визуального эффекта.

Коллаж – приём в искусстве, соединение в одном произведении подчёркнуто разнородных элементов (различных по происхождению, материальной природе, контрастных по стилю и т. п.).

С целью создания системы развивающих занятий для воспитанников старшего дошкольного возраста по обучению детскому дизайну в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» была проведена опытно-поисковая работа по изучению и адаптации различных техник художественно-изобразительной деятельности к дошкольному возрасту (тестоластика, пластилинография, флористика, декупаж). Результаты проделанной работы послужили основой для разработки перспективного тематического планирования занятий детским дизайном для детей 5–6 лет. Специалистами учреждения дошкольного образования были изготовлены авторские развивающие игры: «Придумай узор», «Витражи», «Лоскутная мозаика», «Танграм из фетра».

Знакомство воспитанников с новыми техниками дизайна проводится нами постепенно. Вначале демонстрируется новая техника (с новым материалом), ребёнок мотивируется на освоение нового способа деятельности. Далее предлагается самостоятельное или совместное с педагогом экспериментирование с новым материалом, новым способом. В дальнейшем проводится апробирование и использование новых способов дизайна ребёнком в самостоятельной или совместной со сверстниками, а затем и в свободной деятельности

Проведя сравнительный анализ работ по детскому дизайну методом включённого наблюдения в 2018–2019 учебном году, мы отметили, что уровень усвоения детьми техник дизайна, а именно развитие художественно-творческих способностей посредством обучения детей элементам дизайна, значительно повысился. Зная свойства различных материалов, дети удачно сочетают их в работе. Свободно владея разными способами изображения, дети могут выбирать те из них, которые в большей степени подходят для передачи выразительного образа, красивой композиции. Воспитанники получают удовлетворение от самого процесса творческого поиска, они испытывают радость первопроходцев и не пугаются ошибок на пути к достижению цели. Важно, что детям нравится экспериментировать с художественным и бросовым материалами, они могут перестраивать свою деятельность в зависимости от запланированного результата.

Важно отметить, что в руководстве дизайнерской детской деятельностью следует обращать внимание на возможность и необходимость вариативного решения задания. Такой подход даёт возможность ребёнку свободно экспериментировать с различными художественными материалами, способствует развитию художественных способностей и удовлетворению индивидуальных потребностей воспитанников.

Выполнением творческих заданий у воспитанников снимается противоречие между «игрой без обучения» и «обучением без игры». Исходя из этого, следует ориентировать занятия дизайном на игровое содержание. Например, занятие «Три поросенка» основано на содержании одноименной сказки, когда детям предлагается придумать и изготовить новые дома для героев сказки из бросового материала, создать новых героев. Занятия «Бабочка», «Гусеница» построены на содержании сказки К. Чуковского «Муха Цокотуха», когда воспитанники придумывают различные наряды для гостей Цокотухи и изготавливают поделки с использованием различных материалов. Театрализованные и сюжетно-ролевые игры побуждают детей к поискам гардероба для кукол (платья, шляпки, туфли, украшения), декора спектаклей, атрибутики к сюжетно-ролевым играм, развлечений и утренников.

Особо ценно то, что во время продуктивной деятельности дети свободно общаются друг с другом и взрослыми по поводу работы, благодаря чему развивается умение работать в группе, взаимодействовать с другими участниками общего процесса.

Посредством занятий детским дизайном у детей дошкольного возраста развиваются мелкая моторика, творческое воображение, композиционные навыки, пространственное мышление, художественно-конструктивное видение мира. Также детский дизайн способствует формированию таких качеств, как аккуратность и самостоятельность.

Для достижения поставленных целей в развитии художественных способностей воспитанников активно взаимодействуем с родителями. Повышение уровня компетентности родителей в вопросах развития художественных способностей детей дошкольного возраста средствами детского дизайна проводим через все формы сотрудничества: индивидуальные, групповые, наглядно-информационные.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, что в процессе овладения техниками детского дизайна воспитанник проявляет себя как творческая единица. Дети старшего дошкольного возраста с удовольствием стали включаться в изготовление подарков, картин, панно, использовать все более разнообразный материал (бусины, перо, мох, сухие цветы, вырезки из открыток, упаковочную бумагу, втулки от одноразовых полотенец, искусственные цветы и их фрагменты, ракушки, пуговицы). Теперь для них стало важным, чтобы их работы увидели и оценили. Подводя итоги работы, направленной на развитие художественных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами детского дизайна, можно отметить следующие позитивные результаты:

– созданы благоприятные условия для творческого развития детей в различных видах художественной деятельности;

– воспитанники стали эмоциональнее откликаться на красоту природы, одежды, помещений, проявлять более устойчивый интерес к искусству дизайна, повысилась их творческая активность, инициативность и художественная самостоятельность;

– дети самостоятельно задумывают образ, ищут средства его воплощения, продумывают последовательность работы и добиваются результата;

– воспитанники приобретают ценный опыт партнерских отношений, активного взаимодействия на основе изобразительной деятельности;

– эстетические эмоции и чувства, возникающие в процессе продуктивной поисковой деятельности, способствуют успешному формированию у детей творческого воображения.

Искусство дизайна активно входит в жизнь, появляются новые материалы и средства изобразительной деятельности (сухая гуашь, воздушные фломастеры, «волшебный пластилин» и др.), поэтому будущим специалистам учреждения дошкольного образования необходимо овладеть профессиональными компетенциями в области детского дизайна в период обучения в вузе.

Список используемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

УДК. 373.224

Т.А. Пазняк
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

О.И. Шевченко
ГУО «Ясли-сад № 17 г.Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта организации физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования в условиях социального партнерства.

Ключевые слова: учреждение дошкольного образования, физкультурно-оздоровительная работа, олимпийское движение.

Т.А. Paznyak
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus

O.I. Shevchenko
State Educational Institution «Nursery garden No. 17 of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTHY WORK IN THE INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP

Annotation. The article is devoted to the generalization of the experience of organization of physical and healthy work in the institution of preschool education in the conditions of social partnership.

Keywords: institution of preschool education, physical and healthy work, the Olympic movement.

Образование в Республике Беларусь рассматривается как один из главных приоритетов государственной политики и нацелено на формирование свободной, творческой, интеллектуально и физически развитой личности. Дальнейшее совершенствование и обновление системы образования Беларуси исходит из национальных интересов и потребностей экономики страны, опираясь на лучший педагогический опыт, с учетом основных тенденций развития мирового образовательного пространства. Стратегическая цель – сформировать качественную систему образования, в полной мере отвечающую потребностям инновационной экономики и принципам устойчивого развития.

Развитие национальной системы образования и воспитания базируется на следующих основных принципах, получивших правовое закрепление в Кодексе Республики Беларусь об образовании: приоритет общечеловеческих ценностей; национально-культурная основа; научность; ориентация на мировой уровень образования; гуманизм; связь с общественной практикой; экологическая направленность; преемственность и непрерывность; единство обучения, духовного и физического воспитания; демократизм; светский характер; поощрение таланта и образованности; обязательность базового образования.

Основными задачами в сфере дошкольного образования являются:

- повышение доступности дошкольного образования;
- совершенствование качества дошкольного образования;
- обеспечение здоровьесберегающего процесса в учреждениях дошкольного образования.

Целью реализации содержания учебной программы дошкольного образования является разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями на основе личностно ориентированного, компетентностного, культурологического подходов. Одна из приоритетных задач программы – формирование культуры здоровья (первичных ценностных представлений о здоровье, здоровом образе жизни), физической культуры личности (формирование двигательных умений и навыков, развитие физических и личностных качеств, воспитание потребности в физическом самосовершенствовании) [1, с. 3–6].

К формам организации физкультурно-оздоровительной деятельности относят организованную физкультурно-оздоровительную деятельность (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, индивидуально-дифференцированные занятия с детьми, подвижные игры и физические упражнения на прогулках, физкультурный досуг, физкультурный праздник, день здоровья); самостоятельная двигательная деятельность; совместная физкультурно-оздоровительная работа учреждения дошкольного образования [1, с. 9].

ГУО «Ясли-сад № 17 г. Мозыря» является опорным учреждением в Мозырском районе по физическому воспитанию детей, в котором особое внимание уделяется комплексному использованию всех средств физического развития и оздоровления детского организма.

В учреждении дошкольного образования здоровьесберегающая среда рассматривается как комплекс санитарно-гигиенических, психолого-педагогических, физкультурно-оздоровительных и образовательных условий.

Спортивный зал в учреждении – это центр физического развития воспитанников. Большое внимание при организации пространства специалисты уделили цветовой гамме, так как различные тона по-разному воздействуют на эмоциональное и физическое состояние ребенка. На центральной стене оборудован стенд, в кармашках которого размещается познавательный материал по тематике заявленных занятий. На полу нанесена разметка для ориентировки в пространстве, выполнения основных движений, упражнений, перестроений.

Спортивный зал оснащен не только стационарным оборудованием для активных занятий спортом, но и нетрадиционным. Нестандартное оборудование используется как в специально-организованной деятельности, так и нерегламентированной, что дает дополнительный стимул к активизации физкультурно-оздоровительной работы в учреждении.

Различные массажеры, тренажеры для развития дыхания, коврики для профилактики плоскостопия, моталочки, мячики-мешочки, кегли, зрительные дорожки, бильбоке, вожжи, шуршунчики, гимнастические ленты, экспандеры, салочки, ходули и многое другое – все создается из подручных средств, своими силами, эстетично оформлено, безопасно в использовании.

Используемое оборудование по своим размерам соответствует возрастным показателям воспитанников. При организации физкультурно-оздоровительной работы запрещено использовать оборудование и инвентарь, предназначенный для взрослых. Оборудование и игровой материал эргономичен, рационально размещен, содержится в исправном состоянии.

На территории учреждения оборудована спортивная площадка, на которой размещены беговая дорожка, спортивно-игровое оборудование, прыжковая яма, выделены игровые центры для организации спортивных игр: баскетбол, футбол, бадминтон, городки. На протяжении нескольких лет учреждение является образцом для учреждений дошкольного образования Мозырского района по подготовке и оформлению спортивного и игрового оборудования к летнему оздоровительному периоду, началу учебного года. Процент обеспечения спортивным оборудованием составляет 96,7 %.

Во всех группах оформлены центры двигательной активности, деятельность которых направлена на стимулирование желания детей заниматься двигательной активностью, воспитание осознанного отношения к своему здоровью. В групповых помещениях оформлены «уголки осанки», где ребенок может самостоятельно проверить и откорректировать положение своего тела, выполнить некоторые статические упражнения, также оформлены тренажеры по профилактике нарушения зрения.

Для создания психологически комфортных условий в группах оборудованы уголки уединения, в которых воспитанники могут расслабиться, снять напряжение, тревожность, погасить возбуждение. Пользуются спросом у детей и релаксационные маты.

Оказываются образовательные услуги на платной основе по направлению «Физическое развитие» – «Детский фитнес», задействованы дети средних и старших групп с целью раскрытия возможностей и удовлетворения потребностей каждого воспитанника с учетом зоны его ближайшего развития. Содержание данной деятельности направлено на знакомство с различными видами спорта, движениями, выполнение игровых заданий со спортивным инвентарем и оборудованием, координацию мышечных усилий, выполнение заданий по рисунку, с инвентарем разной массы и величины.

Процесс физического развития и воспитания детей дошкольного возраста в ГУО «Ясли-сад № 17 г. Мозыря» строится так, чтобы оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи решались комплексно. Коллектив педагогов в течение многих лет работает в условиях социального партнерства над проблемами повышения показателей физического развития и снижения заболеваемости детей.

С 2007 года между учреждением дошкольного образования и УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» действует договор о сотрудничестве, благодаря которому разработаны и внедрены в образовательный процесс авторские проекты перспективного планирования по обучению детей оздоровительным системам: фитболы, степ-аэробика, ритмическая гимнастика.

Содержание учебной программы дошкольного образования включает приобщение воспитанников старшей группы к олимпийскому движению, что предполагает не только формирование различных двигательных умений и навыков, но и приобретение опыта, чувственного познания собственных двигательных возможностей и своего места в окружающем мире.

Реализация данного направления осуществляется посредством интеграции образовательных областей «Физическая культура», «Ребенок и общество», «Развитие речи и культура речевого общения», «Музыкальное искусство».

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к олимпийскому движению организовано посредством разнообразных форм работы со всеми участниками образовательного процесса: воспитанники, педагоги, законные представители детей дошкольного возраста.

Коллектив ГУО «Ясли-сад № 17 г. Мозыря» разработал игры, конспекты, консультации, семинары, досуги, беседы с применением мультимедийного оборудования по темам: «Олимпийские игры», «Хоккей», «Футбол», «Городки». Использование мультимедийных презентаций позволило сделать занятия эмоционально окрашенными и привлекательными.

В старших группах совершенствовали и систематизировали развивающую предметно – пространственную среду:

- презентации «Олимпийские игры», «Олимпийские звезды Беларуси-2016», «Олимпийские звезды Беларуси-2018»;
- методические материалы по темам «Зимние Олимпийские Игры», «Летние Олимпийские Игры», «Паралимпийские игры», «Талисманы Олимпийских игр»; «Талисманы Паралимпийских игр»;
- журналы для детей и родителей «Всё обо всем» по темам «Из истории Олимпийских игр», «Растим чемпионов»;
- дидактические игры «Зимние и летние олимпийские виды спорта», «Найди фрагмент», «Собери картинку», «Снаряды спортсмена-олимпийца», что стимулирует у воспитанников интерес к идеям олимпийского движения.

Сложившаяся система физкультурно-оздоровительной работы позволила в 2015 году реализовать совместный проект с кафедрой физического воспитания УО МГПУ им. И.П. Шамякина по теме «Приобщение воспитанников ГУО «Ясли – сад № 17 г. Мозыря» к Олимпийскому движению».

С привлечением студентов университета проведен семинар-практикум для воспитателей дошкольного образования по теме «Приобщение детей к Олимпийскому движению», в рамках которого был представлен мастер-класс по «Спортивным играм». В период весенних и летних каникул ежегодно проводятся экскурсии на факультет физической культуры в УО МГПУ им. И. П. Шамякина. В ходе экскурсий преподаватели кафедры физического воспитания закрепляют у воспитанников представления о символике Олимпийских игр, знакомят с чемпионами, призерами и участниками Олимпийских игр, Чемпионатов мира, Европы и первенств Республики Беларусь по различным видам спорта, которые работают или учатся в университете, проводят для воспитанников учреждения дошкольного образования спортивные развлечения и викторины.

Поиск новых подходов к оздоровлению воспитанников привел к эффективному взаимодействию с футбольным клубом «Славия – Мозырь». Ежегодно организуется проведение совместных мероприятий, мастер-классов, физкультурных развлечений и праздников, в процессе которых реализуется программа по формированию у воспитанников представлений о различных видах спорта и о культуре спортивного болельщика. Это наиболее эффективная форма работы, поскольку нет ничего лучше для детей, чем непосредственное общение с профессиональными спортсменами, образ которых свидетельствует о здоровье, силе, ловкости, выносливости.

Таким образом, организация физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования с привлечением социальных институтов, заинтересованных в сохранении и укреплении здоровья детей, является действенной формой формирования культуры здоровья и физической культуры личности.

Список используемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

УДК 373.24

*А.С. Потанова,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»!
Чебоксары, Российская Федерация*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЧЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Аннотация. В статье описываются особенности формирования навыков счета у детей 5–6 лет с помощью различных дидактических игр и упражнений, раскрывается проведенная экспериментальная работа по формированию навыков счета у старших дошкольников.

Ключевые слова: счет, счетная деятельность, дети старшего дошкольного возраста, дидактические игры, дидактические упражнения.

*A.S. Potapova,
Chuvash State Pedagogical University I. Ya. Yakovleva
Cheboksary, Russian Federation*

FORMATION OF ACCOUNTING SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN DIDACTIC GAMES

Abstract. The article describes the features of the formation of counting skills in children of 5–6 years old with the help of various didactic games and exercises, reveals the experimental work on the formation of counting skills in older preschoolers.

Keywords: counting, counting activity, senior preschool children, didactic games, didactic exercises.

В дошкольных образовательных организациях наблюдается рост числа детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в овладении навыками счетной деятельности, именно поэтому в работе с детьми очень важно использовать различные дидактические игры и упражнения. Основной особенностью дидактических игр, по мнению ученых, является обучающий характер игр. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия и правила. Дидактические игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения [1].

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 164» города Чебоксары Чувашской Республики. В ходе исследования были определены экспериментальная и контрольная группы по 26 человек в каждой группе. Всего в педагогическом эксперименте приняло участие 52 ребенка старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе исследования был подобран комплекс диагностических методик. Диагностика детей проводилась во второй половине дня индивидуально с каждым ребенком. Детям предложенные задания понравились, они увлеклись и проявляли активность. В понимании задания трудностей не возникало, но некоторые дети не справились без помощи взрослого. Полученные данные констатирующего этапа эксперимента определили необходимость реализации запланированной системы работы по формированию навыков счета у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх и упражнениях.

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в том, чтобы апробировать педагогические условия формирования навыков счета у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений.

В соответствии с первым педагогическим условием мы обогатили уже имеющийся уголок «Занимательной математики» в группе детей старшего дошкольного возраста различными настольно-печатными дидактическими играми, например, «Логическое математическое лото», «Математический планшет», «Математика и цифры», «Умные числа», «Домики», «Числовые цепочки» и др.

Отметим, что данный уголок повышает интерес детей к математике. Яркий и красочный уголок «Занимательной математики» пользуется у детей особой популярностью, поэтому на появление новых дидактических игр дети отреагировали положительно. Настольно-печатные игры с яркими карточками вызвали интерес у дошкольников, они охотно включались в игру с данным материалом.

В соответствии со вторым педагогическим условием было определено содержание работы, направленное на формирование навыков счета у детей старшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр и упражнений. Подбор дидактических игр осуществлялся с учетом принципов развивающего обучения, научности, доступности, систематичности, последовательности и постепенности, а также, активности и сознательности обучения.

Работа строилась поэтапно, на каждом этапе игры постепенно усложнялись. Всего в работе использовали 15 различных дидактических игр и упражнений, среди которых «Кто быстрее досчитает!», «Найди соседа», «Какое число спряталось?» и т. д. Отметим, что вначале эксперимента некоторым детям игры показались очень сложные, они просили помощи, некоторые не хотели играть, так как не все получалось. Но уже ко второму этапу дети себя вели гораздо увереннее, охотно играли в различные игры, выполняли предложенные задания, просили поиграть еще.

Для определения результативности проделанной работы использовался тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе эксперимента. Контрольный этап эксперимента показал, что каждая дидактическая игра вызывала у детей достаточно устойчивый интерес, большинство игр дети использовали во время самостоятельной деятельности. Дети охотно рассказывали о том, как они играют и что им больше всего нравится. Наличие интереса к игре обеспечивало возможность многократного упражнения детей в соотношении чисел и цифр, определении состава числа и т. д., что способствовало повышению уровня формирования у детей навыков счета.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтверждают эффективность выявленных педагогических условий формирования навыков счета у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений, поскольку сравнение результатов исследования, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, показало наличие существенных различий по всем показателям у детей экспериментальной группы.

Список используемых источников

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.

УДК 51

Ю.К. Рабец

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: Одним из актуальных направлений обновления содержания начального образования является реализация в нем компетентностного подхода при обучении различным учебным предметам. Для учебного предмета «Математика» данный подход получил отражение в образовательном стандарте начального образования и учебной программе учебного предмета. Это стало основой для обновления содержания учебных пособий учебно-методического комплекса по учебному предмету «Математика» и включения в них компетентностно ориентированных заданий.

Ключевые слова: начальное обучение математике, компетентностный подход, компетентностно ориентированное задание.

Y.K. Rabets

*Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
Minsk, Republic of Belarus*

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. One of the most relevant areas of updating the content of primary education is the implementation of a competence-based approach in teaching various academic subjects. For the subject "Mathematics", this approach is reflected in the educational standard of primary education and the curriculum of the subject. This became the basis for updating the content of textbooks of the educational and methodical complex on the subject "Mathematics" and including competence-oriented tasks in them.

Key words: primary mathematics education, competence-based approach, competence-oriented task.

Социально-экономические преобразования в нашей стране, связанные с ускоренным темпом развития общества, процессом информатизации и глобализации, требуют специалистов, не просто обладающих базой знаний, умений и навыков, но способных творчески действовать в нестандартной ситуации. Данный запрос привел к усилению практикоориентированности обучения и внедрению компетентностного подхода в систему образования Республики Беларусь.

Г. Селевко определяет компетентностный подход как переход в системе образования от передачи знаний и формирования навыков к созданию условий для овладения комплексом компетенций, определяющих потенциал, способности к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического и инфокоммуникационного пространства [3].

Важную роль в решении проблемы реализации компетентностного подхода в системе образования играет внедрение и использование в научном пространстве понятия о компетенциях. Под понятием «компетенция» будем понимать совокупность знаний и умений личности, помогающую действовать в определенной ситуации [4].

В данный момент в образовательной практике не существует единого подхода к классификации компетенций, и даже ключевых компетенций.

В начальном образовании как в важном и неотъемлемом этапе процесса обучения, развития и воспитания личности также произошли изменения, связанные с пересмотром целей, содержания, методов и форм обучения в контексте компетентностного подхода. Начиная с 2015–2016 гг. были разработаны новые нормативные документы, регламентирующие процесс обучения в начальной школе: образовательный стандарт начального образования, учебные программы учебных предметов с учетом идей компетентностного подхода.

Согласно образовательному стандарту начального образования, компетентностный подход на I ступени общего среднего образования подразумевает организацию образовательного процесса, направленную на формирование компетенций, необходимых для продолжения обучения на II ступени общего среднего образования, и универсальных учебных действий [2].

В начальной школе идеи компетентностного подхода реализуются в большей степени через содержание образования. В содержании прослеживается преемственность в использовании методов, приемов и форм работы с дошкольным образованием; требования к результатам учебной деятельности учащихся представлены в трех группах:

- 1) знать / понимать;
- 2) владеть предметными и учебно-познавательными умениями, владеть способами деятельности;
- 3) использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и в повседневной жизни.

Особое внимание при формировании компетенций уделяется заданиям компетентностного характера: это творческие задания, задания с элементами поисковой и исследовательской деятельности, многооперационные и другие задания. Под компетентностно ориентированными заданиями понимают задания, требующие от учащегося использование знаний в условиях неопределённости, за пределами учебной ситуации и не предполагающие только воспроизведения им информации или отдельных действий (Н.С. Стоянкина) [1].

В ходе исследования мы провели анализ учебной литературы для начального обучения математике в Республике Беларусь, который показал, что в рамках компетентностного подхода разными авторскими коллективами белорусских методистов созданы пособия для учителей, содержащие дидактические и диагностические материалы по математике для каждого класса. Результаты анализа учебных пособий для 1–4 классов авторского коллектива Г.Л. Муравьевой, М.А. Урбан показывают, что учебные пособия содержат достаточное количество заданий, которые готовят учащихся к работе с компетентностно ориентированными заданиями (рисунок 1).

Коложская церковь в городе Гродно была построена в 12 веке. Определи приблизительный возраст этой церкви в веках. Вычисли площадь пола этой церкви, если он имеет форму прямоугольника с длинами сторон, равными 22 м и 13 м.



Рисунок 1. – Пример задания из учебного пособия для 4 класса

Однако подобные задания не в полной мере являются компетентностно ориентированными, так как в инструкциях к ним не всегда содержится текст, направленный на появление у учащихся мотивации к его выполнению. Кроме того, они встречаются эпизодически, и важно сделать их использование регулярным и систематическим. Для этого мы ставим перед собой цель разработать комплекс компетентностно-ориентированных заданий для всех уроков закрепления в 4 классе на основе заданий, содержащихся

в учебном пособии, и соответствующие сценарии фрагментов уроков. Например, можно дополнить приведенное выше задание (рисунок 1) следующей инструкцией: «Тебе нужно рассказать гостям о Каложской церкви в Гродно. Реши задачу и подготовь небольшое сообщение об этой церкви».

Подобные дополнения к содержащимся в учебном пособии заданиям позволят учителю использовать материал учебного пособия более эффективно и станут вкладом в реализацию компетентного подхода в практику обучения в начальной школе.

Список использованных источников

1. Компетентностноориентированные задания в школе [Электронный ресурс]: сборник заданий / сост. Н.Н. Стоянкина [и др.]. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 52 с.
2. Образовательный стандарт общего среднего образования // образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 14.11.2019.
3. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.
4. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Центр дистанционного образования «Эйдос». – 2005. – № 4. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата доступа: 26.01.2020.

УДК 51

М.В. Радовня

ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование вычислительных навыков учащихся I ступени общего среднего образования на уроках математики. Обоснована эффективность использования системы дидактических игр на различных этапах формирования вычислительных навыков.

Ключевые слова: вычислительные навыки, вычислительный приём, обучающие дидактические игры, контролируемые дидактические игры, обобщающие дидактические игры.

M.V. Radovnya

State educational institution «Secondary School No. 16 of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

USE OF DIDACTIC GAMES IN THE LESSONS OF MATHEMATICS TO FORMATION COMPUTATIONAL SKILLS OF PUPILS OF THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. This article deals with the formation of computational skills of pupils of the first stage of general secondary education in the lessons of mathematics. The efficiency of using the system of didactic games at various stages of the formation of computational skills has been substantiated.

Keywords: computational skills, computational techniques, educational didactic games, control didactic games, generalizing didactic games.

Вычислять быстро, подчас на ходу – это условие времени. Без вычислений не обойтись ни в повседневной жизни, ни во время учёбы в школе. Формирование у учащихся вычислительных навыков – одна из основных задач математического образования на первой ступени общего среднего образования.

Основу вычислительного навыка составляет осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. Наличие хороших вычислительных навыков у учащихся к окончанию четвертого класса является залогом дальнейшего успешного обучения.

Личный опыт работы показывает, что многие учащиеся на первой ступени общего среднего образования испытывают затруднения при выполнении устных и письменных вычислений и не всегда применяют рациональные способы вычислений. По итогам контрольных работ, проведённых во 2 классе, 28 % учащихся допустили ошибки на сложение, 36 % – на вычитание, 48 % – на умножение, 52 % – на деление.

Вышесказанное приводит к пониманию необходимости формирования вычислительных навыков учащихся. С учётом возрастных особенностей учащихся первой ступени общего среднего образования, одним из эффективных средств формирования вычислительных навыков, на мой взгляд, является использование дидактических игр на уроках математики.

Проблема формирования у учащихся вычислительного навыка всегда привлекала особое внимание психологов, педагогов. В методике математики известны исследования А.А. Столяра, М.А. Бантовой, М.И. Моро.

Вычислительный навык – один из видов учебных навыков, который формируется в процессе обучения, это есть высокая степень овладения вычислительными приёмами. Приобрести вычислительные навыки – значит для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро.

Вычислительный навык характеризуется правильностью (результат действия соответствует цели его выполнения), осознанностью (учащийся может объяснить, как он решал пример), рациональностью (выбор такого способа выполнения действия, которое быстрее приведет к цели), обобщенностью (учащийся способен перенести прием вычисления на новые случаи с теми же теоретическими положениями), автоматизмом (учащийся выполняет операции быстро и в свернутом виде), прочностью (учащийся сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время) [1, с. 38–43].

Процесс овладения вычислительными навыками сложен: сначала учащиеся должны усвоить тот или иной вычислительный приём, а затем, в результате тренировки, научиться достаточно быстро выполнять вычисления, а в отношении табличных случаев – запомнить результат наизусть.

Вычислительные навыки успешно формируются у учащихся только при создании в учебном процессе определённых условий. Так, в свое время К.Д. Ушинский советовал использовать игровые моменты в образовательном процессе для того, чтобы он был более продуктивным.

Дидактическая игра – это одна или несколько математических задач, предлагаемых в занимательной форме и, как правило, с элементами соревнования. Кроме того, игры, используемые на уроках математики должны соответствовать возрастным особенностям учащихся, быть доступными, обеспечивая постепенное усложнение операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, т. е. соответствовать принципу доступности.

При формировании вычислительных навыков учащихся на уроках математики важно, чтобы игра не отвлекала от учебы, а способствовала интенсификации умственной деятельности, т. е. соответствовала цели и задачам урока.

Дидактическая игра имеет определенную структуру, включающую следующие основные компоненты: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результат игры.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны. Использовать дидактические игры можно на различных этапах формирования вычислительных навыков: актуализации вычислительного приема, ознакомление с вычислительным приемом, закрепление вычислительного приема, выработка и контроль вычислительного навыка. В связи с этим различают обучающие, контролируемые и обобщающие дидактические игры [2, с. 152].

Обучающая игра – это игра, в которой учащиеся, участвуя в ней, приобретают новые знания, умения и навыки или вынуждены приобрести их в процессе подготовки к игре.

Целесообразно использовать обучающие игры на таких этапах формирования вычислительных навыков, как актуализация вычислительного приема, ознакомление с вычислительным приемом, закрепление вычислительного приема.

Так, при актуализации вычислительных приемов учащихся применяю такие дидактические игры, как «Сосчитай по сигналу», «Математические цепочки», «Незадачливый математик», «Запусти шар», «Подбери пару» Например, при изучении темы «Состав числа 10» в I классе использую игру «Запусти шар». Для игры вырезаются шаблоны воздушных шаров, на которых написаны примеры ($8 + 2 = \square$, $10 - \square = 7$, $\square - 6 = 4$). Учащиеся с помощью веера цифр показывают недостающие компоненты.

Во II классе по теме «Сложение чисел без перехода через десяток» применяю игру «Подбери пару».

При ознакомлении с вычислительным приемом использую игры, которые содержат существенные признаки изучаемого вычислительного приема. Кроме того, в них должны быть заложены практические действия учащихся с группами предметов или действий.

Так, в I классе для раскрытия понятия переместительного свойства сложения использую игру «Карусель». Кроме того, при ознакомлении с вычислительными приемами в своей практике применяю такие игры, как «Составим поезд», «Числа, бегущие навстречу друг другу». На этапе закрепления использую игры, направленные на отработку вычислительных приемов: «Молчанка», «Покормите рыбок», «Математический биатлон», «Восстанови путь «Бонстиков»», «Засели домик», «Сорбонки».

Контролирующая игра – это игра, дидактическая цель которой состоит в повторении, закреплении, проверке вычислительных навыков. Для участия в ней каждому учащемуся необходима определённая математическая подготовка.

При проверке вычислительных навыков применяю игру «Рисунок» с элементами самоконтроля. Учащемуся нужен цветной карандаш и лист клетчатой бумаги. В клетках различные числа. Диктую пример (задание), учащиеся вычисляют в уме ответ, на листке находят нужное число (ответ) и закрашивают клетку цветным карандашом. Если все задания выполнены верно, то получается какой-то рисунок.

Для контроля вычислительных навыков учащихся использую еще такие игры, как «Математическое лото», «Меткий стрелок».

На этапе обобщения вычислительных навыков провожу игры, требующие не только интеграции правил и алгоритмов вычислений, но и способствующие установлению межпредметных связей, направленных на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях.

В III–IV классах применяю игру «Шифратор». Материалом для игры является таблица, в которой записаны буквы алфавита по порядку, и каждая буква имеет свой номер.

На доске пишу три столбика примеров и предлагаю каждому ряду решить по одному столбику и рядом с ответом написать букву, которая стоит под соответствующим номером в таблице. Если буквы прочитаны, то получится слово. Вместе должно получиться предложение или фраза.

Также на этапе обобщения вычислительных навыков провожу следующие игры: «Лотерея игрушек», «Математическое домино», «Войди в ворота».

Итак, руководствуясь принципами доступности, занимательности, соответствия цели и задачам урока при отборе дидактических игр, используемых на уроках математики на первой ступени общего среднего образования, происходит формирование вычислительных навыков учащихся.

Считаю, что результативность и эффективность данного опыта может отображаться в следующем: отмечается понижение процента вычислительных ошибок, допущенных учащимися при выполнении контрольных работ; выявлена положительная динамика среднего показателя количества правильно выполненных примеров учащимися за определенный промежуток времени по выполнению математических тренажеров, направленных на проверку вычислительных навыков; вырос уровень обученности учащихся.

Представленный опыт может быть использован в практике других учителей. Он полезен как для начинающих, так и для опытных педагогов, которые могут творчески переработать ведущую идею опыта.

Список используемых источников

1. Бантова, М.А. Система формирования вычислительных навыков / М.А. Бантова // Начальная школа. – 1993. – № 11. – С. 38–43.

2. Манвелов, С.Г. Конструирование современного урока математики: кн. для учителя / С.Г. Манвелов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 175 с.

УДК 372 878

В.П. Рева

*УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова»
Могилев, Республика Беларусь*

КУЛЬТУРА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Особенностью восприятия музыки младшими школьниками является то, что этот процесс в большей мере опирается на жизненный опыт, и в меньшей мере – на знания учащимися теоретических основ музыкального искусства.

Ключевые слова: интонация, культура музыкального восприятия, переживание, синергетика.

V.P. Reva

*Mogilev State University named after A.A. Kuleshov
Mogilev, Republic Belarus*

CULTURE OF MUSICAL PERCEPTION AS A SYSTEM-SYNERGETIC UNIVERSAL OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Abstract. The peculiarity of the perception of music by younger students is that this process is more based on life experience, and to a lesser extent – on knowledge of the theoretical foundations of musical art.

Keywords: intonation, culture of musical perception, experience, synergy.

Сокровищница музыкального искусства неисчерпаема. Ее невозможно освоить за годы учебы в школе, познать многообразие языка, форм, жанров и стилей музыки. Важно выделить такие универсалии музыкального восприятия, которые бы позволяли максимально задействовать жизненный опыт учащихся (речевой, телесный, эмоциональный, кинестетический, соматический, эстетический, хореографический, игровой), устанавливать связи содержания музыки с жизнью. В качестве такой универсалии нами рассматривается культура музыкального, как умения переводить содержание музыки на личностный интонационный код, соизмерять с жизненным опытом, погружаться в эмоционально насыщенное поле художественных образов, достраивать их в соответствии с интонационными закономерностями музыкального искусства. Критерии культуры музыкального восприятия определяются сокращением доли визуальных ассоциаций, переводения данного процесса на слуховой регистр. Эта закономерность не получила должного

осмысления в педагогике, в частности того, что чувственно-слуховая составляющая восприятия музыкального искусства значительно ближе эмоциональной сфере учащихся, чем предметно-образная, тому, что они носят в себе и готовы откликнуться, если на это будет своевременно обращено внимание учителем. Визуализация преподавания музыки в общеобразовательной школе превратилась в антихудожественную «пандемию», обнуляющую все то, что наработано в музыкальной науке, педагогике, психологии восприятия искусства. «В музыке ничего не существует вне слухового опыта, – писал Б.В. Асафьев. – Поэтому ни одно определение не может возникать из «немых», из абстрактных, вне материала музыки лежащих предпосылок, а только из конкретного материала того, что звучит» [1, с. 198]. Аналогичные суждения высказывались А.Ф. Лосевым: «Люди, видящие сущность музыки в физико-физиолого-психологических явлениях, обезличивают искусство, заменяя его мертвым и обезображенным трупом без души и сознания» [2, с. 204, 206]. Преодоление визуализации содержания музыки – одна из актуальных проблем теории и практики музыкального воспитания.

В числе важнейших педагогических функций культуры музыкального восприятия нами рассматриваются: интонационно-слуховая, интонационно-телесная, эмоционально-образная, эстетическая, ценностно-ориентирующая, художественно-творческая, социокультурная.

Интонационно-слуховая функция определяется спецификой музыки как вида искусства, опирается на опыт интонационного познания учащимися жизни, перенесения его на музыкальное восприятие, установление ассоциативных связей с разговорной речью (повествовательной, возбужденной, активной, пассивной), оттенками звучания (светлыми, темными) и др.

Интонационно-телесная функция – подключения опыта движений (вращательных, напористых, пластических, танцевальных, маршеобразных, плавных, стремительных, мимических, пантомимических, сдержанных, вялых, угловатых, пружинистых, уверенных, равномерных, прихрамывающих, легких, порывистых, жестовых), обращения к ним в процессе анализа музыкальных произведений как параллельным языком музыки, близким учащимся младшего школьного возраста.

Эмоционально-образная функция – узнавания жизненных эмоций, получающих отражение в музыкальном содержании: грусти, радости, спокойствия, взволнованности, любви, нежности, злости, печали, восторженности и др., соизмерения их с соматическими и эмоционально-дыхательными движениями, закрепленными в жизненном опыте учащихся.

Эстетическая функция – актуализации эстетического сознания (чувств, оценок, потребностей, вкусов), восприимчивости красоты музыкального звука, интонации, выражения в нем настроений и переживаний человека, диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений, сотворчества, соучастия.

Художественно-творческая функция – активизации творческих процессов, конструировании субъективных версий музыкального восприятия, достраивания содержания, интерпретации, фантазировании, креативных поисков, открытий личностных смыслов. Резонансные воздействия музыки на духовный мир человека определяются не только тем, что в ней выражается, но и тем, как это достигается.

Ценностно-ориентирующая функция – восприятия жанров, стилей и направлений музыкального искусства, расширения мировоззренческих горизонтов учащихся, абсорбирования ценностей духовной культуры, несомых музыкой как средства, эвдемонизации жизни, наполнения ее позитивными установками.

Воспитание культуры музыкального восприятия представляет открытую систему, совмещающую в себе линейность и нелинейность, закономерность и стохастичность, наличие положительных и отрицательных обратных связей. По своим структурным параметрам представляет упорядоченный, осознаваемый, и одновременно, интуитивный процесс. Наиболее утонченные субстанции духовности раскрываются в музыке через динамические состояния психики и тела человека, эвристического озарения, фантазии, интуитивной, догадки.

В теории музыки, детерминистической по своей природе, обнаруживается привязанность ее категорий одновременно к разным сферам познания: рациональным и эмоциональным, образным и ассоциативным, духовным и телесным, что дает основания для исследования процесса воспитания культуры музыкального восприятия с позиций системно-синергетического подхода, взаимообусловленности устойчивых компонентов содержания (языка музыки, системы выразительных средств, формы, жанрово-стилевых особенностей, логик музыкальных композиций), с одной стороны, и неустойчивых (ассоциативных, эмоциональных, художественно-образных), с другой стороны. Обращение к системно-синергетической методологии обусловлено стремлением более полного раскрытия воспитывающих функций музыкального искусства в духовном становлении младших школьников, чутко реагирующих на изменения эмоционально-чувственных изменений содержания, использования кинесики, телесных, мимики, пантомимики, образных перевоплощений.

Музыкальная интонация является свойством живой материи, фиксируется не только в реальном звучании, но и во внутреннем воспроизведении, сопровождает человека на протяжении всей жизни, остается одним из немногих средств психологической, моральной и эмоциональной поддержки, когда другие коммуникационные источники утрачивают свои информационные ресурсы. Музыкальный звук обладает свойством «оживать», «одушевляться», становится фактором персонализации переживаний, материалом для системно-синергетического достраивания музыкального содержания.

Список используемых источников

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс: кн. первая и вторая / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Лосев, А.Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев // Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – 655 с.
3. Рева, В.П. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников в контексте системно-синергетического подхода / В.П. Рева // Искусство и образование. – 2019. – № 4 (94). – С. 7–12.

УДК 028.02-057.874

Е.Н. Сидя

*УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»,
Брест, Республика Беларусь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обоснована проблема необходимости развития навыка чтения каждому учащемуся. Раскрываются теоретические психофизиологические факторы и психологические основы формирования навыка чтения у младших школьников.

Ключевые слова: формирование навыка чтения, читательская грамотность, читательские умения, техника чтения.

E.N. Sida

*Brest state University named after A.S. Pushkin
Brest, the Republic of Belarus*

PSYCHOLOGICAL BASES OF THE FORMATION OF READING SKILLS TO YOUNGER STUDENTS

Abstract. The article substantiates the problem of the need to develop reading skills to each student. Theoretical, psychophysiological factors and psychological bases of the formation of reading skills to younger students are revealed.

Keywords: the formation of reading skills, reading literacy, reading skills, a reading technique.

Основопологающим умением, которое приобретает ученик в школе, является чтение, и от того, как он им владеет, напрямую зависят не только его академические успехи в школе, но и профессиональные достижения в последующей жизни.

В современном информационном обществе требования к уровню чтения учащихся весьма велики. Теперь умение читать рассматривается в контексте читательской грамотности.

Как известно, Республика Беларусь в 2018 году вступила в международный мониторинг, оценивающий уровень читательской грамотности учащихся по трем группам читательских умений:

- поиск и выявление информации, заданной в явном и скрытом виде;
- интерпретация и обобщение информации;
- осмысление и оценка содержания, языка и структуры текста.

Сформировать читательские умения, которые предусмотрены международным мониторингом, без развития навыка чтения невозможно. Навык чтения, сформированный в начальной школе, – залог успешного обучения на II и III ступенях общего среднего образования, основа их самообразования в дальнейшем, средство ориентации во все нарастающем потоке информации.

В период начального образования навык чтения является целью обучения родному (белорусскому или русскому) языку, средством обучения всем учебным предметам. Это отражено в концепции и учебной программе по учебному предмету «Литературное чтение», в соответствии с которой основной задачей является «формирование у учащихся коммуникативно-речевых умений и **навыка чтения как общеучебного умения**» [1, с. 39].

Следует подчеркнуть, что чтение является психофизиологическим процессом, состоящим из зрительного восприятия (перцепции) знаков (букв), их расшифровки, которая представляет собой их озвучивание.

При обучении навыку чтения младшие школьники испытывают ряд психофизиологических трудностей:

- недостатки в развитии познавательных процессов учеников;
- недостатки в развитии психомоторной сферы учеников, в частности проявляющихся в затруднении артикуляции;
- природная медлительность ученика, отражающая инертность (малоподвижность) его нервных процессов.

Психологические закономерности становления навыка чтения были исследованы Д.Б. Элькониным [3], который отмечает, что сложный процесс чтения может быть понят только с учетом обеих сторон – техники чтения (техническая) и понимания текста (смысловая). Первая сторона выступает как средство, вторая – как цель читательской деятельности.

Психофизиологические характеристики процесса чтения составляют основу построения методики формирования у младших школьников первоначального навыка чтения. Движение глаз по строке при чтении имеет прерывистый характер. Во время чтения совершаются фиксации – остановки (паузы), которые являются необходимым компонентом рецептивных видов речевой деятельности – слушания и чтения.

Исследователь констатирует, что 23 % всех движений глаз у первоклассников возвратные, особенно на этапе перехода от слогового чтения к чтению целыми словами. Прочитав слово по слогам, ребенок повторяет его, старается произнести его с выделением ударного слога, стремится узнать его, т. е. сличить слово с акустическим образом, который имеется в его речевой памяти. Выполнение этих операций существенно удлиняет паузы во время чтения.

В связи с этим, работая над развитием техники чтения у учащихся начальных классов и, прежде всего, у первоклассников, учитель начальных классов должен учитывать следующие факторы.

Первое – движение глаз. При начинающемся процессе обучения чтению глаз движется по строчке неравномерно, а скачками, чтение – восприятие письменной формы речи и перекодировка ее в устную форму – происходит в момент остановки, фиксации глаза на определенном отрезке строки, наблюдается множественное число фиксаций.

Второе – поле чтения. Размер поля чтения зависит от развития мелких глазных мышц. Поле чтения постепенно увеличивается, что создает возможность постепенного перехода от послогового чтения к чтению целыми словами, предложениями.

Третье – чтение по смысловой догадке. У опытного чтеца зрительное восприятие всегда опережает произношение, поскольку его поле чтения составляет от нескольких строк до страницы. Взрослый, читающий вслух, проговаривает первое предложение, но сам успевает прочесть текст на несколько предложений вперед. При этом слово не прочитывается целиком, а узнается читающим по характерным для него буквенным сочетаниям, по смысловой догадке. Начинающий чтец тоже пытается ускорить процесс чтения за счет угадывания слов, но в связи с малым опытом часто ошибается.

Далее отметим, что при чтении задействованы многие психические функции: память, восприятие, внимание, воображение, чувства (эмоции), воля, мышление, которые у младших школьников недостаточно сформированы, что также оказывает влияние на когнитивные процессы при чтении.

Д. Б. Эльконин [3] выделяет три этапа формирования навыка чтения: **аналитический, синтетический и этап автоматизации.**

Аналитический этап характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения (восприятие, произнесение и осмысление) в деятельности младшего школьника «разорваны» и требуют от него отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т. е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте. Однако учитель должен помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии вообще и в овладении навыком чтения в частности.

Синтетический этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т. е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ученик начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ученик не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии удерживания в сознании школьника общего смысла читаемого. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

На этапе автоматизации техника чтения доведена до автоматизма. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

В педагогической практике существует множество приемов, которые способствуют эффективному процессу формирования навыка чтения.

Предлагаем некоторые из них:

- чтение наоборот по словам (развивает тонкость движения глаз);
- чтение наоборот по буквам (развивает способность строго побуквенного узнавания и произношения);
- поочередное чтение слов последовательно и наоборот (развивает способность речедвигательной системы работать в условиях двух противоположных установок: узнавание и произношение хорошо знакомых знаков (букв) и неожиданных, не запомнивших);
- чтение только второй половины слов (развивает ориентирование в выделении конца слова как существенную его часть).

Таким образом, учителю начальных классов необходимо учитывать психофизиологические факторы и психологические характеристики этапов при формировании навыка чтения у младших школьников, использовать в педагогической практике эффективные приемы и техники, которые способствуют автоматизации навыка чтения.

Список используемых источников

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания, 2 класс, Минск : НИО. – 2017.
2. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин // Избранные труды. М. : Педагогика, 1989. – С. 380–405.

УДК 811.161.1(075.2)

К.С. Сидорок

ГУО «Брагинская средняя школа»
Брагин, Республика Беларусь

А.В. Солохов

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ВТОРОКЛАСНИКОВ СОЧИНЕНИЮ В ЖАНРЕ ИНТЕРВЬЮ

Аннотация. В статье описывается методика обучения учащихся 2-го класса сочинениям в жанре интервью: дети письменно отвечают на вопросы, «предложенные» им телеведущим популярной детской программы «Взгляд снизу» Иваном Ургантом. Приводятся образцы ученических сочинений.

Ключевые слова: сочинение, жанр, интервью, анкетирование.

K.S. Sidarok

Bragin high school
Bragin, Republic Of Belarus

A.V. Solakhau

Mozyr state pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus

TEACHING SECOND-GRADERS TO WRITE IN THE INTERVIEW STYLE

Abstract. The article describes a method of teaching 2nd grade students how to write in the style of interviews: children answer questions in writing that are «suggested» by Ivan Urgan, the TV host of the popular children's program «Look from below». Examples of student essays are provided.

Keywords: essay, genre, interview, questionnaire.

Овладевать нормами устного и письменного литературного языка дети начинают в начальной школе. Они учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Большую роль в этом играет подготовка и проведение детских сочинений – творческих работ, в которых учащиеся выражают свои индивидуальные склонности, интересы, вкусы, дают выход воображению. К таким творческим работам относятся и различные формы диалога.

Слово *диалог* заимствовано из греческого языка, где *dialogos* – ‘разговор двух’. В современном русском языке оно употребляется со следующими значениями: ‘разговор между двумя или несколькими лицами’; ‘часть литературного произведения, представляющая собой разговор двух лиц’; ‘литературное произведение, написанное в форме беседы’ [2, с. 397].

Диалог как функциональная разновидность речи реализуется в непосредственном контакте между собеседниками и включает в себя последовательное чередование стимулирующих реплик и реплик-реакций. Отличительными чертами диалога являются, как известно, ситуативность (зависимость от обстановки, в которой происходит разговор); контекстуальность (обусловленность высказывания предыдущим высказыванием); неподготовленность, произвольность, т. е. спонтанность.

Диалог имеет большое значение для развития устной и письменной речи младших школьников. В нём используются разные виды повествовательных, побудительных и вопросительных предложений. Е.А. Брызгунова подчёркивает, что «в условиях диалога активизируется взаимодействие синтаксических, лексических и интонационных средств предложений и его смысловых связей с предыдущим или последующим текстами» [1, с. 75].

Разновидностью диалога является интервью – ‘предназначенная для печати, радио или телевидения беседа журналиста с каким-либо лицом’, ‘газетная статья, излагающая содержание такой беседы’ [2, с. 672].

Так как для учащихся 2 класса характерна низкая степень развития связности речи, на уроках им ещё трудно сформулировать предложения в правильной форме и сделать их доступными для общего понимания, то одним из видов доступных творческих работ, позволяющих сделать речь учащихся связной, является написание сочинений в жанре интервью.

Обучение учащихся сочинению в жанре интервью позволяет проявить им свои творческие способности, научить их точности, выразительности и образности высказываний. Работа над таким сочинением будет служить эффективным средством воспитания, будет возбуждать эмоции, приучать младших школьников осмысливать и оценивать увиденное и пережитое, развивать наблюдательность. Она требует от школьника самостоятельности, активности, увлечённости, способствует становлению личности учащегося. Работа над сочинением в жанре интервью даёт возможность учителю сменить атмосферу урока, сделать её более непринуждённой, а сочинения учащихся позволяют учителю посмотреть на них со стороны, оценить их возможности и взгляды на те или иные вещи и события.

В работе учащихся над сочинением в жанре интервью учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить их правильно формулировать мысли, следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств. Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и формированию основ орфографической грамотности.

Методика проведения и написания таких сочинений предусматривает тщательную подготовку учителя. Необходимо определить тему сочинения (в каком стиле оно будет написано), подобрать вопросы (стимулирующие реплики) в соответствии с возрастными особенностями учащихся и индивидуальными возможностями класса; оформить эти вопросы на специальных листах для интервью, оставляя после каждого вопроса чистые строки для ответов на вопросы. Листы должны выглядеть эстетично.

Сочинение в жанре интервью мы провели на уроке русского языка с учащимися 2 «В» класса средней школы № 9 г. Мозыря. 29 учащимся было предложено ответить на вопросы знаменитого Ивана Урганта – ведущего программы «Взгляд снизу». Вначале учитель прочитал учащимся «обращение» Ивана Урганта: *«Здравствуйте, меня зовут Иван Ургант. Вы, наверное, знаете, что я – ведущий популярной детской программы «Взгляд снизу». Ищу креативных и интересных ребят. Не сомневаюсь, что и среди вас есть много творчески одарённых, талантливых учеников. Поэтому я решил провести интервью в вашей школе, чтобы выявить таких ребят. Мною подготовлен ряд вопросов, которые ожидают вашего ответа».*

Затем учитель познакомил школьников со всеми вопросами и предложил всем вместе прочитать первый вопрос и самостоятельно записать на него ответ. В таком же порядке дети работали с другими вопросами.

После работы над интервью учащиеся поделились своими ответами на вопросы, обсудили их вместе. Собрав листы с интервью, мы положили их в конверт, чтобы «отправить» Ивану Урганту.

В качестве образцов приведём несколько работ второклассников. Они позволяют оценить возможности учащихся при написании таких работ.

– *Легко ли быть ребёнком?*

– **Легко: кормят, одевают, спать укладывают, но бывает и нелегко, потому что не всё разрешают.**

– *Где живут сны? А когда ты не спишь, где они?*

– **Сны живут у нас в голове. Когда я утром просыпаюсь, они улетают в облака.**

– *Если бы у тебя была волшебная палочка, что бы ты сделала?*

– **Я бы заколдовала себе много игрушек.**

– *Какой ты видишь себя через 10 лет?*

– **У меня будет новый телефон, много одежды и косметики.**

– *Какую одну вещь ты бы хотела научиться делать хорошо?*

– **Я хочу научиться красиво петь.**

– *Если бы ты могла что-то поменять в себе, что бы ты изменила?*

– **Я бы покрасила волосы.**

– *Спасибо за такие интересные ответы. Ты молодец!*

София Панищева.

– *Легко ли быть ребёнком?*

– **Не очень.**

– *Где живут сны? А когда ты не спишь, где они?*

– **Сны живут в голове, а утром блуждают где-то на небе.**

– *Если бы у тебя была волшебная палочка, что бы ты сделала?*

– **Я заколдовала бы лошадь и котёнка.**

– *Какой ты видишь себя через 10 лет?*

– **Красивой, умной и взрослой.**

– *Если бы ты могла что-то поменять в себе, что бы ты изменила?*

– **Я бы хотела быть спокойнее и умнее.**

– *Какую одну вещь ты бы хотела научиться делать хорошо?*

– **Хотела бы научиться выполнять уроки грамотно.**

– *Спасибо за такие интересные ответы. Ты молодец!*

Варвара Михалевич.

– *Легко ли быть ребёнком?*

- **Очень легко, потому что обо мне заботятся родители.**
- *Где живут сны? А когда ты не спишь, где они?*
- **В подушке, а иногда в мамочке.**
- *Если бы у тебя была волшебная палочка, чтобы ты сделала?*
- **Загадала бы здоровья.**
- *Какой ты видишь себя через 10 лет?*
- **Красивой и очень умной гимнасткой.**
- *Если бы ты могла что-то поменять в себе, что бы ты изменила?*
- **Перестала бы быть медлительной.**
- *Какую одну вещь ты бы хотела научиться делать хорошо?*
- **Научиться гимнастике.**
- *Спасибо за такие интересные ответы. Ты молодец!*

Таисия Шалупенко.

К сожалению, отдельные учащиеся не смогли ответить на все предложенные вопросы. Некоторые из них выражали ответы в двух словах. Многие допускали речевые ошибки. Это связано с недостаточной развитостью связной речи учащихся. Поэтому учителю стоит над этим поработать.

Чтобы убедиться, какой отклик оставило интервью в сердцах второклассников, мы провели с ними анкетирование. Учащимся предложили ответить на один вопрос: Понравилось ли вам отвечать на вопросы Ивана Урганта? 20 учащихся (69 %) ответили на этот вопрос положительно, 5-и учащимся (17,2 %) эта работа не очень понравилась, а 4-м (13,8 %) – не понравилась (см. диаграмму 1).

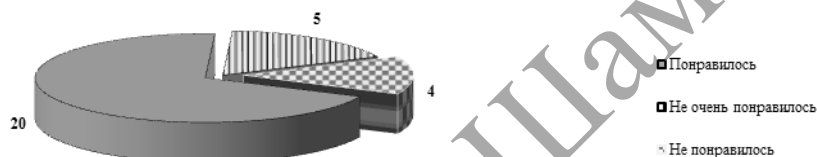


Диаграмма 1. – Отношение учащихся к работе над интервью

В число учащихся, ответивших на вопрос отрицательно, вошли те, кто отстаёт в учёбе. Поэтому с ними учителем должна проводиться индивидуальная работа.

Дальнейшая работа над сочинениями в жанре интервью позволит учащимся научиться устанавливать связи с окружающими людьми, определять и регулировать нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития личности. Она окажет влияние не только на развитие связной речи младших школьников, но и на их эстетическое воспитание, т. к. именно сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

Список используемых источников

1. Брызгунова, Е.А. Диалог / Е.А. Брызгунова // Русский язык : Энциклопедия / гл. ред. Ф.П. Филин. – М. : Сов. Энциклопедия, 1979. – С. 74–75.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. язык, 1985–1988. – Т. 1. – А–Й. 1985. – 696 с.

УДК 811.161.1(075.2)

К.С. Сидорок

ГУО «Брагинская средняя школа»
Брагин, Республика Беларусь

А.В. Куничик

ГУО «Заречская сярэдняя школа»
Заречье Речицкого района, Республика Беларусь

А.В. Солохов

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСОВ ДЛЯ ИНТЕРВЬЮ С ЛИТЕРАТУРНЫМ ГЕРОЕМ

Аннотация. В статье описывается методика обучения учащихся 4-го класса постановке вопросов для интервью с литературным героем: дети сначала знакомятся с жанром интервью, отвечают на предложенные вопросы, а затем и сами составляют их для главного героя повести-сказки Т. Крюковой «Чудеса не понарошку» (главы «Сумасшедший день», «“Могистр” чародея»).

Ключевые слова: постановка вопросов, интервью, понимание текста, нестандартность мышления.

K.S. Sidarok
Bragin high school
Bragin, Republic of Belarus
A.V. Konichek
Zarechye high school
Zarechye, Rechitsa district, Republic of Belarus
A.V. Solakhau
Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus

TEACHING YOUNGER STUDENTS TO POSE QUESTIONS FOR AN INTERVIEW WITH A LITERARY HERO

Abstract. The article describes the method of teaching students of the 4th grade to pose questions for an interview with a literary hero: children first get acquainted with the genre of interviews, answer the proposed questions, and then make them themselves for the main character of the story-fairy tale by T. Kryukova «Miracles are not for fun» (chapters «Crazy day», «Mogister of magic»).

Keywords: asking questions, interviewing, understanding the text, thinking outside the box.

Общеизвестно, что в раннем и дошкольном возрасте дети очень любознательны: они постоянно и в большом количестве задают взрослым вопросы. Их называют «спонтанными».

По мнению психологов, падение численности спонтанных вопросов в речи детей отмечается в возрастной период между 6–7 и 8–9 годами. Между тем, умение задавать вопросы рассматривается учёными как важный метапредметный и предметный результат.

Обучение умению задавать вопросы воспитывает внимание к деталям окружающего мира, умение выделять главное, различать положительные и отрицательные стороны явлений, видеть проблему, понимать собеседника, аргументировать собственное суждение.

Умение задать вопрос – важная черта любопытного, аналитически мыслящего человека. В постоянно изменяющемся мире жизнь предъявляет необходимость уметь работать с нарастающими объемами имеющейся и поступающей информации.

Большое внимание следует уделять именно формированию умения самостоятельно ставить вопросы и искать ответы на них, что способствует эффективному пониманию текста. В процессе понимания ученик совершает активные действия по преобразованию смысловой структуры текста, главным из которых является вычленение скрытого вопроса, обнаружение проблемной ситуации. Поскольку вопрос является инструментом познания, возникает необходимость научить ученика ставить вопросы в своей учебной деятельности. Однако в процессе обучения младших школьников постановке вопросов возникают закономерные трудности, вызываемые как особенностями образовательной программы и методики преподавания предметов в начальной школе, так и субъективными причинами, связанными с особенностями личности самого ученика.

Постановка вопросов – не простой для обучающихся вид работы, поэтому педагогу необходимо указать ученикам некоторые ориентиры.

В педагогической практике выработаны различные методы и приёмы формирования умения задавать вопросы у младших школьников, в частности, использование методики целеполагания уроков при помощи вопросов, создание «копилки» детских вопросов, использование дискуссионных форм познания, диалогических основ педагогического общения, организации поисковой и проблемно-исследовательской деятельности учеников, а также методов проблемного обучения.

Для обучения постановке вопросов мы избрали жанр интервью.

При изучении на уроках литературного чтения в 4 «Г» классе СШ №15 г. Мозыря глав «Сумасшедший день», «Могистр чародея» из повести-сказки Т. Крюковой «Чудеса не понарошку» мы предложили детям вначале вопросы главного героя Мити в виде интервью. Вот как оно выглядит с ответами одного из учащихся:

– **Любишь ли ты фантазировать?**

– Да, я очень люблю фантазировать!

– **Если любишь, то о чём мечтаешь?**

– О чуде, которое случится со мной в любой момент, сесть на шпагат.

– **Если бы ты попал на Луну, чтобы ты там делал?**

– Искать бы инопланетных существ.

– **Что вы можете посоветовать мне, что бы пирожки не подгорали?**

– Накормить их, чтобы лопнули от переедания и кричали: «Нет, пожалуйста!»

– **Как ты думаешь, где находится страна Солнца? Какая она?**

– Она находится на Солнце и очень горячая.

– **А есть ли страна Счастья? Если есть, то как её найти?**

– Да, существует, её просто нужно вообразить.

– **Спасибо за интересные ответы! Ты – молодец!**

При обобщении работы над главами учащимся предложили составить вопросы для интервью с Митей. Вопросы, составленные учащимися, касались разных сторон жизни и часто были очень неожиданными. Мы собрали их вместе:

1. Митя, почему ты не мог уснуть?
 2. Как мама объясняла тебе, почему пятно света на потолке то увеличивалось, то уменьшалось? В чём секрет?
 3. Как, на твой взгляд, должен выглядеть солнечный зайчик?
 4. Фонарный зайчик и солнечный зайчик – это одно и то же?
 5. Как сделать так, чтобы вообще не ложиться спать?
 6. Большая ли у тебя семья?
 7. Что значит сумасшедший день для тебя? Как день сходит с ума?
 8. Какими делами занимаются твои родители в сумасшедший день? К чему они готовятся?
 9. Когда ты научился определять время по будильнику?
 10. Какой будильник у тебя дома: летающий, бегающий или светящийся?
 11. Что обозначает большая стрелка на часах, а что маленькая?
 12. Если стрелки на часах не сдвинулись, то что это может значить?
 13. Может ли время бежать и останавливаться?
 14. Как ты думаешь, правда ли, что для каждого человека время идёт по-своему?
 15. На каждый вопрос можно дать ответ?
 16. Какое открытие в науке ты сделал? Как оно может повлиять на повседневную жизнь?
 17. Как бы ты попытался реализовать своё великое открытие?
 18. Как мама отреагировала на твоё открытие? Какой прибор она предложила тебе сделать?
 19. Можно ли серьёзно поговорить с взрослыми?
 20. Как ты думаешь, почему всегда сгорают пирожки, когда ты разговариваешь с мамой?
 21. Как мама предложила исправить ситуацию? Куда она тебя отправила?
 22. У тебя есть любимая игрушка? Часто с ней играешь?
 23. Что ты нашёл на улице?
 24. Кого ты встретил? Стоит ли разговаривать с незнакомцами на улице?
 25. Как звали незнакомца? Как он выглядел?
 26. Откуда он мог знать о твоих открытиях?
 27. Почему он сказал, что ты уже чемпион?
 28. Нравится ли тебе быть чемпионом? И чемпионом в чём тебе хотелось бы быть?
 29. Хотелось бы тебе побывать в Великоигрании, Игрландии и Шутландии? О чём говорят тебе названия этих стран?
 30. Как ты себе представляешь страну Великоигранию?
 31. Любишь ли ты фантазировать?
 32. Как ты считаешь, почему именно тебе выпал шанс побывать в Шутландии? Какие у тебя ожидания от путешествия в эту страну?
 33. Что являлось билетом до этой страны? Стало ли это для тебя удивлением?
 34. Если бы у тебя была машина времени, куда бы ты хотел попасть?
- Вопросы, составленные учащимися, свидетельствуют об их любознательности, о нестандартности мышления, об умении воспринимать и видеть необычайное.
- Таким образом, жанр интервью является средством, которое вызывает у четвероклассников интерес к диалогу.

УДК 371.1

О.А. Сурова

*ФГБОУ «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация*

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ НА ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. В работе представлен краткий анализ электронного инструментария, ориентированного на повышение эффективности управления дошкольной образовательной организацией в условиях глобальной информатизации и массовой коммуникации.

Ключевые слова: информатизация дошкольного образования, информационное обеспечение управления дошкольной образовательной организацией, средства информационных и коммуникационных технологий.

MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION ON INFORMATION TECHNOLOGY BASIS

O.A. Surova

*Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University
Cheboksary, Russian Federation*

Annotation. The paper presents a brief analysis of electronic tools aimed at improving the effectiveness of management of preschool educational organizations in the context of global Informatization and mass communication.

Keywords: Informatization of preschool education, information support of management of preschool educational organizations, means of information and communication technologies.

Управление представляет собой целенаправленную деятельность, обеспечивающую согласованность трудовых действий персонала дошкольной образовательной организации в решении ряда взаимообусловленных задач (педагогических, организационных, научно-методических и др.). По мнению Л.В. Поздняк, управление дошкольным учреждением является научно обоснованным воздействием на коллектив воспитателей, обслуживающего персонала, детей, их родителей и общественность в целях оптимального решения проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста на уровне современных требований [3, с. 4].

В условиях глобальной информатизации и массовой коммуникации эффективное управление дошкольной образовательной организацией (ДОО) невозможно без применения средств информационных и коммуникационных технологий. Совершенствование системы информационного обеспечения управления дошкольной образовательной организацией предполагает использование современной вычислительной техники и средств связи, специального электронного инструментария.

К настоящему времени получили распространение программные продукты, позволяющие комплексно решать задачи управления ДОО на информационно-технологической основе. Представим краткий анализ некоторых из них.

Информационно-программный комплекс (ИПК) «КИД/Администратор» был разработан и внедрен с целью модернизации системы сбора, обработки и использования внешней и внутренней управленческой информации. В состав ИПК включены следующие типовые подсистемы:

- питание;
- учет;
- оплата;
- зарплата;
- медицина;

– кадры, а также соответствующая информационная база и документационное обеспечение [1, с. 182–183].

Пользователями ИПК являются руководитель ДОО, заместитель заведующего по хозяйственной части, бухгалтер, медицинский персонал. Преимуществами данного инструмента являются легкость в освоении, простота в обращении, предоставление возможности оперативно принимать обоснованные решения на разных уровнях организационной структуры управления ДОО. Недостаток данного комплекса связан с некоторой «разрозненностью» программ и отсутствием подсистем, регулирующих процессы воспитания и развития воспитанников ДОО.

Программный комплекс (ПК) «Детский сад», направленный на целостный анализ работы ДОО, предусматривает построение ряда взаимосвязанных баз данных:

- кадры;
- дети;
- родители;
- материальные ценности;
- поставщики услуг.

На их основе функционирует программное обеспечение, позволяющее обобщить информацию, необходимую для принятия адекватных управленческих решений на уровне заведующего ДОО, старшего воспитателя, воспитателя, психолога, дефектолога. Достоинством ПК «Детский сад» выступает возможность изучения реального состояния работы в ДОО, оценки результатов образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, динамики изменений и результативности принимаемых решений.

Автоматизированная информационно-поисковая система (АИС) «Детство» предоставляет пользователю возможность объединить все уровни управления дошкольным образованием (учрежденческий, территориальный, центральный). В основе данной АИС – персонафицированный учет детей в возрасте от 0 до 7 лет по следующим направлениям:

- БД «Очередь» (банк данных детей от 0 до 7 лет, нуждающихся в местах в ДОО);
- БД «Субсидия» (банк данных детей от 1,5 до 7 лет, не посещающих ДОО);
- БД «Организованные дети» (банк данных детей от 0 до 7 лет, посещающих ДОО) [3, с. 17–18].

АИС позволяет вести мониторинг социально-экономических процессов, происходящих в системе дошкольного образования, благодаря возможности регистрировать потребности в дошкольном образовании по типам семей и льготам на получение мест. При использовании АИС «Детство» управленческие задачи могут частично решаться непосредственно в ДОО либо на уровне территориального отдела управления образованием. При этом предусматривается интеграция информационных систем образовательной организации и органов управления дошкольным образованием.

Использование автоматизированной информационно-аналитической системы (АИАС) «Управление образовательным учреждением» способствует формированию единой информационной инфраструктуры ДОО. АИАС предназначена для унификации делопроизводства, планирования ресурсов и контроля эффективности их использования, автоматизации административной, финансовой и хозяйственной деятельности. Программный инструмент отличается многофункциональностью, доступностью пользователю, надежностью, высокими сервисными свойствами. Эта система позволяет хранить большие информационные массивы, осуществлять поиск необходимых сведений, автоматизировать их обработку с последующей визуализацией результатов, обеспечивать санкционированный доступ к информации любого субъекта управления (с правом редактирования и/или просмотра по индивидуальному паролю), выполнять информационно-справочную работу.

Специализированная программа «ИС: Дошкольное учреждение», обеспечивает автоматизацию административной, финансовой и хозяйственной деятельности, делопроизводства. С ее помощью можно вести учет воспитанников и персонала ДОО. Программа адресована заведующему, заместителям заведующего по учебно-воспитательной и административно-хозяйственной работе, секретарю-делопроизводителю и др. В ее состав включены универсальные прикладные решения «Паспорт здоровья ребенка», «Дошкольное питание», «Дошкольная психодиагностика», «Зарплата образовательного учреждения», которые отличаются комплексностью, большими функциональными возможностями, удобным интерфейсом и надежной защитой управленческой информации.

Программный комплекс «Сетевой город» широко используется для организации информационного взаимодействия между дошкольными образовательными организациями, родителями воспитанников или лицами, их заменяющими, и органами управления определенного муниципального образования. Данная система позволяет оперативно получать необходимую информацию, эффективно вести электронный документооборот, поддерживать сетевое взаимодействие между всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, расширять профессиональные контакты, в том числе в режиме on-line, осуществлять мониторинг качества дошкольного образования и др.

Рассмотренные варианты электронного инструментария, нацеленного на повышение эффективности функционирования информационного обеспечения управления дошкольным образованием, не отражают весь спектр программных продуктов, имеющихся на российском рынке информационных и коммуникационных технологий. Подобные профессиональные решения применяются не один десяток лет, однако остаются недостаточно изученными нормативные, правовые, аппаратно-программные и эргодизайнерские аспекты управления дошкольными образовательными организациями на информационно-технологической основе. Дальнейшее исследование этих вопросов необходимо для перехода на инновационный путь развития системы управления дошкольным образованием.

Список используемых источников

1. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц [и др.]. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
2. Иванова, Е.Ю. Новые информационные технологии в дошкольном образовании и воспитании / Е.Ю. Иванова // Обруч. – 1996. – № 1. – С. 17–18.
3. Поздняк, Л.В. Основы управления дошкольным образовательным учреждением / Л.В. Поздняк. – М.: А.П.О., 1996. – 77 с.

УДК 373.3

М.А. Урбан, Т.В. Брановец

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. МаксимаТанка»
Минск, Республика Беларусь*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ» И ИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье описывается проблема использования метапредметных заданий в начальном обучении математике. Приведены результаты опроса учителей начальных классов. Рассмотрен пример метапредметного задания по математике по теме «Уравнения».

Ключевые слова: начальное обучение математике, метапредметные результаты, метапредметные задания.

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «METAPODIME TASKS» AND THEIR EFFECTIVENESS IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract: the article describes the problem of using metasubject tasks in primary teaching of mathematics. The results of a survey of primary school teachers are presented. An example of a metasubject assignment in mathematics on the topic "Equations" is considered.

Keywords: initial training in mathematics, metasubject results, metasubject tasks.

Согласно образовательному стандарту и концепции учебного предмета «Математика» Республики Беларусь, целями современного обучения являются не только предметные достижения, но и метапредметные результаты, отражающие готовность учащихся к самостоятельному осуществлению учебно-познавательной деятельности.

Под метапредметными результатами в педагогических исследованиях понимают умения создавать и устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное) и делать выводы. *Метапредметные результаты* – это сформированные в ходе обучения навыки и способности, необходимые для самостоятельного изучения предмета и оперирования с информацией [3].

В образовательном стандарте начального образования Республики Беларусь отмечается значимость метапредметной направленности, которая характеризуется готовностью учащихся к познавательной деятельности, усвоением универсальных учебных действий и межпредметных понятий. Особенностью метапредметных результатов освоения содержания образовательной программы является то, что младшие школьники овладевают базовыми общеучебными умениями и навыками, способны осуществлять мыслительную деятельность на соответствующем возрастным особенностям уровне [1].

Достижению этих результатов способствует использование в процессе обучения специальных *метапредметных заданий*, при выполнении которых учащиеся одновременно с усвоением математического содержания получают опыт применения общеучебных умений различного вида (Н.Б. Истомина-Кастровская, М.Ю. Стожарова, Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан, Е.А. Флерина, Т.М. Чеботаревская и др.).

Метапредметные учебные задания – это задания, направленные на решение проблемы близкой к реальности, а также на овладение методами и приемами мыслительной деятельности, которые способствуют становлению личностного познания учащихся в окружающем мире [4].

Несмотря на научную заинтересованность и значительный теоретический вклад конкретных исследователей, отметим, что проблема разработки и использования метапредметных заданий на систематической основе в начальном обучении математике остается открытой для теоретического осмысления и практического применения.

Возможными причинами данной проблемы могут выступать следующие факты:

1. Отсутствие опыта работы с метапредметными заданиями у учителей начальных классов, что приводит к сложностям в формировании универсальных учебных действий у младших школьников.
2. Недостаточное количество теоретически обоснованных методических разработок по использованию заданий этого вида при изучении конкретных тем учебной программы.

Зачастую не все учителя имеют представление о том, какие задания необходимо использовать в своей деятельности с целью достижения метапредметных результатов учащимися. Как показывает практика, основное внимание продолжает уделяться формированию предметных действий, что, с нашей точки зрения, связано с отсутствием у учителей знаний и представлений о возможных метапредметных результатах выполнения того или иного задания.

С целью определения основных причин, вызывающих затруднения при работе с метапредметными заданиями, учителям начальных классов ГУО «Средняя школа № 13 г. Слуцка» было предложено разработать собственные примеры метапредметных заданий по математике. В результате было установлено, что, несмотря на знание нового образовательного стандарта, с данным заданием смогли справиться только 25 % учителей (3 учителя), а 75 % учителей не имели представления о том, как можно реализовать эти идеи на практике. Эти результаты говорят о необходимости разработки комплекса метапредметных заданий, которые можно использовать на уроках математики по каждой из содержательных линий учебного предмета «Математика» для каждого года обучения.

Приведем пример одного из таких заданий по теме «Уравнения»:

Реши уравнения. Раздели их на две группы по выбранному признаку.

$$c + 27 = 99$$

$$c \cdot 40 = 960$$

$$b + 360 = 520$$

$$b \cdot 12 = 36$$

Выполняя данное задание, учащиеся одновременно с усвоением предметного содержания (способ решения уравнений, основанный на взаимосвязи между компонентами и результатом арифметического действия) упражняются в выполнении классификации. При этом могут быть предложены различные признаки для осуществления классификации, поэтому задание может быть выполнено различными способами.

Достижение метапредметных результатов может быть следствием преподавания, не имеющего специальной метапредметной направленности, поскольку любое обучение опосредованно влияет на развитие мыслительных процессов и формирование основ учебной деятельности. Однако целенаправленная и систематическая работа с использованием метапредметных заданий должна обеспечить достижение более устойчивых и высоких результатов обучения в любой предметной области.

Список использованных источников

1. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета «Матэматыка» (I–XI кл.) [Электрон. рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.adu.by>. – Дата доступу: 27.09.2020.
2. Артемов, А.К. Приемы организации развивающего обучения / А. К. Артемов // Начальная школа. – 1995. – № 3. – С. 35–39.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 151 с.
4. Подходова, Н.С. Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике [Электронный ресурс] / Н.С. Подходова, К.В. Панова. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25969>. – Дата доступа: 29.09.2020.
5. Урбан, М.А. Компетентностно-ориентированные задания в начальном обучении математике / М.А. Урбан // Пачатк. шк. – 2017. – № 8. – С. 20–25.
6. Урбан, М.А. Проблема мотивации педагога на достижение метапредметных результатов обучения в начальном математическом образовании / М.А. Урбан // Mathematical education : proc. of nat. conf., Yerevan, 22–23 Oct. 2015 / ed. H. S. Mikaelian. – Yerevan, 2015. – С. 218–222.

УДК 372

Т.Б. Хорошева

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им.В.Г. Короленко»
Глазов, Российская Федерация*

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОМ ГЕРОЯ В ПОВЫШЕНИИ ВАРИАТИВНОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются трудности, возникающие у детей при составлении различных текстов, предлагаются авторские приемы и направления работы, способствующие повышению вариативности детских рассказов.

Ключевые слова: вариативность, выразительный образ, прием, дети, монолог-описание, монолог-повествование.

T.B. Khorosheva

*Glazovsky state pedagogical Institute named after V. G. Korolenko
Glazov, Russian Federation*

TECHNIQUES FOR WORKING ON THE EXPRESSIVE IMAGE OF THE HERO IN INCREASING THE VARIABILITY OF NARRATIVE STORIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article reveals the difficulties that children encounter when composing various texts, suggests author's techniques and areas of work that contribute to increasing the variability of children's stories.

Keywords: variability, expressive image, techniques, children, monologue-description, monologue-narration

В течение нескольких лет студенты нашего вуза выполняют курсовые и выпускные работы, направленные на исследование разных сторон связной монологической речи. Например: «Обучение детей младшего дошкольного возраста элементарной структуре описательного рассказа»; «Обучение детей повествовательным рассказам по серии предметных картин»; «Дидактическая игра как средство обучения детей младшего возраста структуре описательного рассказа»; «Использование проблемных ситуаций в рассказывании из личного (коллективного опыта)». «Обучение детей повествовательным рассказам с использованием собственных рисунков» и др.

Анализ литературы (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.) [1], опыт, полученный в результате экспериментальной работы, позволил нам выделить основные направления работы по обучению детей рассказыванию:

- Развитие словаря, формирование грамматической и звуковой культуры речи детей (обогащение и активизация словаря «красивыми» словами: синонимами, антонимами, метафорами, фразеологическими оборотами; формирование грамматических форм речи в режимных моментах, разных видах деятельности и формах общения).

- Формирование запаса представлений у детей (наблюдение на прогулках, чтение книг, разговор и беседы с детьми о событиях, которые происходят в группе, в городе, стране; решение проблемных ситуаций и др.).

- Создание эмоционально – позитивного настроения, мотивации (ребенок должен захотеть рассказать о тех событиях, которые его волнуют, о которых он знает и хочет поделиться с другими).

- Тематика рассказов должна быть интересна детям. Например: «Как мы готовились к Новому году», «Случай на прогулке», «Моя любимая игрушка», «Как я праздновал свой день рождения» и т. д.

- У детей должен быть выбор (темы, героя, сюжета, выразительных средств и т. д.).

Например: Сегодня мы будем играть в игру «Магазин игрушек», чтобы купить игрушку, нужно выбрать игрушку и назвать ее, рассказать о том, как она выглядит и как с ней можно играть.

О.С. Ушакова, А.А. Зрожевская полагают, что «... детей надо учить не видам рассказывания, а умению строить монолог-описание, и монолог-повествование, опираясь на категориальные признаки текста» [2, с 296]. Этот тезис и стал определяющим в нашем исследовании.

Анализ детских рассказов, беседа с педагогами ДОО выявили ряд трудностей, которые испытывают дети, составляя собственный текст:

- рассказы недостаточно структурированы (может отсутствовать какая-то структурная часть: начало, середина, конец рассказа);

- рассказы не выразительны (не используются выразительные средства речи, языка);

- отсутствует самостоятельность и вариативность рассказа (без помощи воспитателя дети не могут начать, либо продолжить свой рассказ, повторяют рассказы друг друга, присутствует один и тот же герой).

Цель нашей работы состояла в том, чтобы показать детям, что на одну и ту же тему можно придумывать разные рассказы, используя выразительные средства раскрытия образа героя.

Впервые эту проблему раскрыла Л.В. Ворошнина [3]. К элементам выразительного образа автор относит:

- портрет героя;

- настроение героя;

- одежда героя,

- место действия героя.

Работу по раскрытию выразительного образа Л.В. Ворошнина рекомендует начинать на основе наглядности. Например, рассматривая игрушки, картины, иллюстрации в книгах, необходимо обращать внимание детей на портрет, место действия героя (где находится объект).

Опишем приемы из опыта нашей работы, которые использовались на подготовительном этапе:

- посмотрите друг на друга и расскажите о настроении, о том, какие у вас волосы, глаза;

- найдите в группе веселую (грустную), голубоглазую (синеглазую) девочку с длинными черными ресницами;

- если глаза голубые, то девочка какая? (голубоглазая, черноглазая, кареглазая, зеленоглазая и т. д.);

Наши занятия с детьми были направлены на описание портрета, настроения героя, изображенного на картине, реального героя: Как выглядит Наташа (какие глаза, волосы)? Угадай портрет девочки (мальчика). Если ребенок правильно описывал портрет, то он появлялся на слайде. Найдите такой смайлик, как настроение у Саши (Веры). Какой у тебя смайлик? Почему он грустный, веселый? Какое еще может быть настроение у Саши (Веры)? Посмотрите друг на друга и расскажите о цвете волос, если волосы у девочки (мальчика) светлые, то она (он) светловолосая (ый), блондинка (н), белокурая (ый). Угадайте, про кого я расскажу? Этот прием очень понравился нашим детям. Позже мы начали рассказывать про одежду, например, использовали прием сравнения. Такую работу мы рекомендуем проводить как разминку на каждом занятии, на прогулке.

Далее детям предлагали рассказы на разные темы, например: «Как мы поздравляли Лену с днем рождения», «Случай в парке», «В первый раз в детский сад», рассказы по картинам, серии картин и т. д.

Объединяя результаты нашей работы, следует отметить, что в каждом случае были свои успехи, находки, но важно то, что обучение детей рассказыванию – это творческий процесс как для педагога, так и для ребенка. У детей появился интерес к составлению разных рассказов на одну и ту же тему.

Список используемых источников

1. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : «Академия», 2000. – 400 с.

3. Ворошнина, Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих доу : практическое пособие для среднего профессионального образования / Л.В. Ворошнина. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 158 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-06142-0. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/441357> (дата обращения: 11.12.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования дидактических игр с целью формирования у детей дошкольного возраста одного из аспектов работы над грамматическим строем речи – формирования словообразования.

Ключевые слова: словообразование, суффиксы, приставки, сложные слова, словообразовательная модель.

T.V. Chirich, P.E. Akhramenko
Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic Of Belarus

FORMATION OF WORD FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF PLAY ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to the use of didactic games in order to form one of the aspects of working on the grammatical structure of speech in preschool children – the formation of word formation.

Keywords: word formation, suffixes, prefixes, complex words, word formation model.

Проблемы развития речи интересовали многих известных ученых, например, таких, как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, О.С. Ушакова, Н.С. Старжинская и мн. др. Одним из сложных вопросов при обучении детей дошкольного возраста развитию речи является вопрос обучения словообразованию. На наш взгляд, этот вопрос будет решаться более успешно при условии вовлечения ребенка в игровой процесс, где незаметно для него самого будет производиться обучение правильному словообразованию. Дидактическая игра – эффективное средство работы по овладению способами словообразования.

Например, рассмотрим такую ситуацию: ребенок, не зная слова «дворник», употребляет слово из своего «словотворческого» словаря «подметатель» по аналогии с словообразовательной моделью: *водить – водитель, учить – учитель* и образует нормальное с его точки зрения слово *подметать – подметатель*. Об этом говорил еще известный лингвист А.Н. Гвоздев: «В возрасте 3–3,5 лет интенсивен процесс словотворчества. Причем дети правильно чувствуют язык, понимают, что употребление определенных суффиксов приведет к созданию образа маленького зверька. И пусть они называют их неправильно с точки зрения лексикологии, но формально они действуют верно. (Гвоздев приводит пример игры с сыном: я мишульчик, а ты медведь) [1, с. 87].»

С точки зрения языка, на наш взгляд, у ребенка все логично, но слово употреблено все же неправильно. Еще Ян Амос Коменский говорил о пользе точного и правильного употребления слов, «о наименовании вещей полно и вполне продуманно, о возможности выражать все, о чем думаем, удачно, ясно и отчетливо» [2, с. 68].

Способ овладения речью, в том числе словообразованием, как отмечал С.Л. Рубинштейн, органически связан с природой речи: полноценная речь человека – не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено. Подлинное слово живой речи, в отличие от знака, имеет свою историю, в ходе которой оно обретает свое независимое значение. Для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включалось в его жизнь и деятельность [3, с. 12].

Словообразование, как справедливо отмечал Л.В. Щерба, – это наука о том, как «делать слова», точнее это наука о строении слов и способах их образования. Дети дошкольного возраста не сразу усваивают словообразование, а постепенно и в определенной последовательности. Первоначально дети начинают овладевать наиболее типичными словообразовательными моделями, затем усваиваются слова, которые не укладываются в общую схему. Так, например, в младшем дошкольном возрасте даются слова, обозначающие детенышей животных, – вначале нужно дать такие слова, которые однотипны с корневой морфемой: *еж – ежонок, медведь – медвежонок*. Позднее (средний и старший дошкольный возраст) даются слова с разнотипными корневыми морфемами: *курица – цыпленок, лошадь – жеребенок, овца – ягненок, собака – щенок* и подобные.

В учебной программе дошкольного образования [4] в соответствии с возрастными особенностями определены следующие вопросы, которые нужно рассмотреть с дошкольниками: «первая младшая группа –

использовать в речи слова с суффиксами уменьшительности, ласкательности, увеличительности (-чик-, -щик-, -онок-, -енок-, -иц-); вторая младшая группа – образовывать существительные с помощью суффиксов (множ. ч. детенышей: у мыши – мышата, у утки – утята; для хлеба – хлебница, для мыла – мыльница); образование глаголов от существительных (звон – звонят, барабан – барабанил), образование глаголов с помощью приставок (клеил – приклеил – наклеил – заклеил), на основе имитации звуков (ворона «кар-кар» – каркает); пользоваться словообразовательными связями отдельных знакомых слов для создания новых форм слов (в звоночек можно позвонить); средняя группа – правильно образовывать названия детенышей животных в единственном и множественном числе; названия предметов посуды (хлеб – хлебница, но: масло – масленка, соль – солонка); звукоподражательных глаголов (мышь «пи-пи» – пищит, свинья «хрю-хрю» – хрюкает); образование глаголов от однокорневых существительных (мыло – мылит, писатель – пишет); старшая группа – образовывать трудные формы повелительного и сослагательного наклонения глаголов; имена существительные, прилагательные, глаголы с суффиксами (водитель, выключатель; солонка, масленка), приставки (пришел, подошел, ушел, зашел; подберезовик, подосиновик); сложные слова из двух корней (темные глаза – темноглазый); подбирать однокоренные слова (снег, снежинка, снеговик); использовать однокоренные слова, слова-синонимы и их формы для называния одних и тех же предметов (лиса – лисица, плутовка, рыжая, лиса Патрикеевна); от 6 до 7 лет – употреблять существительные с суффиксами, придающими другой смысловый оттенок (серый – сероватый, нога – ножонка, ножища; рука – ручка, ручечка, ручонка); образовывать сложные слова путем соединения двух производящих (соковыжималка, сенокосилка, мусоровоз, мусоровозка)» [4, с. 52–195].

Как же дать такой многоплановый и сложный материал детям? Создает ли сам ребенок свою языковую систему или просто копирует ее из речи взрослых? Об этом известный ученый С.Н. Цейтлин говорит так: «Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев)» [5, с. 16]. Значит, таким образом, ребенок сам создает свою языковую систему. Да, это, безусловно, так. Но в то же время необходима для создания собственной языковой системы в нашем случае словообразовательная модель, по которой будут создаваться новые слова. Как же вооружить дошкольников такой моделью? Вот здесь нам и поможет дидактическая языковая игра, т. к. она является основной деятельностью ребенка, посредством которой он усваивает те знания, которые необходимы для него в речевой практике.

Наша экспериментальная работа по формированию словообразовательных умений проходила в три этапа в группе детей старшего дошкольного возраста. На констатирующем этапе по методике М.М. Алексеевой мы установили исходный уровень владения словообразовательными навыками. На формирующем применили разработанную нами методику обучения детей словообразованию с помощью дидактических игр. Дидактические игры подбирали в соответствии с требованиями Учебной программы дошкольного образования [4]. Для этого использовали дидактические игры. Приведем отдельные примеры:

1. «Кто у кого?» Детям показывают картинки животных (собаки и щенка, кошки и котенка и др.). В игре нужно правильно назвать животных и их детенышей.

– Кто это? (кошка) Кто у кошки? (котенок). Один – котенок, а если их много? (котят).

2. «Большой и маленький». Детям дают картинки предметов и животных, разных по величине. (В игре проверяется употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами)

– Этот дом большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, что он маленький? (домик).

– Кто это? (заяц). Этот заяц большой, а этот? (маленький). Как можно сказать, что он маленький? (зайчонок).

3. «Принимаем гостей. Накрываем стол». Педагог говорит, что будем встречать гостей. Нужно сервировать стол к чаю. (В игре проверяется умение называть предметы посуды)

– Куда мы положим хлеб? (в хлебницу); Где будут лежать конфеты? (в конфетнице); Во что насыплем сахар? (в сахарницу) и другие подобные игры.

На третьем контрольном этапе после проверки знаний наших воспитанников нами было установлено, что уровень владения словообразованием повысился. Таким образом, мы пришли к выводу, что систематическая работа по развитию речи с использованием дидактических игр, направленных на формирование словообразования, содействует улучшению знаний детей дошкольного возраста по вопросам данного раздела языка.

Список используемых источников

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 470 с.
2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Том I. – М. : Педагогика, 1989. – 426 с.
4. Учебная программа дошкольного образования. Национальный институт образования : Аверсэв, 2019. – 480 с.
5. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. – М. : Знак, 2009. – 592 с.

ДИСТАНЦИОННЫЕ УРОКИ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Проблемы и перспективы организации дистанционных уроков музыки в начальной школе связаны с использованием цифровых технологий в общем музыкальном образовании (онлайн-тренажеров, симуляторов и т. д.). Включение полихудожественного подхода в организацию творческой деятельности учащихся способствует развитию принципов педагогического моделирования, ориентированных на результативность общего музыкального образования.

Ключевые слова: уроки музыки, дистанционное обучение, начальная школа.

L.A. Shkor
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus

DISTANCE MUSIC LESSONS AT ELEMENTARY SCHOOL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Abstract. Challenges and perspectives of organizing distance music lessons in elementary school are associated with the use of digital technologies in general music education (online simulators, etc.). The inclusion of a polyartistic approach in the organization of pupils' creative activity contributes to the development of the principles of pedagogical modeling, focused on the effectiveness of general music education.

Keywords: music lessons, distance learning, elementary school.

Стремительная цифровизация образовательного процесса, усиленная внешними факторами (пандемия), показала необходимость организации в начальной школе дистанционного обучения. Новые модели организации образовательного процесса требуют высокотехнологичных решений: организационных, методических, педагогических (публикации Н.Ш. Козловой [1], Н.П. Петровой, Ю.А. Уварова и др.), а также привлечение онлайн-контента, соответствующего целям и задачам уроков музыки в начальной школе. Для многих учителей музыки дистанционное проведение урока оказалось методически непростой задачей: в процессе онлайн-занятия необходимо удерживать внимание школьника, раскрыть задачи урока и освоить новые понятия, а также организовать «творческую часть» урока, закрепляющую вновь приобретенные знания и умения.

Активное использование педагогами современных средств обучения на уроках музыки является важным промежуточным шагом к организации дистанционных музыкальных занятий. В публикациях И.М. Красильникова [2], С.В. Пучкова, И.Р. Черешнюк (и др. авторов), посвященных вопросам музыкально-творческого развития школьников, отмечено, что компьютерные технологии и гаджеты в XXI веке стали новым инструментарием для общего музыкального образования в целом. На постоянно ускоряющиеся процессы цифровизации общего музыкального образования повлияли доступность, компактность, многофункциональность синтезаторов (кибордов), придав новый импульс к развитию любительского музицирования (И.М. Красильников); современное программное обеспечение для работы с музыкальным звуком принципиально соответствует мотивационной готовности современных школьников, для которых гаджет является привычным устройством (И.Р. Черешнюк); современная цифровая среда, плотно окружающая человека, требует новых принципов построения музыкально-педагогических процессов с учетом технологических возможностей компьютера (С.В. Пучков).

Внедрение дистанционных уроков музыки в образовательную практику, отражая неизбежное разрастающееся взаимодействие it-технологий и человека, требует современных средств связи – это планшет с софтом для видеоконференций и выходом в интернет; а также педагогических условий, формирующих музыкально-образовательную среду: онлайн-тренажеры, программы Perfect Piano, SolFaRead, EarMaster. School (и др.). В интернет-пространстве появилось достаточное количество музыкальных программ-тренажеров, которые вполне можно использовать на уроках музыки в smart-классах, закрепляя навыки чтения нот и ритмических рисунков, понимания базовых музыкальных терминов и понятий. Современное оборудование (интерактивная доска, синтезатор или цифровое фортепиано и т. д.) моментально обновляет у обучающихся восприятие музыкальной культуры: она приобретает наглядность, яркую образность, глубину ассоциативных связей. Звуки окружающего мира, иллюстрируясь в варибельной бесконечности визуальных образов, представленных на тематических сайтах, позволяют музыкальной интонации не только «говорить», подражая человеческой речи, но и раскрывать свою эмоционально-образную суть. А планшет

(со специальными программами), позволит учащемуся сразу «проверить» свой новый опыт на практике, моментально озвучив секунду-«ежика» или терцию-«кукушку», нажав изображения клавиш на экране; так у учащегося появляется «подручный» инструмент-тренажер и понимание принципов игры на нем. Вполне допустимо, что любопытство к виртуальным клавишам (в частности) может перерасти в интерес к музыкальным занятиям в целом.

Музыкально-образовательные процессы, выстраиваемые современными педагогами дистанционно, заметно актуализируют необходимость применения полихудожественного подхода, построенного на взаимодействии видов искусства. Полихудожественный подход, предложенный Б.П. Юсовым в 1980-е гг., базировался на педагогической интеграции, создающей для учащихся единое пространство чувственного восприятия окружающего мира, выражаемого несхожими языками искусства. В настоящее время полихудожественный подход вполне успешно реализуется педагогами-музыкантами (обладающими цифровой грамотностью в качестве soft-skills) на цифровых образовательных платформах, позволяющих объединить звучание музыки, визуальный ряд и вербальные сообщения, обобщающие излагаемый учебный материал, который вполне презентабелен в онлайн формате.

Проведение дистанционных уроков музыки оказалось для учителя фактором, подталкивающим к поиску новых методических приемов, необходимых для обучения «на расстоянии». Однако здесь возникает организационно-правовая проблема: заимствование готовых иллюстративных материалов (или части образовательных роликов) для проведения онлайн-уроков и их последующего выкладывания в интернет для удобства учащихся (например, повторение для отсутствующих или подготовка по методу «перевернутый класс») может рассматриваться как плагиат.

Вместе с тем, некоторые иллюстративные материалы, заимствованные из открытых источников, способствуют повышению эффективности урока благодаря наглядности и яркой образности. Слуховые впечатления, получаемые учащимися на дистанционных уроках музыки, нуждаются в визуальном и вербальном подкреплении со стороны педагога для усиления ценностно-смыслового и дидактического компонентов музыкальных занятий. Учитывая, что слушание музыкальных произведений (или их фрагментов) требует повторности для их запоминания учащимися, смена визуального ряда с сохранением музыкального сопровождения позволит учащемуся воспринимать его по-новому, поддерживая интерес к музыкальным образам при их неоднократном воспроизведении. Визуальный ряд также зачастую заимствуется из интернет-источников, т. к. подготовка полностью оригинальных аудио- и видеоматериалов для проведения хотя бы одного дистанционного урока музыки затягивает этот процесс на долгое время. Это утверждение базируется на практическом опыте автора статьи, подготовившей несколько дистанционных занятий совместно с кандидатом педагогических наук, доцентом Т.П. Королевой (методические рекомендации); одно из них представлено в рамках Республиканского волонтерского образовательного онлайн-проекта проекта БГПУ (<https://youtu.be/m-ZaO9DHjvE>).

Дистанционные уроки музыки, реализованные автором статьи в качестве пилотного некоммерческого проекта, выявили еще одну важную организационно-педагогическую проблему: предпочтительно, чтобы время показа образовательных роликов ограничивалось примерно 15 минутами, а задачи проводимого занятия ставились дидактически строго. Нежелательно, чтобы современные дети, постоянно подвергаясь информационно-цифровым перегрузкам, и на занятиях эстетической направленности проводили весь урок (45 мин.) за экраном/планшетом. Наилучший вариант заключается в том, чтобы обучающийся, после педагогически управляемой деятельности по получению новых знаний и умений, перешел к самостоятельной творческой активности, к которой его подталкивают собственные эмоции (т. к. музыка пробуждает именно этот вид интеллекта).

Немаловажной проблемой, связанной с организацией дистанционных уроков музыки в начальной школе, является спорное и неоднозначное отношение в учительской среде к цифровизации музыкальной педагогики. С одной стороны, этот консерватизм свойственен традиционным видам искусства (к которым относится академическая музыка), а с другой – в условиях пандемии онлайн занятия постепенно становятся частью современного образования. Так, например, детские творческие конкурсы перешли в онлайн-формат; студенческий хор Белорусской академии музыки успешно показал возможности дистанционного исполнения «Гимна истины» (<https://news.tut.by/culture/683072.html>); онлайн-занятия по дисциплине «Музыкальный инструмент и методика преподавания» стали примером практико-ориентированного обучения студентов БГПУ.

К перспективам дальнейшей разработки дистанционных уроков музыки в начальной школе можно отнести следующие: накопление учителями видеотеки онлайн-занятий, которая несомненно помогла бы в организации занятий по индивидуальному плану обучения или надомных занятий. Наиболее яркие записи можно использовать: 1) в качестве дополнительных материалов к очным урокам; 2) «копилки» для обмена педагогическим опытом; 3) общедоступных виртуальных материалов с методическим сопровождением для самостоятельного получения элементарных знаний по музыке; 4) организации социально-образовательных проектов (летних школ, творческих фестивалей, коррекционное/вспомогательное обучение и т. д.). Перспективы дистанционных уроков музыки в начальной школе позволяют по-новому осмыслить принципы педагогического моделирования, в рамках которого цифровое образовательное пространство отрывает широкие перспективы художественно-педагогического творчества [3].

В цифровом образовательном пространстве XXI века перспективы разработки дистанционных уроков музыки в начальной школе можно уверенно назвать многообещающими. При условии решения обозначенных организационных и правовых проблем, музыкальные онлайн-занятия, построенные на интеграции цифровых технологий и полихудожественного подхода, будут способствовать качественно новым результатам в развитии общего музыкального образования.

Список используемых источников

1. Козлова, Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1/40. – С. 83–91.
2. Красильников, И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М. Красильников. – Дубна : Феникс, 2007. – 496 с.
3. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование / Т. П. Королева. – Минск : УП Технопринт, 2003. – 216 с.

УДК 373. 21

А. Яцевич

Высшая педагогическая школа
Белосток, Польша

Т.С. Онискевич

УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
Брест, Республика Беларусь

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ: ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье предпринята попытка обзора методов, используемых в польском образовании для ознакомления с природой. Значительное внимание уделено классификации методов ознакомления с живой и неживой природой, также рассматриваются методы формирования экологического отношения к природе.

Ключевые слова: методы обучения, обучающие стратегии, учение, экологическое воспитание, живая природа, неживая природа.

A. Jacewicz

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Białystok, Polska

T. Aniskevich

Państwowy Uniwersytet imienia A.S. Puszkina
Brześć, Białoruś

ZBLIŻANIE PRZEDSZKOLAKÓW DO PRZYRODY: Z DOŚWIADCZEŃ PEDAGOGÓW POLSKICH

Streszczenie. W artykule wyjaśniono pojęcie metody i dokonano przeglądu metod sprzyjających przybliżaniu dzieci/ uczniów do przyrody. Wyeksponowane zostały czynności dzieci, które służą poznawaniu przyrody tj.: oglądanie, badanie, obserwowanie i eksperymentowanie. Znaczną część artykułu zajmują wybrane klasyfikacje metod poznawania przyrody ożywionej i nieożywionej, wśród nich są metody kształtujące postawy ekologiczne.

Słowa kluczowe: metody kształcenia, strategie nauczania, uczenie się, postawy ekologiczne, przyroda nieożywiona, przyroda ożywiona.

A. Jatsevich

Pedagogical University in Białystok
Białystok, Poland

T. Aniskevich

Brest State University named after A.S. Pushki,
Brest, Republic of Belarus

INSIGHT INTO NATURE OF PRESCHOOL CHILDREN: POLISH EXPERIENCE

Abstract. The article attempts to review the methods used in Polish education to familiarize preschoolers with nature. Considerable attention is given to the classification of methods of acquaintance with nature and animals, the methods of forming an ecological approach to nature are separately considered. The types of practical activity contributing to the knowledge of the surrounding environment of children are identified.

Keywords: teaching methods, teaching strategies, environmental education, nature, inanimate nature.

Edukacja środowiskowa dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze względu na różnorodność tematyki wymaga stosowania wielu metod. W licznych opracowaniach metodycznych dla (przyszłych) nauczycieli można znaleźć liczne klasyfikacje i ich charakterystykę.

Znany dydaktyk polski W. Okoń sformułował metody wielostronnego kształcenia, zaliczył do nich metodę problemową, praktyczną, waloryzującą i podającą. Według Okonia «czterem metodom nauczania odpowiadają cztery rodzaje uczenia się» (tabela 1) [1, s. 232].

Tabela 1. – Klasyfikacja metod nauczania według Okonia (4 metodom nauczania odpowiadają 4 rodzaje uczenia się)

Metody podające	Metody problemowe	Metody waloryzujące	Metody praktyczne
Uczenie się przez przyswajanie	Uczenie się przez odkrywanie	Uczenie się przez przeżywanie	Uczenie się przez działanie

H. Mystkowska w latach 70-tych XX wieku proponowała w przedszkolu stosować metody wielostronnego kształcenia, które sformułował Okoń. W przypadku nauczania biologii bardzo często powoływano się na klasyfikację W. Stawińskiego. Natomiast M. Studzińska z uwagi na możliwości poznawcze dzieci poleca trzy grupy metod:

1. Metody kierowania samodzielną pracą dzieci (obserwacja, praca w ogrodzie przedszkolnym i «kąciku przyrody», praca z książką, zajęcia plastyczne);
2. Metody poszukujące (rozmowa, pogadanka heurystyczna);
3. Metody podające (opowiadanie i opis, czytanie).

Autorka zwraca uwagę, że «w pracy z dziećmi najlepiej stosować metody kombinowane, co oznacza łączenie kilku metod na jednym zajęciu» [2, s. 25]. Jednak nie tylko dobór metod sprzyja poznawaniu przez dzieci przyrody. Ważne jest ich inspirowanie (np. ciekawe urządzenie «kąciku przyrody», organizowanie wycieczek, prowadzenie hodowli itp.), wyzwalanie w nich postawy poszukującej i pytającej, odwoływanie się do treści znanych dzieciom, stosowanie atrakcyjnych środków dydaktycznych, a przede wszystkim, aby we właściwy sposób kształtować kompetencje poznawcze dzieci, znać swoich wychowanków.

Wiele autorów (D. Al-Khamisy, K. Żuchelkowska i K. Wojciechowska, A. Budniak, T. Parczewska) nawiązuje w swoich klasyfikacjach metod do czterech strategii nauczania – uczenia się:

1) asocjacyjna – uczenie się przez przyswajanie – absorbowanie gotowej wiedzy (metody asymilacji wiedzy in. podające: pogadanka, opis, praca z książką, rozmowy podczas obserwacji, opowiadanie nauczyciela, indywidualne rozmowy z dziećmi, pokaz podczas objaśniania i instruowania np. przy prowadzeniu prac hodowlanych);

2) badawcza – uczenie się przez odkrywanie – samodzielne zdobywanie przez dzieci wiedzy na drodze rozwiązywania problemów, szukanie odpowiedzi na pytania problemowe, rozwiązywanie zadań różnymi sposobami, samodzielne podejmowanie decyzji, ocenianie i wartościowanie zachowań, wytworów pracy, obserwowanie (metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy in. heurystyczne: metody sytuacyjne, metody problemowe np. zadawanie pytań, rozwiązywanie zagadek, burza mózgów, dyskusja dydaktyczna, gry i zabawy dydaktyczne, obserwacje i doświadczenia zgłębiające zrozumienie przyczynowych zależności);

3) ekspozycyjna – uczenie się przez przeżywanie – wyzwalanie i pobudzanie przeżyć dzieci poprzez ekspozycję różnorodnych utworów oraz wykorzystywanie metod ekspresji słownej, muzycznej, ruchowej, technicznej, dramowej (metody waloryzacyjne in. ekspozycyjne: impresyjne – oparte na przeżyciach emocjonalnych dziecka, wywołanych uczestnictwem w różnych sytuacjach pobudzających wrażliwość i ekspresyjne – umożliwiają wyrażenie emocji wywołanych kontaktem ze środowiskiem naturalnym lub dziełami sztuki);

4) operacyjna – uczenie się przez działanie – podejmowanie różnych działań przez dzieci (metody praktyczne in. operacyjne: metoda stawiania zadań, ćwiczeń utrwalających, ćwiczeń trenowych i praktycznych, pomiar, przeprowadzanie doświadczeń/ eksperymentów, prowadzenie prac hodowlanych w przedszkolu/ szkole i w domu, wykonanie wytworów o tematyce przyrodniczej lub z materiałów przyrodniczych, uczestniczenie w pracach społeczno-użytecznych na rzecz środowiska i szkoły/ przedszkola, udział dzieci w zabawach, różnych akcjach oraz uroczystościach mających na celu ochronę i kształtowanie środowiska).

A. Budniak proponuje cztery grupy metod «przybliżania dzieci do przyrody:

1. Metody asymilacji wiedzy (podające, recepcyjne): pogadanka, opis, opowiadanie, praca z książką, pokaz.
2. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (heurystyczne): metoda problemowa, burza mózgów, dyskusja dydaktyczna, gry i zabawy dydaktyczne.
3. Metody waloryzacyjne (ekspozycyjne): metody impresyjne, metody ekspresyjne.
4. Metody praktyczne (oparte na działaniu): metoda ćwiczeń, metoda stawiania zadań, pomiar, doświadczenia i eksperymenty» [3, s. 80–84].

Wśród wyżej wymienionych metod, praktyczne poznawanie zagadnień edukacji środowiskowej zdaniem Budniak zapewniają przede wszystkim metody heurystyczne i praktyczne wzbogacone metodami ekspozycyjnymi, i podającymi. Metody heurystyczne, czyli poznawanie przez odkrywanie, poprzez samodzielne gromadzenie doświadczeń stanowią punkt wyjścia dla metod czynnych. Szczególne znaczenie przypisuje eksperymentowaniu (tradycyjnej i problemowej metodzie laboratoryjnej), metodzie dyskusji, obserwacji, pokazowi, pomiarowi, metodzie ćwiczeń i zadań stawianych do wykonania.

pozytywne postawy wobec przyrody, ochrony środowiska, kształtowania i ulepszania mają metody nauczania kształtującego i wychowującego. Wg E. Jaszczyszyn «do metod kształtujących postawy ekologiczne się zalicza:

1. Praktyczne działania na rzecz ochrony środowiska;
2. Obserwacje świata roślin i zwierząt, zjawisk przyrodniczych i społecznych;
3. Eksperymenty obrazujące procesy przyrodnicze i skutki ludzkiej ingerencji, pokazy;
4. Opowiadania, opisy, praca z tekstem literackim;
5. Gry i zabawy;
6. Wycieczki i spacer;
7. Kontakt ze sztuką poświęconą przyrodzie;
8. Twórczość plastyczną dzieci, tworzenie kompozycji z zebranych darów natury itp.» [4, s. 24].

Warunkiem niezbędnym uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działalność praktyczną jest budzenie dziecięcej aktywności (intelektualnej, emocjonalnej, praktycznej) współuczestniczącej w tym procesie.

Zdaniem K. Żuchelkowskiej «w zbliżaniu dzieci do przyrody ożywionej szczególnie przydatna może być metoda projektów (dzieci inicjują, planują i realizują określone zadania, które poddają ocenie) i happening (wydarzenie polegające na spontanicznych działaniach, sytuacjach i zadaniach wywołanych lub w zarysach zaprojektowanych przez pomysłodawcę)» [5, s. 74–75].

Zbliżanie dzieci do przyrody nieożywionej powinno odbywać się z wykorzystaniem metod stosowanych w naukach przyrodniczych. J. Soczewka zaproponował 3 grupy metod: werbalne (pogadanka, opis, opowiadanie, praca z książką), obserwacyjne (pokaz, obserwacja okazów i zjawisk przyrodniczych, obserwacja eksperymentów wykonywanych przez nauczyciela), badawcze (eksperymenty wykonywane przez dzieci).

Al-Khamisy podkreśla, że rozwijaniu pojęć przyrody nieożywionej sprzyja uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Ponadto autorka wymienia zadania wykonywane przez dzieci indywidualnie, zespołowo lub zbiorowo, które sprzyjają rozumieniu pojęć. Wśród nich znalazły się:

- 1) obserwacje np. gwiazdzistego nieba,
- 2) doświadczenia np. parowanie i skraplanie wody,
- 3) opowiadania nauczycielki np. «Czy śnieg jest czysty?»,
- 4) pytania kierowane do dzieci lub zadawane przez dzieci np. skąd się wziął bursztyn?,
- 5) zadania do wykonania w formie zabawy lub pracy np. puszczenie światełek/zajaczków na ścianie, zabawa ruchowa orientacyjno- porządkowa «Słonko świeci – deszczyk pada»,
- 6) nauka piosenek np. «Pan listopad gra»,
- 7) rozwiązywanie lub układanie zagadek np. o zjawiskach atmosferycznych (mżawka, grad, szron, mgła itp.),
- 8) wytwory dziecięce (opowiadania, inscenizacje) np. Królowa Śniegu,
- 9) prace plastyczne, konstrukcyjne np. praca przestrzenna przedstawiająca układ słoneczny.

Nauczyciel z dziećmi powinien dokonać wyboru pojęć, które będą rozwijane podczas zabaw, zajęć, spacerów wycieczek itp. Należy pamiętać o etapach rozwijania pojęć i niezbędnych operacjach umysłowych (analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie), wyjaśnianie związki przyczynowo- skutkowe obserwowanych zjawisk. Zadaniem nauczyciela jest właściwe przygotowanie się do zajęć (metodycznie i rzeczowo), obmyślenie strategii nauczania – uczenia się, dobranie zadań, celów, form pracy i niezbędnych, atrakcyjnych środków dydaktycznych.

Lista wykorzystanej literatury

1. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 468.
2. Studzińska M., Dzieci przedszkolne poznają przyrodę ożywioną, Warszawa 1989, WSiP, 167 s.
3. Budniak A., Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Podręcznik dla studentów, Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 306 s.
4. Jaszczyszyn E., Metody, formy i środki kształtujące postawy ekologiczne [w:] E. Jaszczyszyn (red.), Ekologiczna edukacja przedszkolna, Białystok 2003, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, s. 168.
5. Żuchelkowska K., Edukacja przyrodnicza w przedszkolu, Bydgoszcz 2015, Wyd. UKW, s. 209.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.37

А.Н. Астрейко, О.Н. Кананчук

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лексико-грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве эффективного средства закрепления грамматических навыков дошкольников выделяется дидактическая игра.

Ключевые слова: дети, общее недоразвитие речи, формирование, лексико-грамматические категории.

A.N. Astreiko, O.N. Kananchuk

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus*

PROBLEM OF FORMATION OF LEXICO-GRAMMATICAL CATEGORIES IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Summary. The article considers the problem of the formation of lexico-grammatical categories among preschoolers with a general underdevelopment of speech. As an effective means of strengthening the grammatical skills of preschoolers, a didactic game is allocated.

Keywords: children, general underdevelopment of speech, formation, vocabulary-grammatical categories.

Быть грамотным – значит быть образованной личностью, так как грамотность – это фундамент, на котором строится все развитие личности. На сегодняшний день формирование лексико-грамматических конструкций у детей является наиболее актуальной проблемой. Развитие речи ребёнка неразрывно связано с его развитием как умственным, так и физическим, и в большой степени является показателем этого развития.

Нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям. Одни недостатки касаются только звукопроизношения (дислалия), другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа (ФФНР). Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи (ОНР).

Коррекционная работа с детьми с ОНР включает различные направления, среди которых основополагающим является формирование лексико-грамматической стороны речи (Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). Формирование словаря идет по следующим направлениям: расширение объема словаря; уточнение значения слов; формирование семантической структуры слова; организация семантических полей, лексической системы родного языка; активизация словаря, совершенствование перевода из пассивного словаря в активный [2].

Накопление словарного запаса происходит не изолированно, а одновременно с совершенствованием грамматического строя.

Под *грамматическим строем* будем понимать определённую систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях [1].

В грамматическом строе речи выделяют уровни: морфологический (предусматривает навык владения приемами словоизменения и словообразования) и синтаксический (предусматривает навык составления предложений, а также грамматически верного употребления слова в словосочетаниях, фразах и предложениях).

Эффективным средством закрепления грамматических навыков является дидактическая игра, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

Практика показала, что формирование грамматического строя речи посредством дидактической игры должно осуществляться дифференцированно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, что является актуальной проблемой для теории и практики логопедии.

Для формирования у детей с ОНР лексико-грамматических категорий была составлена картотека дидактических (словесных) игр, игровых упражнений по различным лексическим темам, которые можно использовать на занятиях.

Внедрение в практику коррекционно-развивающего обучения апробированной системы логопедического воздействия обеспечило практическое усвоение детьми представленного грамматического материала, т. к. в ходе занятий с использованием игры создавались благоприятные условия для речевого общения детей, для активизации и развития их речи.

Игра оказывала существенное влияние на развитие значений и функций слова; перенос действий, осуществляемый в игре, служил основой для переноса словесного значения, и, таким образом, игровая деятельность является мощным фактором развития речевого мышления ребёнка с нарушениями речи.

В игре создавались такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны. Также применение игровых средств на занятиях в течение длительного времени позволяло удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием.

В заключение отметим, что в результате коррекционной работы дети с ОНР научились владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных и увеличительных форм существительных; грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка. Падежные, родовидовые окончания слов должны проговариваться четко; простые предлоги употребляться адекватно, необходимо использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительные, глаголы, наречия, прилагательные, местоимения и т. д.).

Список используемых источников

1. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова – М.: Академия, 2016. – 240 с.
2. Богатырева, А.В. Формирование лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи / А. В. Богатырева, М.А. Косткина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/1/archive/92/3281/>. – Дата доступа: 28.09.2020.

УДК 376.42

А.В. Белякова

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь*

ВКЛАД СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Значимость эстетического воспитания в жизнедеятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью приобретает новый статус. В рамках организации специального образования нами было проведено исследование творческих способностей данной категории детей. Полученные результаты исследования продемонстрировали важность создания и внедрения программы эстетического воспитания в процесс жизнедеятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, интеллектуальная недостаточность, специальное образование, творческие способности

A. V. Belyakova

*Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus*

CONTRIBUTION OF THE SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION TO THE LIFE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract. The importance of aesthetic education in the life activities of younger schoolchildren with intellectual disabilities gets a new status. As part of the organization of special education, we conducted a study of the creative abilities of this category of children. The results of the study demonstrated the importance of creating and implementing an aesthetic education program in the life activities of junior high school students with intellectual disabilities.

Keywords: aesthetic education, intellectual disability, special education, creative abilities

В современном белорусском обществе проблема интеллектуальной недостаточности в младшем школьном возрасте с каждым днем приобретает большую значимость. Следует отметить, что дети с интеллектуальной недостаточностью являются одной из наиболее многочисленных категорий детей,

отклоняющихся в своем развитии от нормы. В качестве альтернативного способа взаимодействия с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью новый статус приобретает эстетическое воспитание. Данная категория детей способна достаточно продвинуться в своем эстетическом развитии, однако для этого требуется наличие специально созданных педагогических условий. Такие условия оказывают влияние на формирование интеллектуальной и эмоциональной отзывчивости по отношению к объектам эстетического восприятия, способность замечать, выделять и оценивать прекрасное. Дети с интеллектуальной недостаточностью при взаимодействии с педагогом способны выработать простейшие навыки и умения создавать множество гениальных шедевров и воплощать идеи в реальность. Всё это в значительной мере окажет положительное влияние на младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В этой связи проблема эстетического воспитания умственно отсталых школьников младшего возраста представляется одной из актуальных проблем современной специальной педагогики.

Взаимодействие с детьми с нарушением интеллекта посредством эстетического воспитания не только имеет фундаментально-теоретическое значение в процессе обучения, но и оказывает серьезное влияние на эффективную организацию процесса адаптации и интеграции лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии. Исходя из сопоставления теоретических источников, выявлено, что понятие «интеллектуальная недостаточность», принятое еще в отечественной дефектологии, приходится тождественным понятию «умственная отсталость». Воспринимая термин «умственная неполноценность», современное общество характеризует его негативными прилагательными: глупый, необразованный. Несомненно, у некоторых людей умственная отсталость сочетается с аутизмом, тогда как у других людей интеллект находится на уровне нормы или достигает показателя выше среднего [1, с. 147].

Для умственно отсталых детей характерно позднее и неполноценное формирование всех видов деятельности. Особенно акцент делается на произвольную деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определённого уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания и умения целенаправленно приложить волевые усилия. Для того чтобы овладеть теми или иными видами деятельности, детям требуется пройти длительный период направленного обучения. Они неловки, невнимательны, легко отвлекаются и быстро забывают последовательность действий. Данная категория детей не всегда может подчинить свои действия поставленной задаче, поскольку низкий уровень развития воображения не позволяет им предвидеть конечный результат. По той же причине заметно снижена творческая составляющая любого доступного им вида деятельности. Недоразвитие воображения также связывают с некоторыми отклонениями в поведении учащихся с нарушением интеллекта. Потому что оно лишает их возможности прогнозировать последствия, которые могут иметь те или иные необдуманные поступки как для совершившей их личности, так и для окружающих людей [2, с. 58].

В ракурсе современных подходов к воспитанию личности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проблема их творческой составляющей может быть решена в процессе включения системы эстетического воспитания в жизнедеятельность ребенка. Как уже было отмечено ранее, школьное образование выполняет одну из важнейших ролей источника социокультурных ценностей. Для педагога школьного образования важно сделать акцент на формировании личности школьника и его эстетического вкуса и восприятия. Реализация личностноориентированного развития эстетического восприятия младших школьников с умственной отсталостью осуществляется в процессе его включения в активную деятельность. Таким образом, школьное образование дает ребенку ориентир для его дальнейших достижений путем создания творческих продуктов и их последующую демонстрацию.

В настоящее время *эстетическое воспитание* трактуется как целенаправленное систематическое воздействие на личность не только с целью выработки у нее понимания прекрасного в искусстве, природе и межличностных отношениях, но и с целью ее развития, т. е. формирования эстетического восприятия, суждений, вкусов, интересов и потребностей. Для педагога, который находится в процессе взаимодействия с детьми с интеллектуальной недостаточностью, эстетическое воспитание – это возможность проникнуть в богатейший и загадочный внутренний мир ребенка. Эффективность творческого развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от методов изложения материала, основой которого являются задания для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Так, в рамках организации специального образования нами было проведено исследование творческих способностей данной категории детей. Исследование было проведено в течение 9 месяцев (сентябрь 2019 – май 2020) на базе Государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Гомеля». В качестве экспериментальной группы исследования был взят 3 класс в составе 20 человек. Особое место было отведено диагностической методике «Опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник» [3].

Из результатов констатирующего этапа исследования, который был проведен в сентябре 2019 года, получены следующие данные: очень низкий уровень креативности наблюдался у 20 % испытуемых, низкий – у 30 % испытуемых, средний уровень креативности – у 35 % испытуемых, высокий – у 15 % испытуемых. Данные результаты исследования продемонстрировали важность создания и внедрения программы эстетического воспитания в жизнедеятельность младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Таким образом, программа эстетического воспитания была реализована в период с сентября 2019 по май

2020 года. По истечению сроков программы был проведен контрольный этап исследования, из результатов которого можно увидеть, что программа эстетического воспитания дала отличную возможность процессу школьного образования выйти на новый уровень. Из данных, полученных после применения программы, видно, что у респондентов экспериментальной группы наблюдается значительная динамика в уровнях креативности, что можно изобразить графически (рисунок 1).

При проведении сопоставления полученных данных двух исследований можно сделать вывод о том, что число детей, которые имели низкий уровень креативности, после проведения ряда мероприятий эстетической направленности вышли на средний уровень, а часть из них и на высокий. Разработанный комплекс мероприятий, содержащий мероприятия эстетического цикла для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, оказывает продуктивное влияние на расширение кругозора ребенка, на повышение уровня компетентности классного руководителя, на формирование, укрепление уже наработанных навыков и развитие менее актуальных направлений эстетического воспитания, а также на уровень социальной адаптации в процессе занятий эстетического цикла.



**Рисунок 1. – Сравнительный результат диагностической методики креативности
«Опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник»**

Список используемых источников

1. Заварзина-Мэмми, Е. Приключения другого мальчика. Аутизм и не только / Е. Заварзина-Мэмми. – М. : Издательство «АСТ», 2014. – 252 с.
2. Поливара, З.В. Введение в специальную психологию : учебное пособие / З.В. Поливара. – М. : Флинта, 2016. – 272 с.
3. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб. : СПбУПМ, 2000. – 31 с.

УДК 376.4

Е.А. Бондарь

ГУО «Молотковичская вспомогательная школа-интернат»

Агродорок Молотковичи, Пинский район, Брестская область, Республика Беларусь

Ю.О Шибанова

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Минск, Республика Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются задачи и методика изучения учащихся вспомогательной школы на начальном этапе профессиональной ориентации. Обращается внимание на необходимость реализации дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся младших классов вспомогательной школы на основе диагностических данных.

Ключевые слова: вспомогательная школа, учащиеся, интеллектуальная недостаточность, профессиональная ориентация.

LEARNING STUDENTS OF AUXILIARY SCHOOL AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONAL ORIENTATION

Abstract. The article deals with the tasks and methods of learning the students of the auxiliary school at the initial stage of professional orientation. The article pays attention to the need for a differentiated and individual approach to primary school students based on diagnostic data.

Keywords: auxiliary school, students, intellectual disability, professional orientation.

Система мероприятий по профессиональной ориентации учащихся вспомогательной школы охватывает все периоды их обучения [1], [2]. В соответствии с Концепцией развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [3], Концепцией подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению [1] общими формами профессиональной ориентации для младших школьников разных категорий, включая учащихся с интеллектуальной недостаточностью, являются профессиональное просвещение, трудовое и профессиональное воспитание. С учетом этого для обеспечения диагностической составляющей профессиональной ориентации учащихся данной категории на ее начальном этапе членами студенческой научно-исследовательской лаборатории «Профессиональная ориентация лиц с особенностями психофизического развития» кафедры специальной педагогики БГПУ (научный руководитель – доцент В.А. Шинкаренко) были разработаны методика изучения профессиональной информированности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью и оценочный лист «Отношение к труду учащихся первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), классов интегрированного обучения и воспитания».

Указанная методика позволяет уточнить состояние ориентировки учащихся в круге профессий и выявить следующие умения:

➤ выделять работы (технологические операции), характеризующие содержание профессиональной деятельности представителя профессии, труд которого учащиеся имели возможность многократно наблюдать или с которым многократно знакомы на учебных занятиях и в процессе внеклассных мероприятий;

➤ давать общую характеристику такой профессии.

Учащимся предлагаются следующие вопросы и задания:

- называние любых знакомых профессий;
- называние профессий работников школы;
- рассказы о работе представителей отдельных профессий работников вспомогательной школы-интерната (дворник, повар);
- называние знакомых профессий рабочих-строителей;
- называние знакомых профессий, которые работают на фабриках и заводах;
- называние знакомых профессий людей, которые работают в магазинах и других предприятиях торговли;
- называние знакомых профессий работников сельского хозяйства;
- рассказ о профессии маляра или швеи (по выбору учащегося).

Предусматривается оказание стимулирующей помощи («Я еще какие профессии ты знаешь?», «А еще какие работы выполняет дворник?», «А еще какие работы выполняет повар?») и протоколирование ответов.

В оценочном листе отражается оценка учителями проявления у учащихся следующих характеристик отношения к труду:

- бережное отношение к личным вещам;
- бережное отношение к школьному имуществу;
- соблюдение дисциплины (правил поведения) на уроках трудового обучения;
- положительное отношение (положительная мотивация) к выполнению практических заданий на уроках трудового обучения;
- положительное отношение (положительная мотивация) к выполнению трудовых поручений, общественно полезному труду в процессе внеучебной деятельности;
- стремление выполнить практическую работу добросовестно (качественно);
- стремление быть полезным, оказать помощь людям (другим детям, взрослым).

Оценка осуществляется в баллах по следующим показателям:

- 1 балл – характеристика не проявляется;
- 2 балла – характеристика проявляется эпизодически;
- 3 балла – характеристика проявляется как правило;
- 4 балла – характеристика проявляется всегда.

Апробация рассмотренных методики и «Оценочного листа», проведенная в ряде вспомогательных школ Республики Беларусь, в т. ч. Молотковичской вспомогательной школы-интернате Пинского района Брестской области, позволила прийти к выводу о целесообразности их применения для получения диагностических данных, необходимых для планирования работы по профессиональной ориентации.

У учащихся IV–V классов с легкой интеллектуальной недостаточностью обнаружилось явная дефицитарность представлений и знаний о круге профессий взрослых, труд которых доступен для непосредственного наблюдения, недостаточная ориентировка в социальном окружении, а также в содержании труда взрослых по отдельным массовым профессиям. Характерным оказалось название минимального количества профессий и выполняемых их представителями работ. Рассказы о профессиях были малоразвернутыми и обычно сводились к указанию одной или нескольких работ. Это может быть объяснено характерным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью снижением познавательной активности, ситуативностью и неустойчивостью интересов, неумением самостоятельно выполнять наблюдения, анализировать и фиксировать их результаты, системным недоразвитием речи.

На наш взгляд, полученные результаты указывают на необходимость использования в процессе профессиональной ориентации учащихся младших классов вспомогательной школы не только фронтальных форм ее организации (как, например, изучения информации о профессиях на уроках по предмету «Человек и мир» и уроках по другим учебным предметам), но и групповых. Работа с небольшими группами учащихся возможна, например, на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности, на которых среди других задач решаются задачи развития наблюдательности и умения оречевлять результаты наблюдений. Целесообразным является использование и индивидуального подхода, учитывающего, в частности, различия в речевых возможностях учащихся.

Особую значимость мы придаем специально организованным наблюдениям за трудом взрослых. В круг профессий, ознакомление с которыми проводится в процессе этих наблюдений, обязательно следует включать профессии работников школы (повара, кухонного рабочего, дворника, сторожа, уборщика служебных помещений и др.). Программа наблюдений, уточняющая их конкретное содержание, может предусматривать знакомство учащихся с названием и назначением профессий, функциями (обязанностями) работника, результатами и значимостью его труда, проявляемыми качествами [2; и др.]. Важно, чтобы эти наблюдения проводились регулярно.

Конкретные задачи и методику проведения наблюдений, как и других профинформационных и воспитательных мероприятий, рекомендуется уточнять на основе данных, полученных при изучении учащихся. Например, необходимо иметь в виду необходимость оказания им помощи не только в непосредственном выполнении наблюдений, но и в осуществлении указанного выше оречевления их результатов.

Результаты изучения отношения учащихся к труду оказались, на наш взгляд, в целом достаточно высокими. Средняя его оценка была близка к 3 баллам. Это говорит о том, что проводимая на уроках трудового обучения и во внеурочное время работа в области трудового воспитания, традиционно реализующая задачи накопления учащимися трудового опыта и формирования у них положительного опыта поведения, в целом является эффективной. Другое дело, что в характеристиках отношения к труду между отдельными учащимися наблюдались существенные отличия. У некоторых учащихся все характеристики отношения к труду были оценены учителями как проявляющиеся всегда, но были и учащиеся, у которых эти характеристики преимущественно оценивались как проявляющиеся эпизодически, что также указывает на необходимость индивидуализации работы в области трудового воспитания как составляющей профессиональной ориентации.

Список используемых источников

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 февр. 2016 г., № 188 // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.
2. Шинкаренко, В.А. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о профессиональной деятельности людей / В.А. Шинкаренко, М.А. Марчик // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2019. – № 4. – С. 22–26.
3. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

А.С. Брыкова, О.М. Кондрахова

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КЛАССА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения родителей и педагогов к интегрированному обучению и воспитанию и обосновывается актуальность организации коммуникативного пространства класса как среды для повышения эффективности и продуктивности взаимодействия детей с особенностями психофизического развития с их нормально развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, коммуникативное пространство, интегрированное обучение и воспитание, субъекты образовательного процесса.

A.S. Brykova, O.M. Kondrakhova

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

THE COMMUNICATIVE SPACE OF THE INTEGRATED LEARNING AND UPBRINGING CLASS AS AN ENVIRONMENT FOR ORGANIZING PRODUCTIVE INTERACTION

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the attitudes of parents and teachers towards integrated education and the urgency of the organization of communicative space of a classroom like environment to enhance the efficiency and effectiveness of the interaction of children with special needs with their normally developing peers.

Keywords: children with special psychophysical development, communication space, integrated learning and upbringing, subjects of the educational process.

В Республике Беларусь созданы вариативные условия для получения образования детьми с особенностями психофизического развития, которые имеют возможность получать образование, как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. Внедрение инклюзивных процессов в образование требует изменения образовательного пространства с целью эффективного взаимодействия учащихся с особенностями психофизического развития с их нормально развивающимися сверстниками. М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения», то есть людьми, находящимися в специально организованном коммуникативном пространстве.

В современных исследованиях понятие «коммуникативное пространство» трактуется с различных позиций. Коммуникативное пространство обобщенно может рассматриваться как «особая форма бытия, в рамках которой реализуются возможности организации социальных связей и взаимодействий отдельной личности, социальных групп и институтов посредством коммуникаций» [1, с. 136]; как система коммуникативных связей, возникающих между субъектами коммуникации; как «совокупность сфер общения, в которых личность может реализовать свое речевое намерение в соответствии с принятыми в данном социуме правилами и нормами общения» [2, с. 101].

Независимо от определения термина «коммуникативное пространство», администрация и педагоги учреждения образования обязаны обеспечить ребенку с особенностями психофизического развития необходимые образовательные условия, в том числе и организовать соответствующее пространство для эффективной коммуникации с иными субъектами образовательных отношений.

В ряде белорусских исследований эмпирически доказано, что дети без особенностей психофизического развития чаще оказываются в социометрическом статусе «принятые», а «особенные» дети чаще всего остаются в категории «изолированных» или «пренебрегаемых» (А.С. Брыкова [3], О.С. Хруль [4]). Непринятие детей с особенностями психофизического развития обусловлено, с одной стороны, их физическими нарушениями и «инаковостью», а с другой стороны – низким уровнем коммуникативной компетенции таких детей. Таким образом, особую актуальность приобретает своевременная психолого-педагогическая помощь и поддержка ребенка с особенностями психофизического развития в учреждении образования с целью повышения уровня его социального благополучия и формирования толерантного отношения к «особенностям развития» в детском коллективе.

Так как в процесс инклюзивного образования вовлечены все участники образовательного процесса: педагоги, дети (как нормально развивающиеся, так и с особенностями психофизического развития), родители обеих категорий детей, важно оценить отношение к совместному обучению и воспитанию педагогических работников и родителей. Нами был проведен опрос с целью изучения мнения родителей и педагогов о возможностях и особенностях совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития со сверстниками, имеющими нормативное развитие. В опросе приняло участие 75 родителей и 20 педагогов.

Анализ ответов родителей на вопрос «Как Вы относитесь к совместному обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития с их нормально развивающимися сверстниками?» показал, что 57 % опрошенных родителей нормотипичных детей считают возможным совместное обучение детей. Для сравнения, за совместное обучение выступают 79 % родителей детей с особенностями психофизического развития.

На вопрос «Общается ли Ваш ребёнок с детьми с особенностями психофизического развития?» были получены следующие ответы: 60 % родителей отметили, что их ребёнок контактирует с ровесниками, у которых есть нарушения, а 40 % участвующих в анкетировании ответили отрицательно.

Проанализировав ответы на вопрос, какие положительные последствия для детей с нормативным развитием могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с особенностями психофизического развития, можно отметить, что все опрошенные родители считают, что в данной ситуации дети станут добрее. 92 % родителей придерживаются мнения, что дети научатся помогать своим сверстникам, станут терпимыми к другим.

Среди положительных последствий для детей с особенностями психофизического развития в процессе совместного обучения и воспитания со сверстниками с нормативным развитием, опрошенные родители «особенных» детей считают умение взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками; получение дополнительной поддержки; активное развитие в коллективе и широкие возможности для реализации своих способностей в различных видах деятельности и общении. 84 % всех родителей придерживаются мнения, что ребёнок будет чувствовать себя более полноценным.

Родители детей с особенностями психофизического развития не видят отрицательных последствий, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания, для детей с нормативным развитием. Аналогичное мнение высказывают только 41 % родителей детей с нормативным развитием. 42 % родителей отметили, что нормально развивающемуся ребёнку педагоги будут уделять меньше внимания, чем сверстнику с особенностями психофизического развития. 16 % родителей нормотипичных учащихся считают, что у детей с нормативным развитием в данной ситуации снизятся успеваемость и темп развития.

На вопрос «Насколько тяжело детям с особенностями развития воспитываться вместе со сверстниками с нормальным развитием?» большинство педагогов (70 %) отвечают, что таким детям тяжело пребывать в обществе ровесников с нормативным развитием ввиду «коммуникативных проблем». 40 % учителей уверены, что нормально развивающиеся дети сторонятся «особенных» сверстников, столько же педагогов отметили, что такая проблема решается при постоянном контакте. Данный факт обуславливает актуальность организации коммуникативного пространства инклюзивного класса как среды для повышения эффективности включения всех детей в единое образовательное пространство. По мнению 10 % педагогов, отношения детей в классе зависят от воспитания, возраста и уровня развития детей с нормативным развитием.

Данный опрос показал, что включение детей с особенностями психофизического развития в активную совместную жизнедеятельность со сверстниками требует работы по различным направлениям: формирование в коллективе класса интегрированного обучения и воспитания благоприятного социально-психологического климата; развитие коммуникативных навыков у детей с особенностями психофизического развития в общении с нормально развивающимися сверстниками; создание среды, в которой общение будет занимать определенное место, то есть создание коммуникативного пространства класса с учетом принципа инклюзии.

На современном этапе развития образования требуется реструктуризация образовательного пространства учреждений образования, создавших условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, и создание модели организации коммуникативного пространства класса с учетом принципа инклюзии, что повысит продуктивность взаимодействия детей с особенностями психофизического развития с их нормально развивающимися сверстниками. Выявление социально-педагогических условий, необходимых для эффективной организации коммуникативного пространства как среды, обеспечивающей включение всех детей без исключения, позволит: 1) создать предпосылки для установления контактов и формирования благоприятных межличностных отношений субъектов образовательного процесса; 2) улучшить социометрический статус обучающихся; 3) повысить уровень субъективного благополучия детей в классе интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Список используемых источников

1. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2001. – 656 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Брыкова, А.С. Структура межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в образовательном процессе : автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.10 / А.С. Брыкова ; Нац. инст. образ. – Минск, 2017. – 26 с.

4. Хруль, О.С. Роль педагога в системе межличностных отношений детей / О.С. Хруль // Организация безопасной среды для лиц с особыми образовательными возможностями и потребностями в современных условиях : сб. материалов Всерос. науч.-практ. студ. конф., 28 апр. 2017 г. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. – С. 63–69.

УДК 37.018:376-057.874-056.24

О.И. Бубличенко

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь*

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена трудностям социализации детей с особенностями психофизического развития. Представлены результаты авторского исследования социализации детей с особенностями психофизического развития в учреждении образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, социализация, условия образования, личностные качества.

O.I. Bublichenko

*Gomel State Francisk Skaryna University
Gomel, Republic of Belarus*

ON THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstrakt. The article is devoted to the difficulties of socialization of children with psychophysical developmental features. The results of the author's study of the socialization of children with psychophysical developmental features in an educational institution are presented.

Keywords: inclusive education, children with psychophysical disabilities, socialization, educational conditions, personal qualities

Создание условий, обеспечивающих успешную социализацию каждого ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР), реализацию его потенциальных возможностей является одной из приоритетных задач инклюзивного образования в Республике Беларусь. Инклюзивное образование – это динамичный процесс организации и реагирования национальных образовательных систем на разнообразие потребностей и нужд всех обучающихся посредством создания условий для успешного учения и социализации, исключающий любые формы сегрегации детей [1].

В Республике Беларусь численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, состоящих на учете в органах по труду, занятости и социальной защите, по данным на 1 января 2020 г., составляла 33296 человек. С 2015 года эта цифра увеличилась более чем на пять тысяч. Важно отметить, с каждым годом число лиц с особенностями психофизического развития растет. Дети с ОПФР до сих пор остаются самой уязвимой группой детей во всем мире и испытывают трудности в процессе организации образовательного процесса в учреждениях образования.

С целью выявления трудностей социализации детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования, нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 72 г. Гомеля» (30 детей с особенностями психофизического развития) с помощью следующих методов: наблюдения, метод социометрического исследования, карта наблюдения Д. Стотта.

Задачи наблюдения:

- 1) выявить отношение детей с ОПФР к занятиям;
- 2) рассмотреть коммуникативные навыки детей;
- 3) найти закономерность в спонтанности поведения детей с ОПФР.

Процесс наблюдения был зафиксирован в карточке наблюдения, где были отмечены следующие качества: самостоятельность и коммуникативность. Наблюдение проводилось в естественных для наблюдаемых условиях. Присутствуя на уроках, мы выявили следующую закономерность:

- 1) дети с особенностями психофизического развития ведут себя схоже с обычными детьми, однако дети с особенностями требуют больше внимания от учителя. Если учитель не реагирует на демонстративное поведение ребенка с особенностями, он пытается сделать так, чтобы на него обратили внимание одноклассники;

2) дети с особенностями психофизического развития быстрее устают. Школьная нагрузка в виде урока не под силу ребенку с особенностями. В виде психологического и физического отдыха учитель в середине урока напоминает детям о «физкультминутке». Так все дети класса эмоционально заряжаются для более плодотворной работы на уроке;

3) усидчивость детей с ОПФР зависит от особенности психофизического развития. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата более спокойно ведут себя, дети с нарушением эмоционально-волевой сферы пытаются выйти на первый план внимания учителя и одноклассников.

Поведение на переменах:

1) дети с ОПФР не остаются в тени одноклассников. Дети с особенностями в психофизическом развитии играют с детьми с нормальным развитием;

2) дети с нормальным развитием помогают одноклассникам с особенностями (объясняют правила игры несколько раз, помогают с передвижением и т. д.).

Результаты проведенной социометрии позволяют сделать следующие выводы:

1) дети с особенностями психофизического развития имеют статус «изолированные», в младших классах чаще «приняты». Важно отметить, что большинство отрицательных выборов детей с ОПФР делают дети этой категории;

2) дети без особенностей в большинстве своем относятся индифферентно, и только незначительная часть выражает свое отрицательное отношение.

С помощью социометрии Дж. Морено были выявлены следующие трудности:

– дети с ОПФР могут сталкиваться с изоляцией со стороны своих сверстников с нормальным развитием – 48 %;

– дети с ОПФР чаще всего общаются с такими же детьми, что может замедлять их в развитии коммуникативных навыков – 52 %.

Учителям были предложена карта наблюдения Д. Стотта для изучения эмоциональной и поведенческой сфер детей с ОПФР. Для нас были важны ответы на вопросы 1–9, по которым были обозначены следующие результаты.

1) недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Дети с ОПФР, судя по ответам педагогов, замкнуты, однако большинство делают все, чтобы педагог уделил им свое внимание.

2) депрессия. Дети данной категории часто с энтузиазмом берутся за новое дело, но не доводят до логического завершения.

3) уход в себя. Дети с ОПФР любят заниматься рисованием, лепкой, чаще выбирают самостоятельную деятельность.

4) тревожность по отношению к взрослым. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны воспитателя.

5) враждебность по отношению к взрослым. Переменчивость в поведении;

6) тревога по отношению к детям. Шумно ведет себя, пытается обратить на себя внимание детей;

7) недостаток социальной нормативности (асоциальность). Дети могут брать чужие вещи без разрешения;

8) враждебность к детям. Дружелюбно ведут себя по отношению к другим детям, стараются получить их внимание всеми способами;

9) неугомонность. Знают свое место в играх, однако бывают невнимательны, нужно помогать.

По результатам проведенного опроса можно сделать следующие выводы:

1) дети с ОПФР нуждаются в большем количестве внимания как от учителя, так и от сверстников, в сравнении с детьми без особенностей – 88 %;

2) некоторые дети с ОПФР могут нарушать личное пространство других детей – 60 %;

3) дети с ОПФР невнимательны и нуждаются в дополнительном повторении материала – 93 %.

Важно отметить, что процесс социализации для детей с ОПФР более длительный и трудоемкий, включает работу не только учителя, но и родителей, общества и государства в целом. Исходя из проведенного исследования можно сделать вывод, что важна непрерывность получения инклюзивного образования на всех ступенях получения образования. Дети без особенностей, которые сталкивались с детьми с ОПФР в детских садах, контактировали с ними, более нейтрально относятся к детям с ОПФР, чем дети, которые встречаются с детьми с ОПФР впервые. Также важна позиция воспитателя, а далее и учителя – как он сам относится к детям с ОПФР, применяет ли в своей практике инновационные подходы обучения детей данной категории в инклюзивных классах, интересуется ли достижениями науки в сфере инклюзивного образования. Это важно для того, чтобы дети без особенностей смотрели на учителя и повторяли его модель поведения.

Необходимо заметить, что не все дети с ОПФР могут обучаться в условиях инклюзивного образования. Это зависит от возможностей среды, т. к. не каждая среда может удовлетворить потребности в безбарьерном передвижении получении информации детьми с ОПФР. Вариативность получения образования детей с ОПФР остается пока мало исследованной. Далеко не каждый ребенок может обучаться в обычной школе без вреда для себя и окружающих. Инклюзивное образование в обществе отмечается как необходимость для получения образования всем категориям детей в обществе.

Список используемых источников

1. Соколова, И.И. Инклюзивное образование: поиск, проблемы, пути решения / И.И. Соколова // Формирование инклюзивного сознания как фактор успешной социализации детей с ограниченными возможностями / сост.: Е.И. Калистратова, И.И. Соколова, ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2012. – 115 с.

УДК 376.1

Т.В. Варенова, В.С. Волченков

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Представленные материалы содержат описание карты инновационного опыта реализации воспитательного потенциала специального и инклюзивного образования в формировании обучающихся личностных и метапредметных компетенций в онтологическом, психологическом и профилактическом аспектах (на примере Республики Беларусь).

Ключевые слова: инновационные и экспериментальные площадки, онтологический подход, специальное (инклюзивное) образование, психологический, профилактический аспект воспитания.

T.V. Varenova, V.S. Volchenkov

*Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
Minsk, Republic of Belarus*

ONTOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PREVENTIVE ASPECTS OF INNOVATIVE EXPERIENCE IN REALIZING THE POTENTIAL OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article contains a description of the map of the innovative experience of realizing the educational potential of special and inclusive education in the formation of students' personal and metasubject competencies in the ontological, psychological and preventive aspects (for example, the Republic of Belarus).

Keywords: innovative and experimental platforms, ontological approach, special (inclusive) education, psychological, preventive aspect of education.

Инновационное образование – это процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление у будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как результат, – улучшение качества жизни. Такой тип образования формирует ориентацию учащихся на проблемные ситуации, возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом. Ставится задача не просто усваивать предлагаемый преподавателем (программой, учебником) материал, но и познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине, научиться жить в насыщенной информационной среде.

Современная система специального образования постоянно стремится к достижению качественно более высоких результатов в воспитании, образовании, социализации и профессиональной подготовке детей с особенностями психофизического развития, изменению социального статуса, жизненной перспективы ребенка с ОПФР и его семьи, определяя точки роста, опираясь на научно обоснованные ориентиры современного воспитания и эффективного обучения.

Подготовка будущих педагогов-дефектологов, способных к действиям в условиях неопределенности, выбору адекватных поведенческих регулятивов при формировании у обучающихся личностных и метапредметных компетенций возможно в условиях направленности образовательного процесса на самораскрытие, самоопределение личности, максимальное развитие ее способностей, в том числе способности к рефлексии, с учетом онтологического, психологического и профилактического подходов. Большую роль в этом играет изучение и обобщение передового педагогического опыта специального и инклюзивного образования.

Экспериментальная и инновационная деятельность в Республике Беларусь осуществляется на всех уровнях образования: дошкольном, общем среднем образовании, профессионально-техническом, среднем специальном образовании, высшее, система дополнительного образования детей и молодежи, система специального образования. Согласно приказу министерства образования Республики Беларусь № 617 от 30.07.2019 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2019/2020 учебном году»

экспериментальная деятельность в рамках специального и инклюзивного образования ведется по 8 проектам на 40 площадках, расположенных в разных регионах страны. По количеству участников наиболее крупными проектами являются: «Апробация норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам общего среднего и специального образования в контексте компетентностного подхода» (реализуется в 2019–2020 годах в 13 государственных учреждениях образования) и «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития» (осуществляется на протяжении 2018–2021 гг. в 21 учреждении, из них 14 средних школ и 7 Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР)).

В **инновационной деятельности** задействовано 40 площадок по восьми проектам:

1. «Внедрение модели тренинговой технологии работы с родителями в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства (2017–2020)» (осуществляется на базе 5 средних школ г. Барановичи Брестской области).

2. «Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения (2018–2021)» (проходит в 9 государственных учреждениях образования пяти областей (средние, специальные общеобразовательные школы, учебно-педагогический комплекс ясли-сад–средняя школа, вспомогательная школа)).

3. «Внедрение модели обучения иностранному языку учащихся с нарушением слуха II отделения и учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–3 годы обучения) (2018–2020)» (осуществляется в трех специальных общеобразовательных школах г. Минска для детей с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи).

4. «Внедрение модели дистанционного обучения лиц с особенностями психофизического развития в системе дополнительного образования детей и молодежи (2018–2021)» (реализуется на базе двух ГУО дополнительного образования Минской области).

5. «Внедрение кластерной модели реализации профессиональных намерений детей с интеллектуальной недостаточностью и их нормотипичных сверстников (2019–2024)» (участвуют 5 ГУО дополнительного образования, СШ и ЦКРОиР).

6. «Внедрение модели формирования толерантности участников образовательного процесса через организацию продуктивного взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития (2019–2022)» (охватывает 13 учреждений, из них 9 в Минской области).

7. «Внедрение модели формирования профессиональной компетентности педагогов для обучения учащихся с особенностями психофизического развития (2017–2020)» на базе двух профессиональных лицеев (строителей и сельскохозяйственного).

8. «Внедрение адаптивных мультимедиа-технологий для обучения лиц с нарушением слуха (2018–2020)» в учреждении образования «Гомельский государственный машиностроительный колледж».

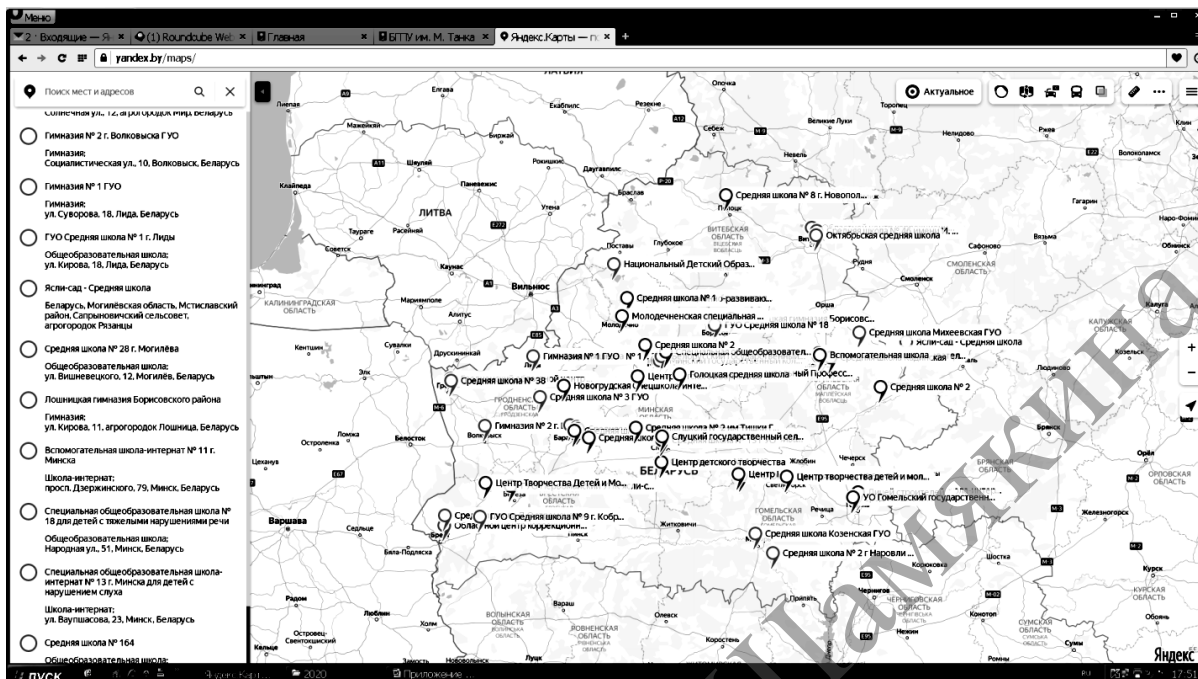
Практически все перечисленные проекты опираются на *онтологические основания* специальной педагогики и психологии – это проблемы смысла бытия и качества жизни лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Цель воспитания с позиции онтологического подхода – создание условий, при которых ребенок с особенностями психофизического развития мог бы реализовать свой потенциал в инклюзивном пространстве. Онтологический подход к воспитанию переводит восприятие человека с инвалидностью в сферу активности, деятельности, субъектности, предполагает включение его в разнообразные социальные отношения.

Суть онтологического понимания воспитания в условиях инклюзивного образования отражается в трех аспектах: социально-нормативном (формирование личности через идентификацию с социокультурным окружением, в первую очередь принятие его норм); индивидуально-смысловом (самоопределение, самостановление, самореализация) и ценностно-деятельностном (становление субъектности во взаимодействии со средой) [1].

В этом большую роль приобретает *работа в психологическом направлении* по устранению внутренних барьеров при взаимодействии. Обобщенно задачи в рамках развития личностной компетентности можно выразить так: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. Все эти умения вместе дают возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе. По сути это ведет к формированию метакомпетенции, которая служит для облегчения приобретения других компетенций, – готовность к непрерывному получению знаний и умений, приспособление к новым условиям и ситуациям. Формирование у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в профилактическом аспекте связано с предотвращением инвалидизации человека вследствие наличия у него проблем со здоровьем за счет повышения уровня функционирования.

Активная деятельность по накоплению и обогащению инновационного опыта реализации воспитательного потенциала специального и инклюзивного образования в формировании у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в онтологическом, психологическом и профилактическом аспектах ведется во всех регионах Республики Беларусь, что представлено на интерактивной карте экспериментальных и инновационных площадок:

<https://yandex.ru/maps/?um=constructor%3A9dc347abaf095813eb82788c199c3ecf5145f2dde17628b3145c4a983c83e07a&source=constructorLink>



Список используемых источников

1. Варенова, Т.В. Мировоззренческие основы современной специальной педагогики / Т. В. Варенова. – Специальная адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 13–17.

УДК 376.1

Е.В. Данилюк
ГУО «Средняя школа №11 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПОСТАВЛЕННЫХ ЗВУКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения эффективности автоматизации звукопроизношения у детей младшего школьного возраста, посещающих коррекционные занятия в пункте коррекционно-педагогической помощи, на материале дидактических игр.

Ключевые слова: логопедия, коррекционная работа, эффективные приемы автоматизации звуков, речевое развитие, дидактическая игра.

E.V. Danilyuk
Mozyr secondary school № 11
Mozyr, Republic of Belarus

AUTOMATICITY OF THE REGULATED SPEECH SOUNDS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS BY THE DIDACTIC GAMES

Summary. The article deals with the problem of increasing effectiveness of sound pronunciation automaticity, based on didactic games, which are aimed at primary school pupils, who attend correction classes at correction-pedagogical centre.

Keywords: speech therapy, correction work, effective means of sound automaticity, speech progress, didactic game.

Важнейшим показателем подготовленности детей к обучению в школе является уровень речевого развития, освоения звуков и их произношения. В последние годы наблюдается снижение данного показателя. Это связано прежде всего с тем, что дети с раннего возраста больше приучаются смотреть и слушать, нежели говорить. Вместе с этим повышается моторная неловкость, т. к. современные игрушки, вещи и предметы устроены максимально удобно – молнии вместо пуговиц, липучки вместо шнурков, книжки с наклейками вместо картинок для вырезания и т. д.

Коррекционно-развивающая работа, проводимая учителем-дефектологом, заключается не только в развитии фонематического восприятия, навыков звукослового анализа и синтеза, автоматизации и дифференциации поставленных звуков и постепенном введении их в речь, обогащении активного словаря, развитии связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, но и в развитии мелкой моторики, что содействует активизации устной и формированию письменной речи.

Процесс автоматизации звуков достаточно длительный и энергозатратный, что обусловлено «необходимостью затормаживания привычного для ребенка ненормативного произношения с переходом к новому двигательному стереотипу» [1, с. 20]. Сначала поставленный звук отрабатывается изолированно, затем в закрытых и открытых слогах, словах, словосочетаниях и предложениях, вводится в связную речь. Если на каком-то из этапов звук не в полной степени автоматизирован, то мы возвращаемся к предыдущему этапу. И только после полной автоматизации звука переходим на следующий. Чаще всего проблема автоматизации звука появляется после длительного перерыва между занятиями, связанного с болезнью ребенка, каникулярным периодом и др. К сожалению, родители не всегда уделяют должное внимание выполнению рекомендаций учителя-дефектолога.

Для того, чтобы автоматизация звуков превратилась для ребенка в увлекательную игру, в коррекционной работе с младшими школьниками нами используются дидактические игры и наглядные материалы. Например: «*Волшебные круги*» (автоматизация звука Р в начале, середине и конце слова); «*Украсть ёлку шишками*» (автоматизация звука Р в словосочетаниях); «*С какого кораблика спасательный круг*» (дифференциация звуков С, Ш в словосочетаниях); «*Кепка и шляпа*» (автоматизация звука ЛЬ в предложениях); «*Что за горой*» (автоматизация звука Р в предложениях); «*Под ковром у Алладина*» (дифференциация звуков Р, Л) и др. [1].

Подбор дидактических игр производится в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Каждая игра многофункциональна и может быть применена на разных этапах автоматизации. Используемые дидактические игры помогают развивать у младших школьников фонематический слух, языковой анализ и синтез. Ребята с удовольствием приходят на занятия, качественно выполняют все предлагаемые задания и с нетерпением ждут следующей встречи с учителем-дефектологом.

Список используемых источников

1. Григорьева, А.И. Автоматизация звуков: традиционные и инновационные технологии / А.И. Григорьева, Н.П. Задумова. // Логопед. – 2012. – № 9. – С. 20–26.

УДК 376.1

А.А. Драч

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. В статье раскрыты особенности формирования организационно-педагогических условий образовательного пространства в учреждениях образования для детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: специальные условия, образовательное пространство, специальные учреждения образования, особенности психофизического развития (ОПФР).

А.А. Драч

*Mozyr state pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic Of Belarus*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE LEARNING SPACE

Annotation: the article reveals the issue of development trends of organizational and pedagogical conditions of the learning space in educational institutions for children with peculiarities of psychophysical development.

Keywords: special conditions, learning space, special educational institutions, peculiarities of psychophysical development.

Согласно нормативным актам, стратегическими целями специального образования являются: реализация прав лиц с ОПФР на получение образования и коррекционной помощи, доступность их получения и создание для этого специальных условий. Реализация данных целей обусловлена необходимостью решения одной из наиболее актуальных проблем модернизации в системе специального образования – предоставление каждому ребенку равных возможностей на всех этапах обучения путем создания специально организованного образовательного пространства.

В пунктах 2.2, 2.3 статьи 2 Кодекса Республики Беларусь об образовании указано, что образовательными организациями предусматривается «обеспечение доступности образования, в том числе лицам с ОПФР в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования», а также «создание специальных условий для получения образования лицами с ОПФР и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи» [1].

Проведенный анализ правовых и нормативных актов, методической литературы, изучения и обобщения реальных условий образовательного пространства для детей различных категорий позволяет выделить основные компоненты организационно-педагогического пространства по следующим направлениям:

- материально-техническая база – создание безбарьерной среды для разных категорий учащихся и оснащение её специальным оборудованием; возможность организации дистанционного (надомного) обучения;
- организационное обеспечение образовательного процесса – нормативно-правовая база, финансово-экономические условия; инклюзивная культура в организации, взаимодействие с внешними организациями и законными представителями детей с ОПФР;
- организационно-педагогическое обеспечение – реализация образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся;
- программно-методическое обеспечение образовательного процесса – создание и реализация вариативных форм и методов организации учебной и внеучебной работы;
- возможность получения специального образования с увеличением срока обучения на один год;
- адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям детей с ОПФР;
- комплексное психолого-педагогическое сопровождение – организация коррекционной работы с первых месяцев жизни ребенка;
- кадровое обеспечение – специальная подготовка педагогического коллектива к работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивной (интегрированной) практики.

Современные тенденции общественно-культурного развития активно стимулируют модернизацию системы специального образования, определяя необходимость в разработке прогрессивных подходов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания детей разных категорий. Мировой опыт использования гуманистических идей и положительного экономического влияния от результатов обучения и воспитания лиц с ОПФР создает общественный заказ на качественное изменение системы специального образования и социализацию детей с ОПФР с самого раннего возраста. В связи с этим мы выделили актуальные подходы к совершенствованию образовательного пространства в специальных учреждениях образования путем создания следующих условий:

1. Организация средового подхода – создание особой образовательной среды как источника разнообразного культурного опыта, что положительно влияет на развитие личности ребенка. Достигается данная организация за счет привнесения в среду и акцентирования в ней разнообразных элементов культуры (предметы искусства, быта, нестандартные дизайнерские решения, определенные правила, манеры поведения и т. д.), которые специальным образом выделяются, приближаются к ребенку, включаются в доступную ему деятельность.

2. Информационно-просветительское обеспечение – с одной стороны подразумевает освоение педагогическим составом специального учреждения образования новейших методик, форм и средств организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР, с другой стороны – информирование законных представителей детей с ОПФР о реальных перспективах и путях обучения детей с ОПФР, а также обучение их основам коррекционно-педагогической деятельности для наиболее эффективного обучения и воспитания детей с особенностями развития.

3. Обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана на уровне дошкольного образования – индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения специального дошкольного образования воспитанниками с учетом их возможностей, способностей и потребностей. При этом время пребывания воспитанников в специальном дошкольном учреждении уменьшено по желанию их законных представителей.

4. Использование различных видов образования – возможность обучения детей с ОПФР в учреждениях с различными видами организации образования: специальные дошкольные учреждения (специальные группы для детей с ОПФР на базе дошкольных учреждений); специальные общеобразовательные школы (общеобразовательные школы с интегрированными (инклюзивными) классами); вспомогательные школы; центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

5. Применение современных технологий образования – позволяет превратить традиционное обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков, в процесс развития личности ребенка (здоровьесберегающие технологии; технология развивающего обучения; технологии интегрированного и инклюзивного обучения; информационно-коммуникационная технология; технология развития критического мышления; проектная технология; технология проблемного обучения; технология мастерских; кейс-технология).

Структурированный таким образом многовекторный подход в организации специализированного образовательного пространства для детей с ОПФР позволяет создать адекватные условия для получения образования, полноценной коррекционно-педагогической помощи и способствует их социальной адаптации.

Список используемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об Образовании : 13 янв. 2011 г. – № 243-3 : Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года : Одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года : в ред. Законов Республики Беларусь от 18.07.2016. – Минск, 2016 г. – 3 с.

2. Гаджимурзаева, Г.Ш. Создание условий для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Г.Ш. Гаджимурзаева // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск. – 2017 г. – № 2. – 15 с.

УДК 37.013.32

И.В. Журлова

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «педагогическая поддержка», представлены принципы, виды и формы педагогической поддержки учащихся в условиях инклюзивной школы.

Ключевые слова: инклюзивная школа, педагогическая поддержка, проблема, защита, самостоятельность.

I.V. Zhurlova

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus*

THE PEDAGOGICAL SUPPORT IN SYSTEM OF SOCIAL-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF PUPILS OF THE INCLUSIVE SCHOOL

Abstract. The meaning of term “pedagogical support”, the principles, kinds and forms of pedagogical support are presented in article.

Keywords: inclusive school, pedagogical support, the problem of pupil, the defence of rights and interests, the independence of a pupil.

На современном этапе педагогическая поддержка в условиях инклюзивной школы связана с созданием благоприятных условий и безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития различных категорий детей (инфонон, одаренных, из социально-неблагополучных семей, имеющих особенности психофизического развития и др.), раскрытием и реализацией их внутренних сил, с формированием способности к самостоятельным действиям и свободному выбору. Смысл педагогической поддержки ассоциируется с помощью педагога, его содействием ученикам в разрешении проблем, связанных с обучением, общением, здоровьем, самоопределением и т. д.

Педагогическая поддержка трактуется как определенная система средств, обеспечивающих самореализацию детей в различных видах деятельности; это неотъемлемая часть профессиональной деятельности учителя-предметника, классного руководителя, педагога социального, педагога-психолога, отражающей их гуманное отношение к детям, способствующей созданию комфортного школьного микроклимата и демократизации образовательного процесса в условиях инклюзии. Поддержка осуществляется в общении, в тесном контакте с учеником в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться, но ее преодоление для него лично значимо.

Таким образом, суть педагогической поддержки можно выразить тремя словами: «проблема», «защита», «самостоятельность».

«Проблема» – это индивидуальная характеристика ученика, выражающая его доминирующее негативное состояние в данный момент, которое связано с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние.

«Защита» предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его прав и интересов.

«Самостоятельность» – результат совместной деятельности взрослого и ребенка, выражающийся в способности последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы.

Успешность такого взаимодействия возможна при соблюдении следующих принципов:

1. *Согласие ребенка на помощь и поддержку.* Он либо сам запрашивает помощь, либо не отвергает, когда ее предлагают. Безусловная поддержка (вмешательство) осуществляется в случае опасности для жизни и здоровья ребенка, а также в ситуациях его асоциального поведения.

2. *Приоритет самого ребенка в решении собственных проблем.* Педагог лишь создает для этого условия, помогая осознать суть проблемы, и предлагает свою помощь в поисках ее решения или оказывает косвенное влияние на самостоятельные действия ученика.

3. *Совместность, сотрудничество, содействие.* Этот принцип отражает содержательную и технологическую суть педагогической поддержки, предполагая помощь в конструктивном разрешении проблем.

4. *Соблюдение конфиденциальности.* Доверительное общение с детьми, особенно при проведении диагностических методик, интимно-личных бесед и консультаций.

5. *Доброжелательность и безоценочность.* Когда педагог идет «от ребенка», он не сравнивает его действия с действиями других, а пытается понять и услышать голос ученика, причины его трудностей и проблем.

6. *Защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни.* Педагог в любых обстоятельствах встает на сторону ребенка. Даже когда тот нарушает общепринятые нормы, он ищет возможности «смягчить наказание», имея в виду, что ребенок более, чем взрослый, имеет право на ошибку.

Выделение педагогической поддержки в особое направление социально-педагогического и психологического сопровождения учащихся в условиях инклюзии предполагает иной взгляд на ряд школьных проблем – таких, как неуспевающие ученики, «трудные дети», «трудные родители» и др. Этот новый взгляд приводит к формированию позиции педагога «Я помогу тебе».

В инклюзивной практике выделяются следующие виды педагогической поддержки: *непосредственная и опосредованная, превентивная и оперативная.* Непосредственная поддержка осуществляется при наличии запросов самого ребенка, когда имеется факт его обращения к педагогу за помощью в решении какой-либо проблемы. Опосредованная поддержка осуществляется при отсутствии явного запроса со стороны детей. Она основывается на диагностике, профессиональном наблюдении педагогов, осмыслении ими типичных затруднений школьников. Превентивная поддержка носит профилактический характер и направлена на устранение факторов, способных провоцировать развитие какой-либо проблемы в жизни ребенка. Оперативная поддержка предполагает активное своевременное вмешательство в жизненную ситуацию ребенка и устранение обстоятельств, вызывающих отклонения от нормы в его воспитании и развитии, своевременную коррекцию и реабилитацию.

В практике инклюзивной школы под *педагогической поддержкой* понимается деятельность педагога по оказанию, прежде всего, превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением. Это возможно при опоре на то положительное, что заложено в самой личности, а также опоре на ее собственные силы и стимулировании самостоятельности.

В рамках педагогической поддержки выделяются групповая и индивидуальная формы. В *групповую форму* педагогической поддержки входят:

1. Работа всего педагогического коллектива в периоды адаптации учащихся к условиям школьной жизни. Это может быть начало учебного года, послеканикулярное время.

2. Деятельность учителей, работающих в «переходных» классах (первый, пятый, десятый). В эти периоды у учащихся меняются социальное окружение (новый состав класса, учителей) и система деятельности (новая учебная ситуация). Ребенок переживает эмоциональный дискомфорт из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об условиях обучения, о взаимоотношениях в классе. Все это может привести к довольно длительному периоду школьной дезадаптации, проявляющейся в недисциплинированности, невнимательности, быстрой утомляемости.

В этом случае перед каждой возрастной группой ставятся свои задачи. Перед первоклассниками – вживание в позицию школьника, осмысление понятий оценки и самооценки, помощь родителям в освоении новой роли – родителей школьника. Перед учащимися пятых классов ставятся задачи адаптации к требованиям учителей-предметников, воспитания самоконтроля, принятия новой позиции – ученика основной школы. В работе со старшеклассниками главными являются следующие задачи: осмысление и принятие позиции старшеклассника, поиск личностного смысла и мотивации учения, организация самопознания и конструктивной обратной связи.

3. Работа с группами детей, имеющих сходные проблемы. Эти группы могут быть выявлены в результате специальной диагностики или повседневного наблюдения педагогов (например, учащиеся, не успевающие по определенному предмету, застенчивые, тревожные, не уверенные в себе, импульсивные и др.). Такие дети могут быть объединены в отдельные группы, возможно, разновозрастные. Под руководством психолога, социального педагога с ними могут проводиться игровые занятия, тренинги общения и т. д.

4. Деятельность по самопознанию в подростковых и старших классах. Может проходить под руководством психолога. Она имеет целью помочь ребенку в познании себя, продуктивно работать над своими проблемами.

5. Включение учащихся в коллективные творческие дела, в ходе которых может быть оказана поддержка разного рода в развитии их способностей, интересов, склонностей.

Индивидуальная форма поддержки предполагает, что сам школьник становится активным участником этого процесса.

Выделяются несколько *этапов совместной деятельности* педагога с ребенком в рамках индивидуальной формы: 1) диагностический (предполагает обнаружение проблем ребенка, осознание им их значимости и желание их разрешить); 2) поисковый – совместный с ребенком поиск причин и способов решения проблем; 3) проектировочный (построение договорных отношений между педагогом и ребенком с целью продвижения к решению проблемы); 4) деятельностный (взаимодополняющая деятельность педагога и ребенка. В основном действует сам ребенок. То, что он не может сделать, например, поговорить с учителем-предметником или своими родителями, восполняется педагогом и его коллегами – психологом, медиком, социальным педагогом); 5) рефлексивный (анализ совместной деятельности по решению проблем; обсуждение полученных результатов, способов разрешения проблемы).

Исследования показывают, что большая продуктивность индивидуальной поддержки достигается при запросе самого ученика на помощь или при его непреклонном согласии. Подобная работа требует со стороны педагога чрезвычайного такта и профессионализма. Она строится на владении навыками педагогической культуры, проявлении человеческих качеств и знании основ психологии личности.

Важнейшим содержательным механизмом успешности педагогической поддержки является *формирование безусловной веры в успех*. Только при наличии такой установки педагога поддержка будет принята ребенком.

Другим механизмом, связанным с технологической стороной педагогической поддержки, считается *рефлексия*, владение которой помогает педагогу всесторонне анализировать ситуации взаимодействия, свою собственную деятельность, поступки ребенка; умело рефлексировавший педагог успешно включает ребенка в диалогические и договорные отношения, помогает ему овладеть способностью к осмыслению и переосмыслению ситуации. С помощью совместной рефлексии педагог помогает ребенку предупредить надвигающийся конфликт, вовремя предпринять нужные действия и т. д.

Таким образом, суть *педагогической поддержки в системе сопровождения учащегося состоит в том, что проблема обозначается и в значительной степени решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого*. В таком случае ребенок сам берет ответственность на себя за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности, то есть приобретает установку самому решать свою судьбу.

УДК 376

Г.Г. Зак, Т.В. Козик
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Екатеринбург, Российская Федерация

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено современное понятие «профессиональная ориентация». Обосновывается актуальность совершенствования практических подходов к профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью, эффективная реализация которых способствует подготовке обучающихся с умственной отсталостью к максимально возможной для них самостоятельной жизни в современном изменяющемся обществе. Раскрываются задачи, стоящие перед образовательными организациями, реализующими адаптированные основные общеобразовательные программы.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; обучающиеся с умственной отсталостью; чемпионат «Абилимпикс»; задачи профориентации; формы профориентации.

G.G. Zak, T.V. Kozik
Ural state pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation

CURRENT PROBLEMS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AND WAYS TO SOLVE THEM

Abstract. The article presents the modern concept of "professional orientation". The article substantiates the relevance of improving practical approaches to professional orientation of students with mental retardation, the effective implementation of which contributes to the preparation of students with mental retardation for the maximum possible independent life in a modern changing society. The article reveals the tasks facing educational organizations that implement adapted basic General education programs.

Keywords: professional orientation; students with mental retardation; Abilympics championship; career guidance tasks; forms of career guidance.

В настоящее время в России актуализировались вопросы профориентации обучающихся [1]. Наблюдается возрождение вопросов профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Под профессиональной ориентацией понимаем комплекс научно-обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям личности и потребностям общества» [2].

Проведенный нами анализ показал, что этому во многом способствовала ратификация «Конвенции ООН о правах инвалидов», закрепившая равенство прав инвалидов во всех сферах жизнедеятельности. Кроме того, немаловажным стал тот факт, что Россия присоединилась к международному движению «Абилимпикс», в рамках которого для категории «Школьники» утверждено 37 компетенций [3]. Не случайно профориентационная работа обучающихся с умственной отсталостью занимает ведущее место в общей системе работы образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (далее – АООП) [2], [4], [5]. Профориентационная работа является неотъемлемой частью подготовки обучающихся с умственной отсталостью к самостоятельной трудовой деятельности [6]. Она направлена на приобщение всех обучающихся к труду, воспитание любви к труду, формирование чувства собственного достоинства и основанного на нем стремления жить собственным трудом.

Изучение практической стороны вопроса выделило ряд обстоятельств, которые вызывают трудности и определяют специфику реализации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью:

- ограниченный спектр профессий и мест для трудоустройства;
- несовпадение личных притязаний обучающихся и их родителей (законных представителей) с существующим перечнем профессий;
- несовершенство механизмов единой системы квалифицированной профориентации;
- недостаточная разработанность методик профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью.

В настоящее время проблемой образовательных организаций, реализующих АООП, является отсутствие комплексной системы работы по профориентации [7], включающей урочную, внеурочную, внешкольную деятельность. Актуальным становится использование разнообразных форм профориентационной работы, к которым относят:

1. Общешкольные формы (семинары, практикумы, оформление стенгазет, бюллетеней и т. д.).
2. Групповые формы (экскурсии в образовательные организации начального профессионального образования и на предприятия, элективные курсы, внеклассные занятия, тренинги, сюжетно-ролевые игры по профориентации, просмотр видеофильмов, Дни открытых дверей на предприятиях, «ярмарки профессий», мастер-классы и т. д.).
3. Индивидуальные формы (беседы, проектная деятельность, конкурсы, выставки, индивидуальное самообразование и т. д.) [7], [8].

В связи с вышесказанным, авторами исследования предлагается введение в учебный план курса внеурочной деятельности по профориентации обучающихся с умственной отсталостью. Пилотное название курса – «Моя дорога в профессию». Курс может быть реализован в 8–9 классах. В зависимости от специфики деятельности образовательной организации, количество часов, запланированных на реализацию данного курса, может варьироваться (от 66 до 68 часов, при недельной нагрузке 2 часа). Содержание курса самостоятельно определяется образовательной организацией, при этом считаем целесообразным включить в тематику содержательные линии, указанные во ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [9]:

I раздел «Материалы, используемые в трудовой деятельности»;

II раздел «Инструменты и оборудование»;

III раздел «Технологии изготовления предмета труда»;

IV раздел «Этика и эстетика труда».

Таким образом, систематическая работа по профессиональной ориентации в образовательной организации, реализующей АООП, поможет решить ряд актуальных проблем, что станет залогом успешной интеграции и социализации обучающимися с умственной отсталостью в постоянно меняющихся условиях рынка труда.

Список используемых источников

1. Пряжников, Н.С. Профориентология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство «Юрайт», 2016. – 405 с.
2. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта: монография / В.В. Коркунов [и др.]. – Екатеринбург, 2012. – 209 с.
3. Бикбулатова, А.А. Профориентация школьников с ограниченными возможностями здоровья через конкурсы «Абилимпикс» / А.А. Бикбулатова, Д.Р. Макеева // Инклюзивное профессиональное образование: состояние и перспективы развития: материалы Всероссийской науч.-практ. конф.: сб. ; Рос. гос. соц. ун-т, Нац. центр «Абилимпикс». – М.: Издательство РГСУ, 2019. – С. 18–26.

4. Гнатюк, А.А. Организация и содержание обучения учащихся 9–10 классов вспомогательной школы профессии столяр (строительный) : методические разработки / А.А. Гнатюк. – Свердловск, 1985. – 30 с.
5. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
6. Воронкова, В.В. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида: 5–9 кл. : в 2 сб. Сборник 2 / В.В. Воронкова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
7. Зак, Г.Г. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью во внеурочной деятельности на начальной ступени образования / Г.Г. Зак // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья : коллективная монография в 2 частях. – Екатеринбург, 2016. – С. 14–34.
8. Зак, Г.Г. Современные подходы к профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью / Г.Г. Зак, Т.В. Козик // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы всероссийской науч.-практ. конф., посвященной 55-летию института специального образования ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 264–270.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М. : Просвещение, 2019. – 78 с.

УДК 376.37

М.Ф. Круглич

ГУО «Специальный детский сад № 7 г. Гродно»
Гродно, Республика Беларусь

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье определены личностные компетенции, развиваемые у детей с особенностями психофизического развития младшего школьного возраста, механизмы, этапы, условия их формирования. Рассмотрены возможности организации этой работы в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи.

Ключевые слова: личностные компетенции, дети с особенностями психофизического развития, развитие личностных компетенций.

M.F. Kruglich

Government agency education «Special children's garden number 7 in Grodno»
Grodno, Republic of Belarus

METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETENCES OF CHILDREN WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE UNDER THE CONDITIONS OF CORRECTIVE-PEDAGOGICAL ASSISTANCE

Annotation. The article defines the personal competencies developed in children with psychophysical developmental features of primary school age, mechanisms, stages, conditions for their formation. The possibilities of organizing this work in the conditions of the point of correctional and pedagogical assistance are considered.

Keywords: personal competences, children with special psychophysical development, development of personal competences.

Компетентностный подход позволяет эффективно осуществлять переход от классической знаниевой парадигмы образования к современной, ориентированной на актуальные, востребованные жизнью результаты обучения. Реализация данного подхода происходит через формирование у обучающихся основных компетенций: метапредметных, предметных и личностных.

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной позиции, субъектности учащегося в образовательной деятельности. Данные результаты могут быть достигнуты через формирование у обучающегося личностных компетенций. Под личностными компетенциями мы понимаем те знания, умения, навыки и способности, которые обеспечивают возможность эффективного применения предметных и метапредметных компетенций, а также других результатов образования в жизненных ситуациях. Личностные компетенции отражают интегральные свойства человека, связанные с тем, как он строит отношения с другими людьми, как ставит перед собой цели, как решает задачи и обращается с информацией и какой уровень саморегуляции ему доступен [3, с. 9].

Согласно образовательным стандартам Республики Беларусь о начальном и специальном образовании, личностные компетенции как личностные результаты обучения определяются и развиваются через определенные умения, которыми по окончании обучения должен владеть учащийся, в том числе и с особенностями психофизического развития. Проанализировав нормативные документы и психолого-педагогическую литературу, мы определили области приложения личностных компетенций выпускника

начальной школы с особенностями психофизического развития: смыслообразование, самоопределение, социальное включение, социокультурная организация, нравственно-этическое оценивание.

Исходя из исследований И.А. Зимней, Е.М. Саратаковой, Л.В. Хорошко, А.В. Хуторского и других, а также выделенных нами ранее компетенций, можно обозначить те личностные компетенции, над овладением которых может работать учитель-дефектолог на коррекционных занятиях: умение адекватно оценивать свою деятельность; умение принимать ответственность за свои поступки; умение проявлять учебную и социальную мотивацию; умение адекватно оценивать свои силы; умение правильно и точно выражать свои чувства и мнение и др.

Работа по развитию личностных компетенций опирается на соответствующие психолого-педагогические механизмы. В современных исследованиях выделяют следующие основные механизмы становления данной группы компетенций (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Е. Авдюкова и др.):

– переживание значимости умений, раскрывающих личностное функционирование для себя и других;

– включение в деятельность по реализации заявленной компетенции (применению умений);

– оценивание результатов своей деятельности с позиций личностной включенности [1, с. 23].

С учетом общих закономерностей развития, перечисленные механизмы развития личностной компетенции актуальны и для детей с особенностями психофизического развития.

И.С. Якиманская, М.В. Ильина, Д.А. Иванов, отмечают, что методика развития ключевых компетенций, в том числе и личностных, включает в себя несколько этапов:

1 этап – вводно-мотивационный. Задачей данного этапа является привлечение непроизвольного внимания учащихся, пробуждение у них положительного эмоционального отношения к предстоящей деятельности, изучаемому материалу. 2 этап – актуализация знаний, умений и опыта детей. Задачей данного этапа является актуализировать имеющиеся у детей знания, умения и опыт личностного вовлечения в решение различных ситуаций. 3 этап – формализация знаний, умений, переживаний. Задачей данного этапа является организация деятельности учащихся, акцентирование отношения к себе и другим. 4 этап – приложения новых знаний, умений, нового личностного опыта. Основной задачей данного этапа является поддержка анализа (рефлексии) своей деятельности. 5 этап – обобщение и систематизация личностного опыта. Основной задачей данного этапа является систематизация умений, отождествление их с реальными жизненными ситуациями, осуществление управления своим поведением [2, с. 137].

Реализация данных этапов в рамках компетентностного подхода в значительной степени позволит отойти от односторонней активности учителя на занятии и перенести «центр тяжести» в процессе обучения на самостоятельность, активность самих учащихся, их ответственность за результаты своей деятельности [2, с. 139].

При компетентностном подходе деятельность обучающихся в коррекционно-образовательном процессе приобретает практико-преобразующий, творческий характер, поэтому многие исследователи считают целесообразным использование методических приемов, основанных на создании специальных педагогических ситуаций (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Д.А. Иванов и др.). Одним из способов развития личностных компетенций являются задания на компетентностной основе.

Для детей младшего школьного возраста это наиболее эффективный способ развития личностных компетенций. У компетентностно-ориентированного задания есть свои преимущества. Они направлены не на воспроизведение информации, а на организацию самостоятельной поисковой и творческой деятельности ученика. Ценность таких заданий в том, что они выполняют множество функций: мотивационную, оценочную, мировоззренческую, личностного развития. Использование компетентностно-ориентированных заданий на коррекционных занятиях способствует применению полученных знаний для решения реальных жизненных проблем, оцениванию нового опыта, контролю эффективности собственных действий.

Формирование личностных компетенций на коррекционных занятиях в пункте коррекционно-педагогической помощи осуществляется при решении основных коррекционно-развивающих задач, что способствует повышению эффективности образовательного процесса. Последовательная работа над личностными компетенциями активизирует и стимулирует процесс овладения грамотной правильной устной и письменной речью. Например, работа над лексико-грамматическим строем, связной речью может быть сопряжена с развитием у детей умений правильно и точно выражать свои чувства и мнение, адекватно оценивать свою деятельность и свои силы.

Таким образом, развитие личностных компетенций является неотъемлемой частью и задачей современного коррекционно-образовательного процесса. Ее реализация предполагает владение учителем-дефектологом методическими основами обеспечения личностного роста обучающихся.

Список используемых источников

1. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26

2. Ильина, М.В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.В. Ильина. – Калининград, 2011. – 234 с.

3. Снопкова, Е.И. Методологическая культура учащихся в контексте компетентного подхода: критерии и показатели развития личностных и метапредметных компетенций / Е.И. Снопкова // Народная асвета. – 2017. – № 2. – С. 7–12.

4. Рябова, О.В. Формирование ключевых компетенций младших школьников как средство коррекции дисграфии / О. В. Рябова // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 3, № 4. – С. 96–105.

УДК 376.0

И.А. Кувшинова, Ю.А. Баранова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова»
Магнитогорск, Российская Федерация

ДИСКАЛЬКУЛИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДЕФЕКТОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы низкой математической грамотности, особенности развития детей с дискалькулией, этиология дискалькулии, патофизиологическая основа данного нарушения, приводится характеристика познавательных процессов. Раскрывается необходимость раннего выявления данной патологии и важность своевременной коррекции дискалькулии.

Ключевые слова: нарушение, феномен дискалькулии, развитие детей, этиология и факторы дискалькулии, ранняя диагностика и коррекция дискалькулии.

I.A. Kuvshinova, Y.A. Baranova
Magnitogorsk state technical University named after G. I. Nosov
Magnitogorsk, Russian Federation

DYSCALCULIA AS AN ACTUAL PROBLEM OF DEFECTOLOGY

Abstract. The article deals with the development of children with dyscalculia, the etiology of dyscalculia, and the pathophysiological basis of this disorder. The necessity of early detection of this pathology and the importance of timely correction of dyscalculia is revealed.

Keywords: disorder, phenomenon of dyscalculia, development of children, etiology and factors of dyscalculia, early diagnosis and correction of dyscalculia.

На сегодняшний день одним из самых распространенных видов нарушений овладения счетной деятельностью детьми является дискалькулия – это специфическое нарушение счетных навыков, которое обнаруживается уже на начальной стадии обучения счету детей.

Дискалькулия – неспособность ребенка к обучению арифметике, при которой дети со средним или выше среднего интеллектом испытывают большие трудности в освоении данной дисциплины.

Дискалькулия может являться вариантом психического дизонтогенеза, проявляющимся в виде неспособности ребенка с сохранным интеллектом и в условиях адекватного обучения освоить операцию счета (при отсутствии другой, определенной патологии – раннего детского аутизма, умственной отсталости и других); или нарушением счетной способности, которое не связано с определенным психическим расстройством, в некоторых случаях сочетается со способностью успешно осваивать и более сложные области математики, нежели арифметика [2].

Дискалькулия является следствием недостаточной сформированности познавательных и речевых предпосылок, которые обеспечивают становление данного навыка. К числу данных функций относятся: слухоречевая и зрительная память, зрительно-моторная координация, сформированность пространственных представлений, оптико-пространственного гнозиса и праксиса, пальцевого праксиса, моторики, лексико-грамматического строя речи, восприятия и воспроизведения ритма, временных и количественных представлений, логических операций.

Дискалькулию можно выявить при наличии у ребенка специфических ошибок и затруднений, возникающих в процессе усвоения математики (неспособность ребенка к усвоению математических понятий и терминов, трудности в определении чисел, рядом стоящих с определенным числом; несформированность количественных представлений чисел; упрощенный метод выполнения действий на сложение и вычитание – дети используют «ручной» способ счета – счет на пальцах и другие) [1].

Родители детей с дискалькулией говорят, что дети, решая математические задачи, не способны соотнести полученный результат с объектами реального мира. Например, решая задачу про периметр окна, ребенок не смутится, получив неверный ответ о том, что длина окна 15 метров. Объясняется данное явление просто, ученик не думает о том, что данные символы могут характеризовать реально существующий объект. Многие дети просто пугаются больших и непонятных им чисел, не могут сосредоточиться на выполнении

арифметических действий. Некоторые ученики могут путать пространственные обозначения, такие как миллиметры, сантиметры, метры, километры, дети испытывают затруднения с представлением, какая величина больше, а какая меньше, что также осложняет усвоение математических навыков.

В коррекционной работе с детьми с данным нарушением необходимо уделить особое внимание определению происхождения проблемы. Очень важно выяснить, что именно вызывает у ребенка проблему: непонимание смысла задачи, неумение выполнять арифметические действия или же страх перед символами и психологическое напряжение, вызванное неправильным обучением.

Актуальность проблемы раннего выявления и своевременной коррекции специфических нарушений счета у детей обусловлена тем, что данный вид деятельности имеет большое значение в жизни ребенка. Счет играет важную роль на начальном этапе обучения ребенка в школе и в течение последующих лет при обучении математике, физике, химии и др. дисциплинам, обеспечивающих общеобразовательную подготовку школьников.

Счетная деятельность также стимулирует психическое и социальное развитие детей. Проблема дискалькулии в теоретико-методическом плане до сих пор недостаточно изучена. Для практики дошкольного и начального школьного обучения детей необходимо как можно раньше изучить факторы, способствующие возникновению дискалькулии, а также разработать принципы эффективной коррекции данного нарушения.

Низкая математическая грамотность является не только образовательной, но и социально-экономической и этической проблемой. Специалисты утверждают, что недостаточная сформированность математических компетенций в детстве негативно влияет на качество жизни уже взрослых людей гораздо сильнее, нежели низкая грамотность. Люди с недостаточным уровнем развития арифметических навыков имеют более низкие шансы на достойный социально-экономический статус, а также являются менее законопослушными гражданами.

Феномен дискалькулии не является интеллектуальным нарушением, но часто встречается в сочетании с дислексией и другими подобными нарушениями.

Этиология расстройства навыка счета может быть генетической, органической или психогенной. Нередко оно формируется при воздействии сочетания негативных факторов. Установление основной причины является важной диагностической задачей, так как это определит направленность лечения и прогноз дальнейшего развития.

Причиной дискалькулии может являться:

- наследственность. Это подтверждается наличием генетического фактора, однако измененный ген в настоящее время не был найден;
- негативный опыт обучения математике;
- органическое поражение ЦНС [2].

Патофизиологическая основа дискалькулии: нейронная дисфункция во внутритеменной борозде, а также недостаточность нейронной передачи во всей теменной доле и в прилегающих зонах участков, отвечающих за восприятие человеком символов, которыми являются буквы и цифры, за пространственные представления и способность верно совершать математические операции.

На уровне познавательных процессов у детей с дискалькулией наблюдается недостаточность представления цифровой информации, представленной символами, так как у них возникает трудность с их расшифровкой и усвоением. Это затрудняет решение математических задач. Также у детей нарушен доступ к оперативной числовой памяти, снижена концентрация, нарушен процесс распределения внимания, недостаточно развита кратковременная память, нарушена функция планирования и контроля многоэтапной (сложной) деятельности, снижена скорость обработки поступающей извне информации.

Таким образом, мы пришли к выводу, что изучение проблемы дискалькулии актуально не только из-за того, что эта проблема является основой трудностей, испытываемых детьми при овладении операциями счета, а по причине, что данное нарушение затрагивает всю математическую деятельность. Это проявляется в затруднениях овладения детьми математическим словарем, в нарушении восприятия текста математической задачи, дети неверно записывают математические выражения. У учеников снижается успеваемость и, как следствие, появляются проблемы с самооценкой и адаптацией в обществе. Дискалькулия может сопровождаться нарушением овладения письменной речью. Исходя из этого, подбор методической базы для профилактики, раннего выявления, диагностики и эффективной коррекционной работы является одной из важных проблем дошкольной и ранней школьной педагогики. Успешное овладение счетными операциями – залог хорошей успеваемости школьников и их дальнейшей успешной адаптации в обществе.

Список используемых источников

1. Баряева, Л. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью / Л. Баряева, С. Кондратьева. – МЦНИП. – 2013. – 185 с.
2. Лалаева, Р.И. Дискалькулии у детей / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 7–9.

РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. Формирование правильной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной исследовательской проблемой и важной практической задачей. Использование системы логоритмических упражнений позволяет не только воспитывать активность, уверенность в себе, своих силах, развивать моторику, требует от детей внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности, а также совершенствует процессы умственного развития детей.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, недоразвитие речи, моторика, логоритмические упражнения.

L.V. Myslivets
State Educational Establishment «Pre-school establishment № 93 Grodno»
Grodno, Republic of Belarus

MOTOR DEVELOPMENT AT THE STAGE OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH THE LOGORHYTHMIC EXERCISE SYSTEM

Abstract. The formation of correct speech at the stage of senior preschool age children with general speech underdevelopment is an urgent research problem and important practical task. The use of the logorhythmic exercises system allows not only to foster activity, self-confidence, their abilities, develop motor skills, requires children's attention, intelligence, quick reaction, organization, and also improves the processes of mental development of children.

Keywords: children of senior preschool age, speech underdevelopment, motor skills, logorhythmic exercises.

Речь ребенка онтогенетически, анатомически и функционально связана с двигательной системой. Благоприятное воздействие на ее формирование в дошкольном возрасте оказывает развитие двигательной активности. Дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) часто соматически ослаблены, физически невыносливы. Для них характерно своеобразие развития общей моторики: двигательная неловкость, малый объем движений, недостаточный их темп и переключаемость с одного движения на другое. Поэтому на занятиях с такими детьми важно уделять внимание коррекции особенностей их моторного развития.

Одним из способов повышения эффективности деятельности учителя-дефектолога дошкольного учреждения образования является использование в работе с детьми с ОНР логоритмических упражнений. В современной научно-педагогической литературе приводится много развернутых рекомендаций по их использованию в коррекционной логопедической практике, что позволяет учителю-дефектологу обогатить свою педагогическую копилку разнообразным игровым арсеналом.

Результатом работы по обобщению, систематизации и упорядочению накопленного материала стала система логоритмических упражнений для развития моторики (общей, мелкой и артикуляционной). Этапы работы по развитию моторики посредством логоритмических упражнений:

1-ый этап: освоение простейших логоритмических упражнений со звукоподражаниями, формирование умений выполнять простые статические упражнения, самомассаж пальцев рук, подготовка артикуляционного аппарата к четкому произношению всех звуков.

2-ой этап: овладение умением самостоятельно выполнять упражнения, координируя речь с движениями, овладение четким произношением всех звуков в речи, овладение умениями четко выполнять динамические упражнения пальчиковых игр.

3-ий этап: формирование умения проявлять инициативу, творчество при выполнении логоритмических упражнений.

Логоритмическая работа с детьми проводилась поэтапно, с соблюдением требований программы. Сначала формировались и развивались основные движения: ходьба и бег, прыжки и равновесие. Такие упражнения обеспечили укрепление всех мышц тела и формирование двигательного опыта у детей. В зависимости от преимущественного воздействия на отдельные группы мышц общеразвивающие упражнения подразделялись на упражнения для рук и плечевого пояса, упражнения для ног и упражнения для туловища. Каждому движению при первоначальном разучивании придавалась образность: «идет великан» – широким шагом, «идет малыш» – мелким шагом, идет лиса – «всему свету краса» – с гордой осанкой, оглядываясь назад.

На первом этапе освоения простейших логоритмических упражнений использовались песенки-игры, разработанные по методике Е. Железновой. Их применение позволило научить детей осознавать различные ситуации и роли, воспроизводить несложные тексты со звукоподражаниями. Сюжеты песен стимулировали двигательную активность и фантазию детей. Проводимые упражнения оказали положительное влияние на физическое, психическое и эмоциональное развитие детей. Музыкальное сопровождение способствовало их эстетическому развитию.

Основное назначение данного этапа состояло в обеспечении постепенного привыкания малоподвижных детей к увеличению физических нагрузок, связанных с повышением их двигательной активности, а у гиперподвижных детей развивалось умение управлять своими движениями. Проведенная работа способствовала обогащению двигательного опыта детей, увеличению состава движений, формированию мотивации к двигательной деятельности.

Также на первом этапе работы использовались разнообразные упражнения и игры, такие как «Совушка», «Пчелки», «Вертолеты», «Мышеловки», «Цветные автомобили», «Эхо». Такие игры и упражнения были направлены как на развитие общей моторики, так и на развитие речевой активности детей (звукоподражания).

У детей с ОНР отмечаются серьезные нарушения мелкой моторики: повышен мышечный тонус, нарушены статическая и динамическая координация движений, переключаемость движений, темп и ритм. Для совершенствования тонких движений пальцев рук с детьми проводились различные пальчиковые игры с пением или игры с мелкими предметами под музыку: «Покатай между ладошек», «Веселые ладошки» (с целью самомассажа ладоней), «Собираем-разбираем», «Мы художники» (с целью развития подвижности пальцев рук, точности и силы их движений). На данном этапе работы совершенствовались следующие умения: выполнять простые статические позы типа *коза, зайка, собачка, котик*; выполнять касательные движения всех пальцев обеих рук «Пальчики здороваются»; поочередно сгибать (разгибать) пальцы правой (левой) руки, начиная с большого (мизинца).

Для нормальной речи необходим длительный, экономный выдох. Это условие представляет определенную трудность для многих детей с ОНР, так как они не умеют управлять работой дыхательных мышц. В работе широко использовались разработки занятий с применением метода фонетической ритмики Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт [1, с. 69–110]. Дыхательные упражнения проводились как под музыку, так и без нее, и сочетались с движениями рук, туловища, головы. В упражнениях по закреплению навыка речевого дыхания постепенно включался материал, который должен произноситься на длительном выдохе: ряд слогов, словосочетания и предложения. В работе использовался практический материал Н.В. Микляевой [2]. Регулярно проводилась дыхательная гимнастика по Стрельниковой. Использование такой гимнастики сопровождалось индивидуальным подходом к каждому ребенку, в процессе которого осуществлялся контроль за их общим самочувствием при выполнении упражнений.

На втором этапе, оценив динамику в овладении составом движений, изменения в поведении малоподвижных и гиперподвижных детей, необходимо было добиться точных координированных движений с речью: как с музыкальным сопровождением, так и без него. Была поставлена задача учить детей строиться в шеренгу, колонну, круг, делиться на команды. Такие упражнения были направлены на формирование навыков ориентировки в пространстве, а также в процессе перестроений лучше усваивались определения и наречия. На данном этапе значительно увеличился объем используемого речевого материала, решалась задача не только координации речи с движением, но и параллельно проводилась работа над темпом и ритмом речи посредством использования различных упражнений, над развитием речевого дыхания, общих речевых навыков, над развитием мимики лица и воображения. Было продолжено обучение детей составлению групп из однородных предметов по определенной лексической схеме. Обогащению словарного запаса и развитию грамматически правильно оформленной речи способствовали игры с мячом, стихотворения (речевые упражнения), которые подбирались таким образом, чтобы ребенок мог соотнести движения рук, ног, туловища с ритмом речи. Особое внимание уделялось правильной последовательности выполнения действий.

На третьем этапе работы основное внимание уделялось выполнению творческих заданий, использовались упражнения «Расскажи стихи руками». «Рассказывание» стихов с помощью рук неизменно вызывает у детей живой интерес, повышает эмоциональный тонус, эффективность запоминания, способствует развитию общей и мелкой моторики, координации движений. При интенсивных движениях дети делились на две группы: одна выполняла движения, а другая произносила текст, затем они менялись ролями. Обогащался состав движений, основное внимание уделялось возможности творческого овладения ими. Для этого использовались проблемные ситуации, двигательные загадки, различные игры-задания. На данном этапе проводились такие логоритмические игры, как «Мы шоферы», «Непослушная дочка», «Станем мы деревьями».

Для развития мелкой моторики на заключительном этапе использовались кинезиологические упражнения «Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Лесенка» и другие. Логоритмические занятия проводились один раз в неделю, а их продолжительность составляла от 20-ти до 30-ти минут. Дети всей группы занимались совместно. Большинство занятий было построено по тематическому принципу.

Использование системы логоритмических упражнений в работе с детьми старшего дошкольного возраста помогает воспитывать активность, уверенность в себе, своих силах, развивать моторику. Чередование различных средств логоритмики требует от детей внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности. Все выше перечисленное совершенствует умственные процессы ребенка.

Список используемых источников

1. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика в школе и детском саду : практикум по работе со слабослышащими детьми / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М. : Учебная литература, 1997. – 376 с.
2. Микляева, Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ / Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Радионова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

УДК 376

А.А. Пушкарёва, И.И. Сунагатуллина

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Магнитогорск, Российская Федерация*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ И LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье авторами представлены такие инновационные методы коррекционной работы как робототехника и Lego-конструирование. Рассмотрены их основные преимущества в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими различные отклонения в психическом и/или физическом развитии.

Ключевые слова: робототехника, Lego-конструирование, дети старшего дошкольного возраста, коррекционная работа.

A.A. Pushkareva, I.I. Sungatullina

*Magnitogorsk state technical University G.I. Nosov University
Magnitogorsk, Russian Federation*

USE OF ROBOTICS AND LEGO CONSTRUCTION IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. In this article, the authors present such innovative methods of correctional work as robotics and Lego construction. Their main advantages in working with children of senior preschool age who have various deviations in mental and/or physical development are considered.

Keywords: robotics, Lego construction, older preschool children, correctional work.

Современный этап развития специального образования в Российской Федерации характеризуется активным поиском и разработкой инновационных программ коррекционной работы в условиях образовательных организаций специального типа.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях развиваются и совершенствуются современные формы организации, а также морального и материального стимулирования педагогов к инновационной деятельности; модернизация охватывает различные аспекты системы образования, особое внимание уделяется разработке и внедрению новых технологий обучения и воспитания. Активное развитие комплексного обновления и улучшения звеньев образовательной деятельности, в частности, обусловлено непрерывным взаимодействием специальной педагогики как науки с другими научными дисциплинами. Так, ступив в век технологий, она в комплексной работе с инженерией и нейрофизиологией смогла разработать уникальный метод коррекционной работы, основанный на применении робототехники и Lego-конструирования в процессе воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Робототехника – это относительно новая педагогическая технология, представляющая самые передовые направления науки и техники. Робототехнические конструкторы Lego, в свою очередь, являются видом продуктивной деятельности, основанной на творческом моделировании с использованием широкого диапазона универсальных Lego-элементов. Использование такого вида конструкторов помогает реализовать серьёзные образовательные задачи, так как в процессе творческой и познавательной игры создаются благоприятные условия, стимулирующие гармоничное развитие детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС [3].

Сегодня робототехника и Lego-конструирование являются multifunctional инструментами, применяемыми в процессе образования лиц с ОВЗ. Данные инновационные методы уже положительно зарекомендовали себя в США, Японии, Китае, Корее, а также в ряде европейских стран. Зарубежные специалисты оценивают нанометоды, как методы особенно действенные в медицинской и психолого-педагогической реабилитации «особенных» детей.

Наиболее актуально применение робототехники и конструкторов в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста. Согласно многочисленным исследованиям, возраст 5–7 лет – один из важнейших периодов для физического и интеллектуального развития ребенка. Для воспитанников с ОВЗ старший дошкольный возраст также является наиболее благоприятным для лечения заболевания и коррекционно-развивающей работы, так как в данный период детский организм обладает значительными резервами и компенсаторными возможностями.

В Российской Федерации представленные инновационные методы рассматриваются специалистами как среда, предоставляющие дополнительные возможности лицам, имеющим нарушения в физическом и/или психическом развитии. Ежегодно популярность робототехники и Lego-конструирования возрастает и становится все актуальнее как для России, так и для отдельных ее субъектов, в частности. В разработке инновационных методов специального образования задействованы многие научные организации РФ.

Так, на базе кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова в настоящее время ведется экспериментальная работа по внедрению робототехники в образовательный процесс детей с ОВЗ. Согласно исследованиям, дошкольники проявляют повышенный интерес к роботу. В процессе взаимодействия дошкольников с роботом они активнее вовлекаются в игровую деятельность и охотно выполняют за ним все физические упражнения. При этом деятельность детей носит эмоционально положительный характер [4].

Востребованность введения Lego-конструирования и робототехники в образовательный процесс на территории РФ обусловлена множеством преимуществ инновационных методов, среди которых мы выделили следующие.

Во-первых, Lego-конструирование и использование робототехники обеспечивают физическое развитие ребенка.

Известно, что работа с конструктором или роботом способствует одновременному задействованию нескольких анализаторов воспитанника, благодаря которым ребенок воспринимает окружающий мир. Детали конструктора помогают детям совершенствовать восприятие цвета, формы и размеров объекта, пространства.

Данные преимущества особенно актуальны в работе с детьми с нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата.

Во-вторых, представленные нано-методы способствуют развитию речи воспитанников. Образовательный конструктор является эффективным наглядным пособием, которое специальные педагоги могут использовать в процессе логопедических занятий, среди них: занятия, по развитию слухового внимания и фонематического слуха, занятия по развитию связной речи воспитанника и т. д.

Тактильный контакт с предметами, в особенности, занятие с мелкими деталями, имеющими различную форму, стимулирует зоны коры головного мозга, ответственные за развитие речи, способствует формированию нейронных связей между зрительным и двигательным анализаторами. Конструирование по инструкции логопеда воспитывает у ребенка способность внимательного прослушивания инструкций до конца и точного их понимания. В процессе игры дети также учатся вести диалог, презентуя свое строение [2].

В-третьих, использование роботов на занятиях с детьми способствует развитию их социально-коммуникативных навыков.

Почти все дети с ОВЗ испытывают какие-либо сложности в общении. Посредством конструирования и робототехники можно развить навыки вербальной и невербальной коммуникации, взаимодействия с другими людьми и самоконтроля.

Данное преимущество робототехники подтверждают результаты использования робота Каспара, разработанного исследовательской группой Adaptive Systems Research Group Университета Хартфордшир, с целью социальной адаптации детей с РАС. Независимое исследование, опубликованное в International Journal of Social Robotics в 2016 году, показало, что Каспар может быть полезен в терапевтических и образовательных целях коррекционной работы с аутичными детьми. Так, за десять лет своего существования Каспар помог 170 детям с РАС в детских садах и больницах, его практическое применение в коррекционном воздействии не утрачивает актуальность и сегодня [1].

Таким образом, проведенные нами исследования позволяют сделать следующий вывод: робототехника и Lego-конструирование как инновационные методы коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста имеют право на свое существование и дальнейшее развитие: они предоставляют значимые возможности детям с ограниченными возможностями здоровья и служат перспективой их социальной адаптации.

Мы отдаем себе отчет в том, что представленные методы являются относительно инновационными в отечественной системе образования и, как любое нововведение, они имеют свои риски и недостатки. Однако, при рациональном использовании имеющегося резерва возможностей робототехники и Lego-конструирования, а также соблюдении условий развития интеллектуальных и конструктивных способностей детей дошкольного возраста представленные методы коррекции позволяют не только насыщать особенного обучающегося большим количеством организованных знаний, но и эффективно способствовать развитию интеллектуальных и творческих способностей.

Список используемых источников

1. В Британии разработали первого в мире робота для помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] URL:<https://autism.invamama.ru/news/22-v-britanii-razrabotali-pervogo-v-mire-robota-dlja-pomoschi-detjam-s-autizmom.html>.
2. Возможности робототехники или как помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] URL:<https://фгос-игра.рф/news/meropriyatiya/2660-vozmozhnosti-robototekhniki-ili-kak-pomoch-rebenku-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdo-rovyu>.
3. Зевакина, Н.Н. LEGO-конструирование – средство поддержки инициативы и самостоятельности дошкольников / Н.Н. Зевакина [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2019 г.). – Казань : Молодой ученый. – 2019. – С. 16–17. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/351/15413/> (дата обращения: 13.09.2020).
4. Сунагатуллина, И.И. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов / И.И. Сунагатуллина, О.В. Пустовойтова, Л.А. Яковлева // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С. 119–123.

УДК 376.1

М.В. Севрюк

ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается коррекционно-развивающая работа по формированию предложно-падежных конструкций у детей с речевыми нарушениями, а также предлагаются примеры игр и упражнений.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, коррекционная работа, дидактические игры.

M. V. Sevryuk

State educational institution "Secondary School No. 11 of Mozyr"
Mozyr, Republic of Belarus

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF PREPOSITIONAL CASE STRUCTURE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCE

Summary. The article deals with the correction and progress work, aimed at prepositional case structure formation in children with speech disturbance, the author offers the samples of games and exercises.

Keywords: prepositional case structures, correction work, didactic games.

Усвоение системы падежно-предложных конструкций, с которыми ребенок с нормальным речевым развитием последовательно справляется в процессе речевого онтогенеза, для детей с речевыми нарушениями представляет значительные трудности.

В области логопедии изучению формирования предложно-падежных конструкций в своих работах уделяли внимание различные авторы: О.С. Яцель, А.В. Лагутина, Н.С. Жукова, А.К. Маркова, Т.В. Хабарова, С.Н. Шаховская и др., которые предлагают свои подходы в работе по их формированию.

Несмотря на достаточно большое количество методических рекомендаций по формированию предложно-падежных конструкций у учащихся младшего школьного возраста с нарушением речи, систематизированной методики работы в данном направлении в отечественной логопедии окончательно не сформировалось. Но все исследователи приходят к единому мнению, что для достижения наиболее эффективных результатов в работе с детьми младшего школьного возраста следует использовать такой вид деятельности, как игра, которая должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог.

Подборка и разработка дидактических игр для коррекционных занятий должны строиться с учетом последовательного, поэтапного усвоения предложно-падежных конструкций в онтогенезе и уровня сформированности по результатам проведенного речевого обследования [2, с. 87].

Работа над предлогами включается на этапе автоматизации звуков, особое внимание уделяется в период работы по автоматизации звука в словах, словосочетаниях и предложениях, где включены задания по формированию словоизменения; затем в предложениях, а после – в связанной речи (формирование словоизменения глаголов, существительных и прилагательных имеет ту же последовательность) [1, с. 15].

Сначала каждый предлог отрабатывается отдельно от других предлогов, после изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов, при этом обращается внимание не только на адекватное употребление предлогов, но и на правильное использование падежных окончаний.

Затем переходим к работе над пониманием обобщенного значения предлогов и упражнению в их правильном употреблении, где можно использовать такие дидактические игры, как: «Что без чего?», или «Чего нет у ...?», «У кого (чего) что?», «Часть – целое», «Куда села бабочка (муха)?», «На столе», «Ракушка», «Кто у телефона?», «Кого показывают по телевизору?», «Кто за кем?», «Кто за дверью?», «Из чего варенье (суп, пирог)?», «Лото» и другие.

На этом этапе коррекционной работы широко используются дидактические игры со схемами предлогов: «Кубики», «Круги – схемы», «Найди по схеме», т.к. использование графических символов позволяет задействовать дополнительные анализаторы, что дает положительные результаты в коррекции нарушений речи. Игровыми действиями в этих играх является то, что происходит смена схем, картинного материала, у учащихся есть возможность самим передвигать стрелку, бросать кубик, выбирать схему.

Дидактические игры, направленные на закрепление каждого предлога, обязательно проводятся несколько раз. Это связано с тем обстоятельством, что, успешно выполнив задание, учащийся не всегда может его повторить через несколько занятий.

На правильное и осознанное употребление предложно-падежных конструкций со всеми частями речи во фразовой и связной речи, на дифференциацию различных предлогов подходят следующие дидактические игры: «В небе, на земле, на небе», «Школа», «Придумай предложение по заданной схеме», «Мечтательница» и другие, а также словесные игры на выделение предлогов в тексте: «Послушай, запомни, назови», «Различай предлоги», «Запомни все маленькие слова».

Наибольший интерес у учащихся вызывают игры с элементами театрализации и использованием сказочных героев: «Кто за кем?» по мотивам сказки «Репка», «Кто в Тереме живет?», «Кто у телефона?», «Кого показывают по телевизору?»; с элементами импровизации: «Прятки», «Передвигал-ка»; игры – загадки: «Заколдованные слова».

При подборе дидактических игр для коррекционной работы следует опираться на следующие принципы: доступность, наглядность, эмоциональность, индивидуальность. Подобранные и разработанные дидактические игры многофункциональны: каждую из них можно использовать на разных этапах автоматизации звука.

Представленные игры позволяют подготовить учащихся не только к использованию предложно-падежных конструкций в процессе повседневного общения, но и обогащают словарный запас, развивают воображение учащихся, процессы мышления, мелкую моторику.

Список используемых источников

1. Новикова, Е.В. Секреты предлогов и падежей : учебно-методическое пособие / Е.В. Новикова, Т.В. Волосовец. – М. : 2002. – 95 с.
2. Рудакова, Н.П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи / Н.П. Рудакова // Логопед. – 2007. – № 5. – С. 78–80.

УДК 376

Л.Г. Сечковская
УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь
Е.В. Шиманович
ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска»
Минск, Республика Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье затронуты вопросы методики обучения предметно-практической деятельности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрены цель, задачи, содержание учебного предмета «Предметно-практическая деятельность» во втором отделении вспомогательной школы, показана специфика реализации задач обучения, приведены варианты структуры уроков по данному учебному предмету.

Ключевые слова: предметно-практическая деятельность, вспомогательная школа, второе отделение, учащиеся, интеллектуальная недостаточность.

L.G. Siachkouskaia
Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
Minsk, Republic of Belarus
E.V. Shymanovich
Auxiliary Boarding School № 10
Minsk, Republic of Belarus

TRAINING SUBJECT - PRACTICAL ACTIVITY WITH CHILDREN OF SECOND DEPARTMENT OF AUXILIARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the methods of training subject - practical activity with mentally disabled children. Main goals, objectives and content of the subject "Subject - Practical Activity" are considered in the article. The authors give different options for lesson structures, reveal specifics of implementation of training tasks.

Keywords: subject-practical activity, auxiliary school, second department, pupils, mental disabilities.

Приоритетным направлением в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является подготовка их к осуществлению посильной трудовой деятельности после специального образования, которая может быть организована в специальных мастерских, т. е. при создании особых условий для её реализации. Однако освоение простых производственных заданий или отдельных технологических операций в рамках сельскохозяйственного, обслуживающего труда, работы с тканью, древесиной и т. д. возможно только при реализации определенной последовательности трудовой подготовки, которая начинается уже в школьные годы.

Опыт обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью показывает, что для продуктивного включения их в трудовое обучение, которое предусмотрено учебным планом второго отделения вспомогательной школы в V–IX классах, требуется определенная подготовительная работа. В этой связи особое значение придается учебному предмету «Предметно-практическая деятельность», изучение которого предусмотрено в I–IV классах, т. е. оно предшествует трудовому обучению. Цель данного учебного предмета – «формирование у учащихся доступных способов практической деятельности, элементарных знаний и практических умений, минимально необходимых для включения в последующее трудовое обучение» [2, с. 4].

В соответствии с указанной целью определяются задачи, решение которых реализуется в процессе обучения:

Воспитание у учащихся эмоционально-положительного отношения и интереса к предметам и действиям с ними и формирование мотивационной готовности к предметно-практической деятельности.

Для того, чтобы заинтересовать детей предстоящей деятельностью, предметы, которые предлагаются для освоения определенных действий или изготовления, должны быть внешне привлекательными, соответствовать эстетическим требованиям. Рекомендуется широкое использование занимательных ситуаций и включение учащихся в игровое взаимодействие. Формирование у детей мотивации необходимо подкреплять поощрением малейших успехов, воспитывая тем самым стремление к достижениям.

Развитие произвольности.

Решение этой задачи предполагает формирование у детей ряда умений: действовать по показу (подражать действиям взрослого); действовать по устной инструкции; подчинять действия заданному правилу; откладывать сиюминутные желания, не отвлекаться, доводить начатое дело до конца. Данная задача может рассматриваться как коррекционно-развивающая. Основным средством первоначального формирования названных умений на уроках по предметно-практической деятельности является обучение предметным действиям, которые в учебной программе выделяются в отдельном разделе [1, с. 8, с. 14, с. 19, с. 25].

Первоначальное овладение простейшими предметными действиями (брать, располагать предметы в определенном месте, раскладывать их в соответствии с заданными требованиями и т. д.) позволит учащимся выполнять их на занятиях с разборными игрушками, мозаикой, по конструированию и изготовлению простейших поделок. Эти занятия, в свою очередь, способствуют закреплению указанных умений.

Практическое знакомство учащихся с наиболее распространенными материалами для детского труда, доступными для работы инструментами и их безопасным использованием.

Эта задача решается посредством обучения детей различению бумаги, картона, ткани, ниток, природных и других материалов, практического ознакомления с их основными свойствами, а также с назначением, безопасным применением и хранением некоторых инструментов и приспособлений, т. е. формируются представления и знания, минимально необходимые для овладения элементарными операциями детского ручного труда.

Развитие умений элементарного анализа (ориентировки в задании), планирования работы и самоконтроля во взаимосвязи с коррекцией развития познавательной деятельности.

На данных уроках учащиеся постепенно овладевают не только ее исполнительской стороной, но и указанными интеллектуальными компонентами, пусть и на самом элементарном уровне.

Обучение приемам выполнения практических работ во взаимосвязи с коррекцией развития тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

Для того, чтобы овладеть даже простейшим приемом работы, требуется определенный уровень развития моторики рук и умение согласовывать свои движения и действия с результатами зрительного восприятия. Известно, что нормально развивающийся ребенок в раннем возрасте (1–3 года) активно овладевает предметной деятельностью, являющейся в данный период развития для него ведущей. Благодаря этому к 3-м годам он способен, например, открутить крышку маленькой баночки, закрепить бельевые прищепки на краю коробки, открыть ящик и опрокинуть его содержимое, резать ножницами бумагу (первые попытки). Такой уровень развития моторики и зрительно-моторной координации позволяет ребенку-дошкольнику овладевать прямым продолжением предметной деятельности – элементами трудовой деятельности, в т. ч. ручного труда.

Ребенок же с умеренной и тем более тяжелой интеллектуальной недостаточностью даже к 8–10 годам может не иметь опыта выполнения предметных действий, которым другие дети обладают, вступая в дошкольный возраст. Обучение этим действиям является важнейшим средством развития зрительно-моторной координации и ручной умелости.

Формирование положительных личностных качеств (аккуратности, организованности, трудолюбия и др.), умения работать в коллективе.

Решение указанных воспитательных задач происходит не автоматически. Оно достигается в результате специальной организации деятельности учащихся и во взаимосвязи с решением задач, рассмотренных выше.

Содержание обучения предметно-практической деятельности предусматривает изучение следующих разделов: «Предметно-практические действия», «Конструирование», «Работа с мозаикой», «Работа с пластилином», «Работа с бумагой», «Работа с тканью», «Работа с природными материалами». Из класса в класс осуществляется постепенное усложнение содержания каждого из разделов.

В качестве основного механизма включения учащихся в деятельность на уроке является сотрудничество учителя и ребенка в рамках не только самостоятельной, но также совместной (сопряженной) и полусопряженной деятельности. При этом учитываются особенности зрительного восприятия и двигательные возможности учащихся в плане сложности предлагаемых приемов работы. Кроме того, учитель имеет право как усложнения, так и упрощения предлагаемых для выполнения изделий.

Основная форма организации учебных занятий по предметно-практической деятельности – урок. Этапами урока могут быть: организация учащихся, закрепление познавательных сведений (проводится в виде игры либо практических упражнений), сообщение темы урока, анализ образца, практическая работа, создание игровых ситуаций и обыгрывание выполненных работ, подведение итогов урока. Возможны и иные варианты структуры урока. Например, при изготовлении изделий, имеющих конкретное практическое применение, в урок могут быть введены этапы – ориентировка в задании, организация рабочего места, анализ выполненных работ или др., если в этом есть необходимость и учащиеся подготовлены к участию в таких этапах урока.

Структура урока не является унифицированной. Она зависит от раздела учебной программы, конкретного содержания предметно-практических действий, необходимости воспроизвести образец (постройки, мозаики, поделки). Однако общей ведущей характеристикой всех уроков по предметно-практической деятельности в прямом соответствии с названием данного учебного предмета является специальная организация целенаправленных практических действий учащихся с предметами.

При возможных различиях в структуре уроков они имеют много общего в методике проведения. Это – фактически «пошаговое» педагогическое руководство выполнением учащимися практических действий.

Список используемых источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» для I–IV классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2018/08/up-spec-PPD-1-4kl-2otd.doc>. – Дата доступа: 22.06.2020.
2. Шинкаренко, В. А. Формирование готовности к трудовому обучению у детей с тяжелой формой умственной недостаточности : учеб.-метод. пособие / В.А. Шинкаренко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2004. – 50 с.

УДК 376

Н.Н. Стецкая

*ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»
Мозырь, Республика Беларусь*

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В КЛАССЕ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Аннотация. В статье представлен опыт организации совместной продуктивной деятельности учащихся с аутистическими нарушениями с целью получения оригинальных продуктов. А также раскрываются возможности использования полученных продуктов деятельности в качестве наглядных средств в процессе социализации, обучения и воспитания.

Ключевые слова: совместная продуктивная деятельность, учащиеся с аутистическими нарушениями, оригинальный продукт, социальная успешность.

N.N. Stsetskaya

*State educational institution «Mozyr district the center for correctional and developmental education and rehabilitation»
Mozyr, Republic of Belarus*

ORGANIZATION OF JOINT PRODUCTIVE ACTIVITIES OF STUDENTS WITH AUTISTIC DISORDERS IN THE CLASSROOM OF THE CENTER FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION AND REHABILITATION

Abstract: The article presents the results of the experience of organizing joint productive activities of students with autistic disorders in order to obtain original products of activity, and also reveals the possibilities of using the obtained products of activity as visual aids in the process of socialization, training and education.

Keywords: joint productive activity, students with autistic disorders, original product, social success.

Признание важности включения учащихся с аутистическими нарушениями в социальное взаимодействие вызвало необходимость поиска эффективных приёмов, позволяющих объединить детей со сверстниками и взрослыми. Вовлечь ребёнка в индивидуальную и совместную деятельность – одна из основных задач учителя-дефектолога. Различные виды деятельности дают возможность обучающимся активно овладевать новыми способами деятельности, познавать окружающий мир, приобретать жизненный опыт. Процесс детской деятельности обусловлен потребностью и конкретными действиями. Также важен результат, сверенный с начальным желанием, однако дети с аутистическими нарушениями далеко не всегда ориентированы на результат, им важны непосредственные действия, к которым они испытывают интерес. Поэтому считаем важным, чтобы деятельность учащихся с аутистическими нарушениями была продуктивной. Продуктивную деятельность рассматриваем как особый вид деятельности, направленный на создание субъективно нового продукта, реального, объективно существующего результата выполненных действий. Успешность продуктивной деятельности гарантирована при соблюдении следующих условий:

- осознание учащимися способа получения оригинального продукта;
- овладение ими способностью переноса имеющихся знаний в незнакомые, нестандартные ситуации с их дальнейшей трансформацией;
- демонстрация достаточной самостоятельности при создании нового продукта, проявление элементов творчества, инициативы, ответственности и умения взаимодействовать.

Однако, говоря об опыте организации продуктивной деятельности с учащимися класса государственного учреждения «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», рассматриваем продуктивную деятельность как деятельность совместную, партнёрскую с педагогом.

Нами накоплен определённый опыт организации совместной продуктивной деятельности учащихся с аутистическими нарушениями, реализуемый в форме проектов. Например, проект «Я иду по улице», цель которого – подготовка учащихся к возможной самостоятельности, к независимому образу жизни, адаптация их к жизни в социуме, формирование представлений о многообразии окружающего мира, адекватного отношения к социальным явлениям жизни, приобретения навыков социально одобряемого поведения, соответствующего общепринятым нормам. Содержание проекта заключается в том, что с помощью аппликации, рисунков, поделок, реальных предметов действительности *запечатлеть объекты социальной направленности*, в которых бывают учащиеся или видят их на улицах города.

Магазин «Евроопт». Название магазина идентичное реальному, вырезано из рекламного проспекта магазина, также вырезаны изображения продуктов и товаров, которые можно купить в магазине. Прилагается корзинка, в которую можно складывать изображения продуктов. Имеются скидочная карта и чек.

«Беларусбанк». Предлагаются изображения названия банка, несколько проспектов банка, пластиковая карта, изображения банкомата, купюр, монет и чеки иллюстрируют объект.

Аптека. Представлено название, символ, иллюстрация прилавка аптеки, а также пустые коробочки лекарств, вата, бинт, тюбик крема, рецепт и чек. Предлагается игра на последовательность событийного ряда: девочка заболела – мама вызвала врача – врач выписал рецепт – в аптеке мама купила лекарства – девочка приняла лекарства – девочка выздоровела.

Пиццерия «Че Гевара». Данный социальный объект значим для одного из учащихся, так как он видит её из окна дома. Он самостоятельно слепил буквы вывески из пластилина в соответствии с образцом. С учащимися мы добавили игрушечную пиццу, трубочку для напитков и рисунки с напитками.

«Гомельоблсоюзпечать». Имеются изображения ассортимента киоска, газет, журналов.

Проект «Основы безопасной жизнедеятельности» представлен работами детей (рисунки, аппликации, подписи), собранными в папки по темам: «Правила дорожного движения», «Огонь – друг, огонь – враг», «ОБЖ». Цель данного проекта – формировать компетенцию личной безопасности путем обучения способам действий в опасных для жизни и здоровья ситуациях.

Проект «Словарик» представляет собой небольшие книжки, изготовленные в технике оригами с предметными изображениями по лексическим темам «Игрушки», «Продукты питания», «Овощи», «Домашние животные», «Одежда» и другие. Подписи под рисунками учащиеся делают самостоятельно или с помощью трафаретов. Цель проекта – развивать понимание речи, поощрять и активизировать звукопроизношение, формировать доступные учащимся средства общения (рисунок 1).



Рисунок 1. – Проекты «Основы безопасной жизнедеятельности», «Словарик»

Проект «Календарь», цель которого формирование готовности всех субъектов образовательного процесса к реализации идей инклюзии. Используется как рекламный продукт. Содержание проекта заключается в подготовке иллюстраций к перекидному календарю в различных техниках, доступных для учащихся центра с помощью педагога. Например, подготовлены иллюстрации к календарям на 2017–2020 гг.

Календарь на 2017 год «От интеграции к инклюзии» оформлен рисунками учащихся, выполненных в нетрадиционной технике «отпечаток». Рисунки соответствуют празднику, приходящемуся на данный месяц.

Календарь на 2018 год «Дакраніся сэрцам» представляет собой подборку вышивок изображений славянских оберегов, выполненных в технике «вышивка крестиком».

Календарь на 2019 год «Ангелы, несущие любовь», представляет собой изображения ангелов, выполненных в традиционной белорусской технике «вытинанка».

Календарь на 2020 год «Наш восточный календарь» – это иллюстрации, из 12 фотографий фигурок животных, являющихся символами восточного календаря, выполненные в технике оригами.



Рисунок 2. – Проект «Календарь»

Промежуточный результат проекта «Календарь» – это выставка славянских оберегов при проведении праздничных и официальных мероприятий, проводимых на базе центра. Это один из способов формирования положительных установок относительно ребёнка-инвалида и его психофизиологических особенностей.

Организация совместной продуктивной деятельности учащихся с аутистическими нарушениями в классе центра обеспечивает:

- придание образовательному процессу диалогового характера, развитие продуктивного совместного взаимодействия, социализацию учащихся и обучение их умению эффективно общаться с другими детьми и педагогом;
- создание учащимися лично значимого образовательного продукта с ориентацией на решение конкретных проблем и накопление опыта;
- иллюстрацию социальной успешности учащихся с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, при условии инклюзивного подхода к их образовательным потребностям и возможностям;
- привитие социуму толерантного отношения к инклюзивному образованию с целью формирования инклюзивного общества;
- повышение профессиональной компетенции и мастерства самого педагога.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СКАЗОК НА ЗАНЯТИЯХ В ПУНКТЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье представлен опыт применения авторских дидактических сказок в работе учителя-дефектолога, описаны содержание и организация работы на коррекционном занятии с детьми с дисграфией.

Ключевые слова: дидактические сказки, коррекция, дисграфия.

Y.V. Tozik
State educational institution «Secondary School No. 32 of Grodno»
Grodno, Republic Of Belarus

THE USE OF DIDACTIC FAIRY TALES WHEN CONDUCTING CLASSES IN THE DEPARTMENT OF CORRECTIVE-PEDAGOGICAL ASSISTANCE

Abstract. The article presents the experience of using the author's didactic fairy tales in the work of a teacher-defectologist, describes the content and organization of work in a correctional class with children with dysgraphia.

Keywords: didactic fairy tales, correction, dysgraphia.

Одним из основных направлений деятельности учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи школы является преодоление различных видов дисграфий. Дисграфия является одним из самых распространенных нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. В свою очередь, трудности усвоения письма являются одной из частых причин школьной дезадаптации, снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении. Поиск оптимальных путей коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста, обеспечивающих активизацию деятельности обучающихся, их вовлечение в образовательный процесс, привел к изучению возможности привлечения в коррекционный процесс такого средства, как дидактическая сказка. С этой целью были разработаны авторские дидактические сказки с методическими рекомендациями по их использованию, которые дополняются иллюстрированными книгами для демонстрации сюжета. Именно наглядное демонстрирование со словесным объяснением легко и доступно помогает получить ребенку необходимые знания, а затем и закрепить их графически на письме. Преодоление дисграфии требует развития четкой слуховой дифференциации звуков. Особую трудность для учащихся составляет различение согласных по признаку твердости-мягкости. Для усвоения способов обозначения мягкости на письме и правильного выбора способа, мною создана серия дидактических сказок, в которых ярко и доступно преподносятся различия в произношении звуков и написании соответствующих букв, разработано методическое сопровождение дидактических сказок – четыре демонстрационные книги: «Хитрые гласные», «Щедрые гласные», «Ох, уж эти мягкие...», «Задира Ь» [1].

Применение сказок учителем-дефектологом пункта коррекционно-педагогической помощи представлено в данной статье на примере коррекционного занятия по преодолению дисграфии, тема которого «Обозначение твердости-мягкости согласных гласными. Йотированные гласные». Основные задачи занятия: закрепить знания детей о звуковом составе йотированных гласных, влиянии йотированных гласных на передидстоящую согласную; развивать умение обозначать твердость и мягкость согласных в слогах и словах при помощи йотированных гласных; развивать навыки фонематического анализа и синтеза на уровне слога и слова; развивать слуховое внимание, учебную мотивацию, увлекая игровыми ситуациями.

На подготовительном этапе коррекционного занятия актуализируются знания учащихся о звуковом составе йотированных гласных, об их исключительных особенностях в отличие от других гласных. Осуществляется активизация знаний детей с опорой на сюжет изученной ранее дидактической сказки «Хитрые гласные». Затем, используя демонстрационную книгу, учащимся предлагается прослушать сказку «Щедрые гласные», где по ходу изложения сюжета дети узнают, что йотированные гласные щедро «делятся» мягкостью. Признак мягкости изображен в виде зеленого облачка, которое «дарит» щедрая йотированная гласная согласной букве. На данном этапе широко привлекаются во взаимодействие зрительный и слуховой анализаторы (образы букв, слово, каждая буква имеет свой цвет, что позволяет отразить в последующем звуковой состав слога и слова). Далее организуется работа по анализу сюжета, в котором персонажи ищут способ решения проблемной ситуации, дети наблюдают и принимают участие в поиске способа решения.

Путем активных действий под направляющим руководством учителя-дефектолога учащиеся приходят к первым выводам о том, в каких случаях «щедрая гласная» может поделиться своей мягкостью, а в каких это не возможно: когда йотированная гласная стоит в начале слова, «отдать» мягкость ей некому, она обозначает два звука; когда йотированная гласная стоит после другой гласной, то ей также «отдать» мягкость некому, так как гласная «не берет» мягкость своей соседки; когда йотированная гласная стоит после Ь, то она тоже не может «поделиться» мягкостью, так как у Ь «есть своя мягкость» и ему достаточно; Ь «не любит мягкость», потому что он твердый. Выводы о правильном написании слов производятся путем анализа, сравнения услышанного и увиденного.

Следующий этап коррекционного занятия творческий и подразумевает обыгрывание сказки. Детям предлагается побыть в роли букв, персонажей из сказки. Для этого используются цветные карточки-буквы для обозначения твердости и мягкости согласных. Выполняя роль букв-персонажей, дети образуют слоги, произносят их, изменяют цвет согласных букв при их смягчении с помощью йотированных гласных. У каждого ребенка буква в руках, персонажи встречаются, «передавая», если это необходимо, мягкость или «оставляя» ее себе. При этом активно задействован эмоциональный компонент деятельности: персонажи «щедрые гласные» выражают радость или грусть в зависимости от того, получается ли им «поделиться» мягкостью с согласными или нет.

На следующем этапе занятия организуется закрепление усвоенного способа обозначения твердости и мягкости согласных в письменных работах на материале слогов, слов. Предлагается, например, записать слоги в два ряда: в первый ряд слоги, где согласный звучит твердо, во второй ряд – мягко (МА, РУ, МЯ, ТО, РЮ, КА, ТЕ, ЛЕ, ДИ, ЛЭ, ДЫ, ЗЕ, ГЯ). Дети читают слоги, сравнивают слоги в верхней и нижней строчках, выделяют пары слогов с твердым и мягким согласным (МА-МЯ, РУ-РЮ, ТО-ТЕ, ЛЭ-ЛЕ, ДЫ-ДИ), называют способ обозначения мягкости, делают вывод о различии в слогах. Слоги, у которых нет пары в ряду предложенных (КА, ЗЕ, ГЯ), предлагается устно дополнить соответствующим парным слогом. Работу на уровне слова можно организовать следующим образом: на доске записаны пары слов (РАД-РЯД, ЛУК-ЛЮК, ТОМА-ТЕМА, МЕРА-МЭР, БЫТ-БИТ), которые закрыты экраном. Учитель-дефектолог последовательно открывает по одной паре слов, дети их читают, анализируют слова на предмет мягкости-твердости согласных, наличия йотированных гласных и способа обозначения мягкости. После этого просмотренная пара слов закрывается экраном, дети записывают слова по памяти, подчеркивают цветными карандашами мягкие согласные (зеленым цветом) и гласную (красным цветом), которая «щедро поделилась мягкостью».

Проведение коррекционных занятий в такой нетрадиционной форме способствует повышению результативности коррекционной работы, стимулирует положительную мотивацию учащихся к процессу овладения сложными для них языковыми понятиями. Часто бывает так, что ребенок заучивает правило механически, но не способен его использовать и испытывает стойкие трудности на письме. Использование дидактических сказок в коррекционной работе по преодолению дисграфии у детей позволяет сделать процесс усвоения понятий осознанным, пробудить интерес к слову, его звучанию, соотнести сложные языковые понятия с яркими зрительными образами.

Список используемых источников

1. Тозик, Е.В. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению у учащихся нарушений письма посредством дидактической сказки / Е.В. Тозик, Н.С. Цырулик // Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераёмнасць, перспектывы : сборник статей / МГПУ имени И. П. Шамякина ; редкол. : Б.А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И.П. Шамякина, 2018. – С. 219–221.

УДК 376

А.А. Трезуб, Е.А. Архипова

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Магнитогорск, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «умственная отсталость», причины её возникновения. Разбираются степени умственной отсталости, а также её формы. Описывается коррекционно-педагогическая работа для каждой формы и вида умственной отсталости. Также говорится об обучении во вспомогательной школе.

Ключевые слова: умственная отсталость, обучение, вспомогательная школа, коррекционно-педагогическая работа.

A. Tregub, E. A. Arkhipov

Magnitogorsk state technical University named after G. I. Nosov

Magnitogorsk, Russian Federation

PROBLEMS ENCOUNTERED IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article reveals the concept of "mental retardation" and its causes. The degrees of mental retardation, as well as its forms, are analyzed. Correctional and pedagogical work is described for each form and type of mental retardation. It also refers to training in an auxiliary school.

Keywords: mental retardation, training, auxiliary school, correctional and pedagogical work.

Термин «умственная отсталость» имеет как практическое, так и теоретическое значение. Объяснение теоретического смысла заключается в том, что оно позволяет изучить сущность аномального психического развития детей.

Правильно определить «психическое заболевание» означает раскрыть причину данного состояния. Начнём с того, что «умственная отсталость» – стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга [6, с. 8].

Причин возникновения олигофрении множество. Но в основном она возникает из-за каких-либо внешних факторов, которые неблагоприятно влияют на внутриутробное развитие плода. Здесь можно отметить как инфекционные заболевания матери во время беременности, так и алкоголизм родителей [4]. Так же причиной могут послужить травмы во время родов (например, наложение щипцов).

Иногда умственная отсталость возникает в результате заболеваний ребенка на самых ранних этапах его жизни (например, воспалительные заболевания мозга и его оболочки или поражения ЦНС). Так же одной из причин может являться наследственность и несовместимость крови матери и ребёнка по резус-фактору [2, с. 40].

У учёных-дефектологов были разные взгляды насчёт главного симптома олигофрении. По мнению М.С. Певзнер это отставание в развитии функций обобщения и отвлечения, А.Р. Лурия – недоразвитие управляющей и контролирующей функций речи, Г.Е. Сухарева – недостаток любознательности, плохая обучаемость, инфантилизм эмоционально-волевой сферы и других свойств личности [1, с. 15].

Обычно под названием умственно отсталых имеют ту группу людей, которая не соответствует среднему уровню развития, т. е. такие дети, как правило, отстают в учёбе по сравнению с обычными детьми. Работа с умственно отсталыми детьми обычно имеет свои трудности, поскольку всё индивидуально и у каждого ребёнка своя причина отсталости. У такого ребёнка поражён центральный аппарат, именно поэтому он не может развиваться, как нормальный ребёнок [3, с. 195].

Для грамотного диагноза «умственная отсталость» требуется заключение следующих специалистов: психоневролога, патопсихолога. Первый даёт заключение о состоянии ЦНС, второй – об особенностях познавательной деятельности. В данный момент вопрос об умственной отсталости детей решается именно совместно [6, с. 14].

У большей части детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) в начале обучения в школе встречается косноязычная речь и бедный запас слов. Они понимают лишь ту речь, которая обращена к ним, сложные обороты речи не всегда доступны им [2, с. 42].

Сложность заключается в оценке степени умственной отсталости у тех детей, которые имеют недоразвитие одного из анализаторов вследствие относительно легкого поражения центральной нервной системы. Если обследование показывает, что когнитивная активность в целом не нарушена, то их не следует считать умственно отсталыми. Если с логопедом будет проведена соответствующая работа, они смогут продолжить свое обучение в массовой школе [7]. Из этого можно сделать вывод, что только сочетание «когнитивных нарушений» и «органических поражений головного мозга» может говорить об умственной отсталости у ребенка.

Согласно М.С. Певзнер существует 5 форм умственной отсталости. При неосложнённой форме работа со школьниками направлена на преодоление нарушения мышления. Коррекционно-педагогическая работа с олигофрениками, имеющими нарушения нейродинамики, состоит в организации определённой деятельности, поведения, преодоления нарушения познавательной деятельности. В работе с олигофрениками с нарушением анализатора не обойтись без логопедического воздействия, лечебной гимнастики, а также устранения нарушений восприятия пространства. Педагог в работе с олигофрениками с грубым нарушением личности направлен на развитие положительных качеств у детей, также старается корректировать дефекты познавательной деятельности. В случае психопатоподобной формы поведения олигофренов необходимо медикаментозное лечение, физическая культура, трудотерапия, режим и коррекционная работа по преодолению патологии поведения, характера и нарушений познавательной деятельности [1, с. 16–17].

Также во вспомогательной школе могут учиться дети, у которых умственная отсталость появилась в более поздний период, вследствие перенесённых травм головы или инфекционных заболеваний. В коррекционно - педагогической работе с детьми, получившими травмы головного мозга, занятия проходят индивидуально. Дети, перенесшие энцефалит или менингоэнцефалит нуждаются в занятиях физической

культурой, трудотерапии, лечении, коррекции нарушений познавательных процессов и характера. Помимо перечисленных ранее детей, во вспомогательной школе обучаются дети с деменцией. В работе с ними требуется совместная работа педагога и врача. Если правильно оказать помощь, то дети освоят программу вспомогательной школы и трудовые умения и навыки по мере возможности [1, с. 18].

При обучении умственно отсталых детей необходима индивидуализация в постановке вопроса: ученику с выраженными дефектами речи необходимо ставить вопрос так, чтоб он мог сформулировать ответ на него как можно короче или в виде показа картинки, предмета и т. п. [5, с. 85]. При организации урока необходимо учитывать индивидуальный темп работы ученика, особенности его познавательной сферы, моторики и т. д., что позволит добиться оптимального сочетания всех форм работы на уроке. Также необходимо контролировать учебную деятельность учащихся, что позволит учителю определить характер понимания учебного материала, уровень сформированности навыков и умений.

Итак, обучение детей с умственной отсталостью во вспомогательных школах имеет огромное значение. Без специального обучения и воспитания такие дети ничего не смогли бы. Школа даёт детям необходимые знания и умения, которые позволят стать ребёнку в будущем полноценным человеком.

Список используемых источников

1. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А.Д. Виноградова, [и др.] ; сост. А.Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии : учебники для вузов. Специальная литература / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
4. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова [и др.]. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов [и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Сунагатуллина, И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. – Магнитогорск, 2015. – 101 с.

УДК 376

А.Д. Третьякова

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»
Магнитогорск, Российская Федерация*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены новейшие цифровые разработки и компьютерные игры, которые наиболее распространены и наиболее эффективны в рамках специального дошкольного образования. Авторами выявлены цели и задачи работы, а также формы и способы их использования в практике работы специальных детских садов.

Ключевые слова: дошкольные образовательные учреждения, педагог, воспитанник, компьютер, дети с ограниченными возможностями здоровья.

A.D. Tretyakova

*Magnitogorsk state technical University G.I. Nosov University
Magnitogorsk, Russian Federation*

USING COMPUTER GAMES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article presents the latest digital developments and computer games, which are the most common and most effective in special preschool education. The authors identified the goals and objectives of the presented developments, as well as the forms and methods of their use in the practice of special kindergartens.

Keywords: preschool educational institutions, teacher, pupil, computer, children with disabilities.

Двадцать первый век – век развития цифровых технологий, внёсший свои изменения и в систему образования. У общества возникает всё больше образовательных потребностей, для удовлетворения которых педагогам нужно уделять больше внимания запросам всех участников образовательного процесса, ориентируясь при этом на возможности учреждений.

Кроме того, в условиях сложившейся ситуации с пандемией, педагоги ДООУ проявляют свои профессиональные компетенции в условиях дистанционной работы: изучают современные педагогические технологии, осваивают новые форматы взаимодействия с родителями, слушают вебинары, знакомятся с опытом работы коллег других детских садов, а также систематизируют материалы и оформляют собственные педагогические разработки [6].

У дошкольников игровая деятельность является ведущей, что создаёт благоприятный климат для внедрения развивающих компьютерных игр. В процессе обучения игре дети старшего дошкольного возраста учатся самостоятельно принимать решения, доводить начатое дело до конца. Кроме того, за счет стратегии игры и обратной связи повышается мотивация. Например, дети получают одобрение, похвалу со стороны компьютера, они видят результаты своих действий, которые отображены на экране, что является важным моментом в занятии [3].

Современная педагогика взаимодействует с компьютерными технологиями. Подобные инновации не обошли стороной и специальное дошкольное образование, поскольку детям с нарушениями здоровья в психическом или физическом плане компьютер может оказать значительную помощь в адаптации в социуме, обучении, а также в дальнейшей творческой и профессиональной деятельности. Воспитанники с грубыми нарушениями двигательной сферы могут выполнять письменные работы на компьютере, осуществлять взаимодействие через сеть Интернет, заполнять свободное время и многое другое [2].

Всё больше специальных дошкольных образовательных учреждений берут на себя работу по обучению детей со сложными нарушениями. Они обучают управлению компьютером с помощью специальных периферических устройств, таких как джойстик, трекбол (ручное указательное устройство ввода информации для компьютера), система «Шлемомышь» и программы «Специальные возможности».

Специальные возможности – это базовый набор программ компьютера, среди которых можно выделить экранную клавиатуру, экранную лупу, экранного диктора, настройку изображения на экране, упрощения работы с мышью, упрощения работы с клавиатурой, настройку альтернативных звуку возможностей и настройку высокой контрастности.

«Шлемомышь» – специальная компьютерная разработка для детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная система была создана специально для людей с тяжелыми нарушениями двигательной сферы. Она позволяет управлять курсором «мышь» с помощью поворотов и наклонов головы. Система также включает в себя стандартную веб-камеру и шлем со специальными метками, который позволяет ускорять распознавание положения головы. А сигнал «Нажатие левой кнопки мыши» формируется при открывании рта.

Система использует преобразование, при котором «Нажатие левой кнопки мыши» формируется при удержании курсора на клавише определённое количество времени. Такой вариант разработан специально для пользователей, с затруднённым контролем движений лицевых мышц.

Система ориентирована на людей с серьезными нарушениями двигательной сферы и позволяет работать на компьютере даже при наличии гиперкинезов (неуправляемых движений) и спастики. «Шлемомышь» также можно использовать в качестве тренажера, который поможет развить внимание, зрительные и зрительно-пространственные функции [1].

За последнее десятилетие специалисты в области IT-технологий и специального образования уделяют больше времени созданию различных компьютерных программ, игр и тренажеров, направленных конкретно на помощь в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Так, одной из нашумевших и наиболее эффективных разработок в этой области стал компьютерный тренажер «Зеленый круг». Такой тренажер используется для тренировки зрения у воспитанников с атрофией зрительного нерва или амблиопией, то есть с заболеванием, для которого характерно снижение функциональной остроты зрения, возникающего после патологий в зрительных областях головного мозга и сопровождающегося поступлением искаженной информации.

Данная программа осуществляет многие задачи. Среди важнейших нельзя выделить что-то конкретное, поскольку она способствует формированию фокусировки взгляда на объекте, развивает зрительное восприятие, упрощает задачи в развитии пространственных отношений и активизирует зрительное внимание.

В игре выделяют несколько этапов. Изначально в центре экрана располагается один зеленый круг на белом фоне. Главная задача воспитанника состоит в том, чтобы каждый раз наводить курсор на зеленый круг и кликать на нем. Появляется звуковое подтверждение, и игра успешно переводит игрока на следующий уровень. При этом с каждым уровнем фон вокруг круга постепенно зашумляется с помощью различных геометрических фигур (одноцветных, разноцветных и одноцветных с кругом), постепенно начинает изменяться сам фон, вплоть до светло-зеленого.

Таким образом, в использовании новейших цифровых разработок и компьютерных игр в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья можно извлечь множество положительных моментов. Поскольку в результате обучения элементарным пользовательским навыкам с помощью специальных компьютерных периферических устройств дети с отклонениями в физическом и психическом развитии

получают возможность использования компьютера в целях коммуникации, например, общение через интернет, обучения, выполнения письменных учебных заданий или возможность обучаться дистанционно, заполнения досуга, например, развивающими программами. Кроме того, воспитанники специальных дошкольных образовательных учреждений могут проявить себя в различной творческой деятельности.

Педагогам использование специализированных разработок даёт возможность организовать самостоятельную работу дошкольников, имеющих грубые нарушения моторики.

Результатом применения развивающих компьютерных игр и программ становится оптимизация коррекционного процесса, помощь в осуществлении качественного индивидуального подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, вследствие чего повышается мотивация и заинтересованность детей в обучении [4; 5].

Список используемых источников

1. Система «Шлемомышь» – специальная компьютерная периферия для особых детей [электронный ресурс]. – режим доступа: <https://24eren.ru/posts/503-sistema-shlemomysh-specialnaja-kompyuternaja-periferija-dlja-osobyh-detei.html>.
2. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова [и др.]. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.
3. Сунагатуллина, И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. – Магнитогорск, 2015. – 101 с.
4. Сунагатуллина, И.И. Научите ребёнка говорить правильно : Методическое пособие для учителей начальных классов / И.И. Сунагатуллина. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 62 с.
5. Сунагатуллина, И.И. Особенности речевой деятельности младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / И.И. Сунагатуллина // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 78–81.
6. Сунагатуллина, И.И. Возможности дистанционного обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина, О.В. Пустовойтова, Л.А. Яковлева // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 136–141.

УДК 316.6:37.013.42:376-057.874-056.36

К.В. Филипенко

*УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»
Гомель, Республика Беларусь*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены актуальные проблемы социально-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях специального образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-педагогическое сопровождение, младший школьник с интеллектуальной недостаточностью, учреждения специального образования

K.V. Filipchenko

*Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus*

TOPICAL PROBLEMS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DEFICIENCIES IN SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article presents topical problems of socio-pedagogical support of young schoolchildren with intellectual deficiencies in special education institutions.

Keywords: social adaptation, socio-pedagogical support, young schoolchildren with intellectual deficiencies, special education institutions

Согласно Кодексу Республики Беларусь об Образовании, учреждение специального образования – это учреждение образования, в рамках которого реализуются образовательные программы специального образования [1]. К учреждениям специального образования, в которых могут обучаться и воспитываться младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, относят: специальную общеобразовательную школу (специальная общеобразовательная школа-интернат); вспомогательную школу (вспомогательная школа-интернат); центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и иные учреждения специального образования.

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью имеют достаточно низкий уровень адаптивных возможностей к процессу обучения, они нуждаются в значительной помощи со стороны различных специалистов учреждения специального образования. Для повышения уровня социальной адаптации детей указанной категории необходимо обеспечить социально-педагогическое сопровождение в учреждениях специального образования.

Социально-педагогическое сопровождение является комплексным процессом, т. е. работа проводится не только с сопровождаемым ребенком или группой детей, но и с тем окружением, которое оказывает влияние на успешную адаптацию младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. При социально-педагогическом сопровождении детей данной категории воздействие будет оказываться на три категории объектов сопровождения – это, непосредственно, сами дети с интеллектуальной недостаточностью, их родители и педагоги. Следовательно, актуальные проблемы социально-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью будут связаны с вышеперечисленными объектами данного процесса.

Первый блок актуальных проблем социально-педагогического сопровождения детей обозначенной категории в учреждениях специального образования связан с проблемой дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. В процессе дошкольного образования у детей формируются базовые механизмы социальной адаптации. Дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью необходимы специальные условия, в которых будет обеспечено их социальное развитие и социальное воспитание с приоритетностью подготовки к начальному этапу обучения. Такие условия можно обеспечить при реализации процесса социально-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях дошкольного образования. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей рассматриваемой категории приобретет непрерывный характер и тем самым поможет им успешно адаптироваться на последующих ступенях образования.

Следующая проблема первого блока связана с индивидуально-личностными характеристиками и особенностями младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В процессе сопровождения педагогу социально необходимо знать о возрастных и индивидуально-личностных особенностях школьников для того, чтобы прогнозировать трудности и пути их нейтрализации. Одной из таких трудностей зачастую становятся конфликты межличностного взаимодействия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Специфика нарушений общения обозначенной категории детей обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, которая является основным средством общения [2]. Зная такие тонкости развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, педагог социальный сможет организовать процесс сопровождения, который будет направлен на формирование совместной деятельности, развитие речевого общения, коррекцию эмоционального состояния и агрессивности.

Второй блок актуальных проблем социально-педагогического сопровождения детей рассматриваемой категории основывается на работе с семьей младшего школьника. Семья является тем микросоциумом, в котором происходит становление и развитие ребенка, как нормально развивающегося, так и с особенностями психофизического развития.

Работа с родителями в начальный период обучения ребенка представляется особенно трудной, что обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, сами родители младших школьников с интеллектуальной недостаточностью значительную часть времени находятся в состоянии повышенного эмоционального напряжения, которое вызвано чувством личной несостоятельности и страхом за будущее. Во-вторых, психолого-педагогическая неподготовленность родителей к работе с ребенком, имеющим интеллектуальную недостаточность, делает их беспомощными, особенно на самом важном, раннем этапе его развития и воспитания. Родителям обязательно необходимо знать об особенностях ребенка, разбираться в тонкостях детского развития с учетом имеющихся отклонений, учиться общению, чтобы не усугубить первичные дефекты развития. В-третьих, со стороны семьи необходима специальная организация среды (досуга, быта, обучения, воспитания), которая призвана обеспечивать максимальное стимулирование индивидуального развития младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью, способствовать его наиболее полной социальной адаптации.

В процессе социально-педагогического сопровождения необходимо научить родителей следующим навыкам:

- создание оптимальных взаимоотношений с ребенком;
- умение осуществлять педагогически грамотную деятельность по развитию, воспитанию и обучению ребенка основам самообслуживания;
- формирование наиболее естественных для ребенка взаимоотношений со сверстниками, с другими людьми;
- проведение совместно со специалистом (специалистами) различных форм взаимодействия для улучшения детско-родительских отношений [3, с. 149].

Педагогическая и психологическая целесообразность деятельности родителей совместно с педагогом социальным, последовательность и преемственность проводимых мероприятий служат надежным гарантом если не полного снятия всех проблем социальной адаптации младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью, то, по крайней мере, успешного преодоления большинства возникающих при этом трудностей.

Третий блок актуальных проблем социально-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью связан с трудностями, возникающими у педагогов, которые обучают детей данной категории. Одной из значимых проблем остается эмоциональное выгорание педагога, которое негативно сказывается как на личностях педагога и ребенка, так и на процессе обучения и сопровождения. Эмоциональное выгорание представляет собой результат взаимодействия личностных и ситуационных факторов и приводит к несоответствию между личностью, ее ресурсной базой и требованиями профессиональной деятельности и профессиональной среды, которая сложилась в конкретном трудовом коллективе [4].

Синдром эмоционального выгорания у педагогов учреждений специального образования можно представить следующим образом: на основе личностных предпосылок педагог, не зная своих индивидуальных возможностей и не владея умением управлять своими динамическими психологическими свойствами, в эмоционально насыщенной коммуникативной среде теряет контроль над своими эмоциональными реакциями, чрезмерно расходует свои психологические ресурсы, остается истощенным и бессильным для выполнения профессиональных задач.

Таким образом, на первый план в работе педагога социального с педагогами учреждений специального образования выступает профилактика эмоционального выгорания. Сущность профилактики эмоционального выгорания сводится к формированию у педагогов способности преодолевать трудности и стрессовые воздействия, которые объединяют в себе потенциальные возможности для эмоциональной устойчивости на основе саморегуляции и выбора конструктивных способов совладающего поведения.

Основываясь на вышеизложенных фактах, можно сделать вывод о том, что комплекс актуальных проблем социально-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях специального образования способствует стойкому проявлению у детей данной категории социальной неустойчивости, тем самым вызывая социальную дезадаптацию. Решение актуальных проблем предполагает переосмысление составляющих образовательного процесса, условий и факторов жизнедеятельности детей данной категории. Задействовав не только внутренние силы, т. е. свою профессиональную компетентность, но и внешние (родители, педагоги и др.) силы, педагог социальный сможет создать благоприятные условия для успешной социальной адаптации младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Список используемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г. № 243-3, Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г., Одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Республики Беларусь от 18 июля 2016 г. № 404-3 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2019. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Nk1100>. – Дата доступа: 17.09.2020.
2. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солищева ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2016. – 464 с.
3. Басов, Н. Ф. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н. Ф. Басова. – М. : Кнорус, 2012. – 400 с.
4. Хайдарова, М. Ю. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / М. Ю. Хайдарова // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 2. – С. 77–79.

УДК 376 – 373.25.371.3

А.А. Фрейток

*ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска»
Минск, Республика Беларусь*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены подходы и этапы формирования пространственных представлений детей дошкольного возраста. Представлены возрастные показатели развития зрительно-пространственных представлений детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: зрительно-пространственные представления, дети с нарушениями зрения, дошкольный возраст.

A.A. Freytok

*Center for Correctional Development Education and Rehabilitation of the Leninsky District of Minsk,
Minsk, Republic of Belarus*

THEORETICAL BASIS OF FORMATION OF VISUAL-SPATIAL PRESENTATIONS IN CHILDREN VISUAL IMPAIRED PRESCHOOL AGE

Abstract. The article discusses the approaches and stages of the formation of spatial representations of preschool children. The age indicators of the development of visual-spatial representations of children with visual impairments of preschool age are presented.

Keywords: visual-spatial representations, children with visual impairments, preschool age.

Дошкольный возраст выступает одним из главных периодов интенсивного развития знаний детей о пространстве, в котором закладывается базис для формирования зрительно-пространственных представлений. Именно в данный период ребёнок осваивает основные пространственные отношения, необходимые для выполнения различных видов практической деятельности.

Г.А. Корнеева отмечает, что формирование у ребёнка дошкольного возраста пространственных представлений повышает результативность и качество его деятельности (практической, познавательной, трудовой, творческой) [3, с. 31].

Нарушения зрения, возникающие у детей дошкольного возраста, затрудняют процесс формирования пространственных представлений. В условиях зрительной депривации дети с трудом определяют своё местоположение, расстояние до предмета, направление движения. Им трудно использовать различные системы отсчёта (относительно себя, другого объекта) и произвольно их изменять в процессе жизнедеятельности (Е.Н. Подколзина, Л.И. Солнцева). Наличие особенностей зрительно-пространственных представлений влияет на функциональные способности ребенка с нарушениями зрения, а, соответственно, на развитие его жизненных компетенций [1, с. 54].

Пространственные представления (А.Г. Ананьев) – образ предмета или явления, имеющий пространственные свойства и состоящий в пространственных отношениях: величине, форме, относительном расположении предметов, их поступательном и вращательном движении.

Зрительно-пространственные представления – это разновидность пространственных представлений, которые включают в себя способность воспринимать пространство (зрительный анализ и синтез), пространственно-временные свойства и отношения, чётко определять качества предмета: величину, объём, протяжённость объектов, их местоположение в пространстве.

В психолого-педагогической литературе представлены различные подходы к формированию зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста. А.В. Белошистая рассматривает формирование данных представлений в процессе конструктивной деятельности, Т.А. Мусейибова – посредством усложнения пространственных ориентировок в содержании дидактического материала, П.В. Дьяконова предлагает развивать пространственные представления, используя работу со сказками, включая ребенка в сказочное действие.

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев) вопрос формирования зрительно-пространственных представлений рассматривался в возрастной динамике. Данный процесс подчиняется общим закономерностям онтогенеза человеческого развития, которые характерны как для нормально видящих, так и для детей с нарушениями зрения. В современных исследованиях разработаны этапы формирования зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста (М.В. Вовчик-Блажитная, Т.А. Мусейибова).

М.В. Вовчик-Блажитная выделяет три этапа: 1) развитие зрительного анализа и синтеза пространственных отношений и признаков на основе действий ребёнка (выполнение различных двигательных актов: смена положения корпуса, головы, рук и т. д., без акцента на речевое сопровождение); 2) определение пространственных направлений относительно собственного тела; усвоение речевых обозначений пространственных признаков, 3) ориентировка относительно другого человека или предмета [2, с. 197].

Т.А. Мусейибова рассмотрела генезис отражения пространства и также выделила три этапа формирования зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста: 1) ориентировка «на себе», определение частей своего тела, соотнесение их с различными сторонами собственного тела (справа, слева, впереди, сзади), осознание связей между предметами; 2) практическая дифференцировка пространственных отношений между предметами: самостоятельное определение местонахождения предмета среди других объектов; 3) дальнейшее совершенствование восприятия пространства: освоение словесной системы отсчёта по направлениям [2, с. 200]. А.М. Леушина установила, что освоение каждой последующей системы отсчёта базируется на прочном знании предшествующей [4, с. 108].

Анализ литературных данных свидетельствует о наличии возрастных показателей сформированности зрительно-пространственных представлений у детей дошкольного возраста [3, с. 37], их краткая характеристика представлена в таблице.

Таблица – Возрастные показатели развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста

Возраст ребёнка	Возрастные показатели развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста
3–4 года	– представления «верх» – «низ»; «вперед» – «сзади», «справа-слева»; названные пространственные направления ребёнок связывает с частями своего тела; расположение предметов в пространстве происходит только на точных линиях (вертикальной, горизонтальной) на основе примеривания; в речи появляются предлоги «в», «на», «под»;
4–5 лет	– представления о расположении предметов относительно самого себя; включают два пространственных признака: направление, местоположение, иногда расстояние до предметов; пространственное примеривание замещается поворотом корпуса и указательным жестом, далее взглядом; в речи появляются предлоги как «около», «возле», «между», «над», «напротив»;
5–6 лет	– представления о расположении предметов относительно себя на любом расстоянии; восприятие пространства осуществляется непрерывно; мысленное определение позиции объекта напротив (поворот на 180 градусов); описание пути приобретает обобщенный характер с использованием специальных слов, обозначающих пространство («рядом», «направо», «налево», «напротив» и т. д.)

Понимание последовательности развития зрительно-пространственных представлений позволяет соединить эту работу с формированием жизненных компетенций ребёнка дошкольного возраста. Существуют разнообразные подходы к выделению компетенций на уровне дошкольного возраста. Широкое распространение получил подход, выделяющий четыре группы компетенций: социальные, личностные, познавательные, коммуникативные (А.В. Хуторской, И.Г. Агатов, Н.Ф. Радионова, Э.Ф. Зеер, П.П. Терехова) [5, с. 60]. Внедрение в образовательный процесс заданий по формированию зрительно-пространственных представлений на компетентностной основе позволяет интегрировать задачи образовательной и повседневной жизнедеятельности, обеспечивать ребёнку возможность осваивать умения зрительных функциональных возможностей (зрительного анализа и синтеза) в доступной и естественно мотивированной деятельности.

Таким образом, формирование зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста – актуальное направление методики развития зрительного восприятия. Данная работа обеспечивает более целостное и гармоничное развитие: способствует адекватному развитию восприятия пространства, повышает жизненные компетенции, а, соответственно, функциональные возможности ребёнка.

Список используемых источников

1. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 176 с.
2. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – М. : МОДЭК, 2005. – 392 с.
3. Лобан, Т.И. Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста : краткий курс лекций в схемах и таблицах / Т.И. Лобан. – Могилёв : МГУ им. А.А. Кулешова, 2017. – 84 с.
4. Леушина, Л.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / Л.М. Леушина. – М. : Сфера, 2004. – 368 с.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 376

О.Н. Крылова

*СПб АППО г. Санкт-Петербурга
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

К.А. Хачатрян

*ГБОУ «Школа № 5 Адмиралтейского района»
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИ ВЕРНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к организации логопедической работы по устранению дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи в школах РФ. Представлены результаты диагностики дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи в ОУ.

Ключевые слова: дизорфография, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, дифференцированный подход.

O.N. Krylova

*SPb APPO, St. Petersburg
Petersburg, Russian Federation*

K.A. Khachatryan

*State school № 5 Admiralteisky district
of St. Petersburg, Russian Federation*

LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING DISTURBANCES OF ASSASSINATION OF SPELLING CORRECT WRITING IN YOUNGER PUPILS WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT

Abstract. The article discusses modern approaches to the organization of speech therapy work to eliminate dysorphography in primary schoolchildren with general speech underdevelopment in schools of the Russian Federation. The results of dysorphography diagnostics in primary schoolchildren with general speech underdevelopment in educational institutions are presented.

Keywords: dysorphography, general speech underdevelopment, logopedic work, differentiated approach.

Одной из проблем учащихся с общим недоразвитием речи является дизорфография, которая рассматривается как «стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках» [1, с. 121].

Однако, проявление дизорфографии может быть разным у таких школьников и необходима разработка дифференцированных методических рекомендаций по работе с такими детьми.

В 2019 году в одной из школ г. Санкт-Петербурга РФ нами был проведен эксперимент по выявлению нарушений усвоения орфографии и путям коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи (IV-го уровня речевого развития неосложненного генеза). В ходе эксперимента были выявлены две подгруппы учащихся 3 классов с общим недоразвитием речи.

Первую подгруппу составили школьники, у которых отмечались многочисленные орфографические ошибки, свидетельствующие о недостатках усвоения морфологического принципа орфографии (безударные гласные в корне, непроносимые согласные и многие другие). Имели место единичные ошибки при написании слов из словаря. Дети не владели содержательным и операциональным составом орфографических правил, не умели их применять, смешивали алгоритмы разных правил. Школьники неправильно определяли грамматическую принадлежность слов к частям речи из-за низкого уровня процессов обобщения, классификации, абстракции. Отмечались многочисленные и стойкие ошибки при выполнении устных заданий, в которых исследовалось состояние процессов языкового, слогового и фонематического анализа, а также состояние фонематических представлений, слуховой и слухо-произносительной дифференциации. У детей не были сформированы представления о твердых и мягких звуках.

Таким образом, у детей первой подгруппы была выявлена дизорфография, обусловленная недостатками морфологической основы орфографической деятельности и элементами дизорфографии в связи с недостаточным уровнем усвоения традиционного орфографического принципа.

У второй подгруппы учащихся уровень сформированности неречевых психических функций был значительно ниже по сравнению с уровнем развития речевых психических процессов. Значительно были выражены недостатки объема зрительной памяти, нарушения процессов устойчивости, концентрации и распределения внимания.

У школьников преобладали ошибки в написании слов из словаря, слов с сочетаниями ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА и др. ошибки. Дети не владели алгоритмами закономерностей усвоения правил графики. Школьники не опирались на симультанные процессы, так как их развитие не соответствовало возрастным нормам. Ученики также не прибегали и к приемам «портретной аналогии», не старались сопоставить данные орфограммы с орфограммами морфологического принципа правописания.

Таким образом, у детей второй подгруппы была выявлена ведущая дизорфография с учетом нарушения графической основы орфографической деятельности, с элементами недостатков освоения морфологической основы данного вида учебной деятельности.

Методические рекомендации по работе с данными школьниками были разработаны на основе тесного взаимодействия компонентов языка и речи. Были выделены следующие направления методических рекомендаций:

1. Совершенствование фонематической стороны речи.
2. Формирование лексического компонента языковой способности.
3. Формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения.
4. Дифференциация родственных слов.
5. Развитие морфемного и морфологического анализа.
6. Формирование орфографических знаний и умений.

При этом дифференцированный подход, ставший основой методических рекомендаций, предполагает использование этих направлений и проектирование логопедической работы с учетом индивидуального подхода к учащимся, уровня их речевого развития, характера и структуры нарушений устной и письменной речи.

Для первой подгруппы младших школьников с общим недоразвитием речи намечены следующие этапы работы:

– на первом этапе значимо формирование морфологических обобщений, развитие сукцессивного анализа и синтеза, речедвигательной и слуховой памяти и внимания. Будут усваиваться знания в области морфологического принципа орфографии;

– на втором этапе развитие морфологической стороны речи будет продолжаться. Будут развиваться зрительное внимание и память, навыки дифференциации орфограмм морфологического и традиционного орфографического принципа.

Со школьниками второй подгруппы будет вестись работа по формированию графической основы орфографической деятельности, например, умению целостно выделять и запоминать ряд слов из словаря.

На первом этапе логопедического воздействия такая работа будет сочетаться с овладением алгоритмов усвоения данных орфограмм. Будут развиваться гностико-практические процессы.

На втором этапе в ходе закрепления умения писать орфограммы традиционного письма будут уточняться знания в области орфограмм морфологического принципа. Орфограммы будут сравниваться на слух и в письменных работах.

Предложенные методические рекомендации к проведению дифференцированной логопедической работы по коррекции дизорфографии у школьников с общим недоразвитием речи построены на основе гипотезы о разной степени выраженности и качественном своеобразии нарушений неречевых и речевых психических функций, учет которых позволяет в методических рекомендациях определить дифференцированный характер систематической логопедической работы по преодолению нарушений усвоения орфографически верного письма.

Список используемых источников

1. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – М., 1998. – 224 с.

УДК 376.-0.56.313.-053.5

Н.С. Цырулик

*УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

УЧЕТ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КАК ПРИНЦИП КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье обоснована важность учета принципа опоры на закономерности онтогенетического развития в коррекционной работе по профилактике дискалькулии у детей. Представлено описание последовательности освоения детьми количественной стороны объектов, счетной деятельности и условий возникновения понятия числа.

Ключевые слова: количественные представления, понятие числа, счет, дискалькулия, профилактика.

N.S. Zsyruлик

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

ACCOUNTING SEQUENCE FOR THE DEVELOPMENT OF QUANTITATIVE CONCEPTS AS THE PRINCIPLE REMEDIAL WORK ON THE PREVENTION OF DYSCALCULIA IN CHILDREN

Abstract. The article substantiates the importance of taking into account the principle of relying on the laws of ontogenetic development in correctional work for the prevention of dyscalculia in children. The description of the sequence of children's development of the quantitative side of objects, counting activities and conditions for the emergence of the concept of number is presented.

Keywords: quantitative representations, number concept, counting, dyscalculia, prevention.

Усвоение детьми понятия числа и способов оперирования количеством, обобщение опыта познания количества в слове рассматривается как важная сторона истории умственного развития ребенка. Однако есть случаи, когда у детей отмечаются трудности оперирования количеством, абстрагирования количественных отношений наблюдаемых объектов от других их свойств, непонимание элементарного состава множества и возможности его изменения, что создает серьезные ограничения в овладении детьми понятием числа, счетной деятельностью. Нередко это может приводить к дискалькулии (специфическому расстройству арифметических навыков).

Профилактика дискалькулии у детей предполагает своевременное выявление дефицитов предшествующего этапа арифметического развития и их преодоление путем последовательного восполнения и обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством. Одним из важнейших условий коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития является опора на закономерности онтогенетического развития. Учет закономерностей развития количественных представлений в ходе нормального онтогенеза у детей позволяет правильно выстроить стратегию коррекционно-развивающего воздействия: первоначально уделить внимание предшествующим, более ранним стадиям развития количественных представлений, далее проходить путь усвоения детьми понятия числа, счета. Аналогичная работа проводится в случаях, когда у ребенка обнаруживается недоразвитие моторики, речи, пространственных представлений, фонематического восприятия и т. д.

В работах педагогов и психологов (Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, А.М. Леушина, В.В. Данилова, G. Ricken, A. Fritz и др.) имеются данные о последовательности овладения детьми понятием числа и счетной деятельностью, о раннем знакомстве ребенка с количественной стороной действительности. В возрасте от 2 до 3 лет дети, оперируя различными предметами, обращают внимание на их множественность,

замечают исчезновение части объектов, бывших предметом их деятельности, изменения в их множественности, отдадут предпочтение большему количеству предметов, на которые направлена их деятельность, перед меньшим их количеством, дифференцируют множества предметов, употребляя слова «много», «мало», «больше», «меньше», «еще». Возникновение понятия числа связывается, прежде всего, со способностью ребенка абстрагировать количественные отношения наблюдаемых объектов от других их свойств.

В исследованиях Г.С. Костюка рассматривается вопрос об условиях возникновения у детей первого осознания ими количественных отношений объектов. Исследователь отмечает: «В процессе оперирования предметами у детей вырабатываются те свойства, которые становятся внутренней предпосылкой дальнейшего осознания ими количественных отношений этих предметов, а именно: наблюдательность, способность воспринимать определенную группу в целом и выделять ее отдельные элементы, замечать увеличение или уменьшение группы, умение перебирать элементы конкретной совокупности предметов, их сопоставлять, рядопологать, складывать, раскладывать, группировать, собирать вместе, переносить с места на место и пр.» [2, с. 174]. У детей до 3 лет количественные отношения еще не дифференцированы от качественных признаков группы объектов (величины объектов, их пространственного размещения, формы размещения объектов), способ оценки количества предметов опирается преимущественно на восприятие их пространственных признаков [1], [2], [3], [5].

Осознание того, что бывают количественно одинаковые группы при различном их внешнем виде, происходит в действии сопоставления 1:1 элементов множеств. «Содержа в себе возможность дальнейшего видоизменения и усовершенствования оно становится со временем той основной операцией, при помощи которой у ребенка образуется понятие о числе» [2, с. 181]. Данный способ оценки включает выработанные ранее в практической деятельности операции: выделение отдельных элементов группы, их объединение, последовательное их рассмотрение, одновременное схватывание, перебирание элементов по одному, сопоставление предметов одной группы с каждым предметом другой. Г.С. Костюк говорит о рождении в онтогенетическом развитии человеческого сознания основного способа, с помощью которого дети трехлетнего возраста абстрагируют элементный (количественный) состав множества объектов от других характеристик, что выступает важнейшей предпосылкой будущего понятия о числе объектов.

Абстрагируя количественные отношения, ребенок еще не может определить количественный состав, что требует более совершенных способов оценки количества. В процесс оперирования множествами объектов ребенок рано включает слова-числительные, начинает их использовать применительно к группе предметов. Как качественная модификация первичного способа осознания количества предметов возникает счет, который включает предшествующие действия – выделение элементов группы, их перебирание, установление соответствия – как свои операции, однако словесная форма данного действия дает возможность обобщить результат абстракции в слове и применить его к оценке новых видов объектов.

Усвоение счета представляет собой последовательный процесс, в ходе которого ребенок переходит от неупорядоченного использования числительных к усвоению их последовательности (речевой компонент действия счета) и точному согласованию с объектами счета (ручной компонент действия счета), к дифференциации процесса счета от итога счета, пониманию значения итогового числа и независимости результата счета от направления счетного действия и внешних характеристик объектов [3]–[5].

К двум-трем годам ребенок усваивает отдельные внешние стороны процесса счета: прикосновения к предметам; ритмические движения пальцем в направлении предметов; произнесение числительных или напоминающих их слов. Исследования Н.А. Менчинской [4] показали, что на третьем году жизни дети правильно называют небольшую количественную группу (в пределах трех), употребляя числительные; целенаправленно используют ряд числительных в ситуациях, связанных с количеством; проявляют инициативу в счете. К 3 годам ребенок еще не владеет счетом (нет строгого соотношения между числительными и объектами счета, пропускаются числительные, нет понимания итогового числа), но овладевает первой функцией числового ряда – расчленение количественной группы на единицы. У детей 3–4 лет нередко умение называть числительные опережает фактическое познание ими количества предметов. На данном этапе независимо друг от друга дети используют практический способ сравнения количеств и усваивают числительные, которые еще не имеют четкой связи с объектами. Усвоение ряда числительных эффективно, если используется для решения задачи определения количества объектов. К 4 годам ребенок овладевает второй функцией числового ряда – обозначение с его помощью количественного результата. В качестве результата счета выступает сначала повторение процесса пересчитывания, а на пятом году жизни – последнее названное числительное. Это существенный шаг в осознании количественной стороны объектов [2]–[5].

У детей старшей группы (5–6 лет) абстрагирование количеств (6–8 объектов) от их пространственных признаков не вызывает особых затруднений. Дети используют счет и даже присчитывание как способы определения количества предметов [2], [3]. А.М. Леушиной выделено шесть этапов развития счетной деятельности у детей: первые два рассматриваются ею как подготовительные (3–4,5 года); третий этап связан с усвоением последовательности слов-числительных, дифференциацией итога счета и процесса счета, пониманием независимости итога счета от расположения предметов (4,5–5 лет); на четвертом этапе дети усваивают отношения между числами натурального ряда (5–6 лет), а на пятом (заключительный на дошкольном этапе обучения) и шестом этапах формируется понимание счета группами по 2, по 3, по 5, десятками (6–7 лет).

Учебная программа дошкольного образования предусматривает овладение детьми в возрасте 4 лет дчисловыми количественными представлениями, от 4 до 5 лет – умениями сосчитать группу предметов количественным счетом до 5–10 (и в больших пределах); устанавливать отношения между группами предметов практическим путем и через число, полученное в результате счета; устанавливать независимость числа от качественных и пространственных признаков множеств; устанавливать отношения между частью и целым.

Таким образом, каждая новая ступень развития количественных представлений у детей вырастает из предыдущей ступени развития и составляет базу для следующей. Учитывая в коррекционной работе по профилактике дискалькулии у детей онтогенетическую последовательность развития количественных представлений, усвоения способов определения количественного состава множества, учитель-дефектолог имеет возможность выявлять факторы риска возникновения дискалькулии, моделировать коррекционное воздействие, индивидуализировать его, конкретизировать коррекционно-развивающие задачи.

Список используемых источников

1. Данилова, В.В. Значение практических действий с совокупностями объектов для умственного развития детей 1,5–3-х лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Данилова ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1973. – 22 с.
2. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
3. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
4. Менчинская, Н. А. Психология обучения арифметике / Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 432 с.
5. Ricken, G. Ein entwicklungspsychologisches Modell für die Diagnostik und Förderung mathematischer Kompetenzen im Vorschul- und frühen Grundschulalter [Electronic resource] / Gabi Ricken, Annemarie Fritz. – Mode of access : <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/.../112.pdf>. – Date of access : 16.09.2020.

УДК 376

Е.В. Шевчук

ГУО «Специальный ясли-сад № 30 г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ НЕСТЕРЕОСКОПИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ГЛУБИНЫ ПРОСТРАНСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема недостаточной освещенности в современных педагогических исследованиях особенностей формирования нестереоскопических способов в условиях коррекционно-образовательного процесса. Представлена технология, которая является эффективным средством развития социальных и познавательных компетенций, закрепления результатов лечения амблиопии и косоглазия, подготовки детей к обучению на следующей ступени образования.

Ключевые слова: нестереоскопические, глубина, пространство, амблиопия, косоглазие.

E.V. Shevchuk

State Institution of Education «Special Nursery-Kindergarten No 30 for children with visual impairment
in the city of Mozyr»
Mozyr, Republic of Belarus

TECHNOLOGY FOR THE STEP-BY-STEP FORMATION OF NON-STEREOSCOPIIC METHODS OF PERCEPTION OF DEPTH OF SPACE IN CHILDREN OF ELDER-PRESCHOOL AGE WITH AMBLYOPIA AND COSOGUE

Annotation. This article discusses the problem of insufficient illumination in modern pedagogical studies of the conditions and features of the formation of non-stereoscopic methods in the context of the educational process. The technology that is an effective means of developing social and cognitive competencies, consolidating the results of the treatment of amblyopia and strabismus, preparing children for training at the next stage of education is presented.

Keywords: non-stereoscopic, depth, space, amblyopia, squint.

В настоящее время имеется стойкая тенденция к росту числа детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Самые многочисленные из нарушений – это амблиопия и косоглазие. Данные заболевания, в том числе и другие, при которых острота зрения ниже 0,2, приводят к расстройству бинокулярного зрения. При монокулярном характере зрения воспитанники испытывают дополнительные затруднения восприятия пространства и нуждаются в их компенсации. В частности, у воспитанников старшей группы наблюдаются особенности развития восприятия глубины пространства, замедленность зрительно-пространственной ориентировки, неуверенность в движениях, затруднения в выполнении отдельных

и совместных движений. Также возникают трудности в определении объёмности и удалённости объектов, в освоении направления и протяжённости маршрута реального пространства и в изображении, во взаимодействии зрительного и двигательного анализаторов. Это значительно затрудняет социализацию и познавательную деятельность детей данной категории на всех этапах дошкольного возраста и последующего обучения в школе.

В настоящее время в тифлопедагогике поднимаются вопросы преодоления последствий зрительной недостаточности у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией [2, с. 56]. Роль восприятия глубины пространства теоретически обоснована в трудах Л.А. Дружининой, И.Н. Мигуновой, Л.И. Плаксиной, Е.В. Замашнюк, Л.В. Якимовой [1, с. 98]. Однако условия и особенности формирования нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в условиях коррекционно-образовательного процесса исследованы недостаточно полно как в научном, так и в практическом плане.

В соответствии с заявленной проблемой целью работы является создание технологии и методических средств, обеспечивающих формирование нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

Исходя из поставленной цели, обозначила следующие задачи:

1. Определить теоретические основы формирования нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

2. Выявить уровень сформированности зрительно-пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

3. Разработать и внедрить в образовательную практику технологию поэтапного формирования нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

4. Обосновать результативность технологии поэтапного формирования нестереоскопических способов восприятия глубины пространства.

В основу разработки технологии легли как общепедагогические принципы, так и положения коррекционной педагогики.

Цель технологии – формирование нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

Эффективность технологии проверяла на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 30 для детей с нарушением зрения г. Мозыря». В исследовании приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

Основные этапы технологии:

I. Диагностический этап

Цель – выявление уровня сформированности зрительно-пространственных представлений у воспитанников.

Средства достижения цели – диагностическая карта, диагностические задания, выполняемые на занятиях в начале учебного года.

Продукт – сведения об уровне сформированности зрительно-пространственных представлений воспитанников.

II. Практический этап

1 блок – восприятие объектов реального пространства.

Цель – формирование оценочных способов восприятия расположения предметов и объектов в малом и большом пространстве: уменьшение размеров предмета при удалении, полное и частичное перекрытие ближним предметом дальнего.

Средства достижения цели – спортивные игры, настольные, дидактические игры, задания, упражнения, авторские игры-задания с лазерной рулеткой.

Продукт – умения ориентироваться с точкой отсчета «от себя», относительно других объектов, определять полное и частичное местоположение объектов реального пространства, определять удаленность объектов, изменения размеров при удалении, определять расстояния зрительно и с помощью условных мерок.

2 блок – восприятие объектов плоскостных изображений.

Цель – формирование умений воспринимать и передавать пространственные отношения между объектами на плоскостных изображениях с помощью изобразительных средств.

Средства достижения цели – дидактические упражнения, задания, игры с использованием разного материала (натуральные предметы, игрушки, геометрические фигуры), в том числе и с использованием авторских пособий («Загадочные фоны», «Сенсорный комод», «Сказочный пенал», «Волшебное стекло»), тематических макетов («Кухня», «Гостиная», «Спортивный зал», «Ванна», «На дороге», «В лесу»).

Продукт – умения определять пространственные отношения с помощью анализа использованных приемов изображения «перекрытие» (зашумленность), зависимость величины предмета от расстояния до него (понятие о линейной перспективе), перспективные изменения формы и цвета предмета в пространстве (понятие о воздушной перспективе), слияния и совмещения двух изображений в одно (фузия) в плоскостных изображениях.

3 блок – восприятие и воспроизведение сюжетных изображений по перспективным правилам.

Цель – формирование умений воспринимать и передавать пространственные отношения между объектами в сюжетных изображениях.

Средства достижения цели – дидактические задания, упражнения, игры, интерактивные игры, схемы описания глубины пространства, тактильные картины, изобразительная деятельность воспитанников.

Продукт – умения рассматривать и определять планы (передний, средний, задний) сюжетного изображения, описывать глубину пространства в художественных произведениях искусства, применять изобразительные признаки глубины пространства в собственных рисунках.

III. Обобщающий этап

Цель – обоснование результативности системы коррекционно-развивающих занятий по формированию нестереоскопических способов восприятия глубины пространства.

Средства достижения цели – диагностическая карта, диагностические задания, выполняемые на занятиях в конце учебного года.

Продукт – сведения об уровне сформированности нестереоскопических способов восприятия глубины пространства посредством зрительно-пространственных представлений воспитанников.

Результативность работы подтверждается способностью детей с нарушениями зрения использовать и применять в разных жизненных ситуациях полученные навыки, зрительно оценивать расстояния между предметами (объектами), сравнивать и определять их удалённость, а умение рассматривать изображения позволяет им целостно воспринимать и распознавать объекты и предметы окружающего мира.

Данную технологию могут использовать учителя-дефектологи не только специальных дошкольных учреждений, но и учреждений дошкольного образования.

Список используемых источников

1. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учеб.– метод. пособие / Л.А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун – та, 2017. – 254 с.

2. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : уч. пособ. для студ. вузов. / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 22.07.2015 № 608. – 2015.

4. Мигунова, И. Н. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида / И.Н. Мигунова, Л.В. Якимова, Е.В. Замашнюк. – СПб. : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2016. – 80 с.

5. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения : учеб.–метод. пособие для педагога – дефектолога / Л.И. Плаксина. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 87 с.

УДК 376.4

В.А. Шинкаренко, Е.В. Никонович, А.Ю. Репникова

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема содержания профессионального просвещения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на начальном этапе профессиональной ориентации. Приводятся рекомендации по реализации задач профессионального просвещения в образовательном процессе с учащимися I–V классов первого отделения вспомогательной школы и интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, учащиеся, профессиональная ориентация, профессиональное просвещение.

V.A. Shinkarenko, E.V. Nikonovich, A.Yu. Repnikova

*Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
Minsk, Republic of Belarus*

CONTENT OF PROFESSIONAL EDUCATION AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

Abstract. The article deals with the problem of the content of professional education of students with mild intellectual insufficiency at the initial stage of professional orientation. Recommendations are given for the implementation of the tasks of professional education in the educational process with students in grades I–V of the first department of the auxiliary school and integrated education and upbringing.

Keywords: intellectual insufficiency, students, professional orientation, professional education.

В ряде современных публикаций по проблеме профессиональной ориентации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью показана необходимость проведения профориентационной работы с ними на протяжении всего периода школьного обучения [1]–[4]. При этом обращено внимание, что каждый из ее этапов имеет свои задачи, которые реализуются с учетом возрастных особенностей учащихся. Формами профессиональной ориентации в работе с младшими школьниками разных категорий являются профессиональное просвещение, трудовое и профессиональное воспитание [1], [5]. Решение задач профессиональной диагностики (выявления потребностей, интересов и склонностей), профессионального консультирования, профессионального отбора, обеспечения первичной профессиональной и социальной адаптации, психологической поддержки осуществляется на последующих этапах.

Для реализации задач профессиональной ориентации прежде всего необходимо определить ее содержание. Основное содержание профессионального просвещения составляет профессиональная информация [1], [3], [5]. В работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью особо значимым представляется определение ее объема и сложности с учетом испытываемых этими учащимися специфических затруднений в восприятии и переработке информации.

В специальной научно-методической литературе у этих учащихся рекомендуется формировать следующие структурные компоненты представлений и знаний о профессии: название профессии; ее назначение; легко узнаваемая типичная производственная обстановка; основные функции (обязанности) работника и выполняемые им типичные технологические операции (работы); используемые инструменты, приспособления и другое оборудование; результаты труда; возможные места работы; проявляемые качества работника [2]–[4].

Как можно видеть, ознакомление с любой из профессий предполагает, что усвоение учащимися определенной информации позволяет решать и воспитательные задачи – уважение к процессу труда и его результатам, обеспечение понимания необходимости и общественной значимости труда, формирование представлений о том, что любой труд может заслужить общественное признание.

Нужно иметь в виду, что при ознакомлении учащихся с большим количеством профессий изучение всех указанных выше структурных компонентов представлений и знаний о них является фактически невозможным. Например, в результате анализа раздела «Труд людей» учебного пособия по учебному предмету «Человек и мир» для V класса первого отделения вспомогательной школы было обнаружено упоминание в нем 29 профессий [4]. Очевидно, что применительно к большинству из них можно ограничиться формированием у учащихся знания названия профессии и умения соотносить его с изображением труда работника, используя один или несколько опознавательных признаков (производственную обстановку, выполняемую работу, оборудование).

В то же время необходимо определить круг профессий, ознакомление с которыми будет предполагать формирование у учащихся представлений и знаний о них соответственно всем названным структурным компонентам, т.е. в развернутом виде. В первую очередь в него следует включить те, труд по которым учащиеся могут регулярно наблюдать в школе, в ближайшем окружении школы или другие, с представителями которых они чаще всего встречаются в жизни. Это не только педагогические и медицинские работники, работники торговли, но и библиотекарь, повар, кухонный рабочий, водитель, сторож (вахтер), уборщик служебных помещений, дворник и др. Среди названных профессий, как можно видеть, представлены и те, которые в будущем могут быть рекомендованы для профессиональной подготовки учащихся и последующего трудоустройства, что весьма значимо для их своевременной пропаганды.

С учетом ограниченности житейского опыта учащихся и необходимости специального формирования у них связи слова и образа использование метода наблюдений является важнейшим средством решения задачи усвоения сообщаемой информации. Поэтому при определении конкретного содержания работы в области профессионального просвещения необходимо четко определить содержание специально организованных предстоящих наблюдений по методике, учитывающих недостатки психического развития учащихся. Нужно иметь в виду и необходимость их систематического проведения. Например, и уборщик служебных помещений, и дворник, и представители других рабочих профессий выполняют различные работы, которые одновременно наблюдать невозможно. Поэтому труд каждого из них необходимо наблюдать неоднократно.

Безусловно, круг профессий, предлагаемых для ознакомления в развернутом виде, не может быть ограничен лишь теми, изучение которых проводится с использованием непосредственных наблюдений. Невозможность их проведения в определенной мере может быть компенсирована использованием мультимедийных средств обучения как на учебных занятиях, так и во внеучебной деятельности. Профессии, ознакомление с которыми наиболее актуально и будет проводиться с использованием этих средств, педагогические работники могут определить сами с учетом особенностей развития промышленного и сельскохозяйственного производства региона, в котором расположена школа.

Список используемых источников

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 февр. 2016 г, № 188 // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.
2. Кучук, В.О. Задачи и содержание профессионально-информационной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В.О. Кучук // Спец. адукацыя. – 2013. – № 3. – С. 43–47.
3. Методические рекомендации по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития / сост. В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 8–17.

4. Шинкаренко, В. А. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о профессиональной деятельности людей / В.А. Шинкаренко, М.А. Марчик // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

5. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

УДК 367

А.Г. Ястремская

*ГУО «Специальный ясли-сад № 30 для детей с нарушением зрения г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В ДВУХМЕРНОМ И ТРЕХМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность и основные трудности детей с нарушениями зрения при ориентировке в двухмерном и трехмерном пространстве. Подобраны дидактические игры и упражнения для формирования умения ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве.

Ключевые слова: двухмерное пространство, трехмерное пространство, дети с нарушениями зрения.

A.G. Yastremskaya

*State Institution of Education "Special Nursery-Kindergarten No 30 for children with visual impairment
in the city of Mozyr
Mozyr, Republic of Belarus*

FORMATION OF THE ABILITY TO NAVIGATE IN TWO-DIMENSIONAL AND THREE-DIMENSIONAL SPACE WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article is describing the relevance and main problems of children with visual impairments when they are navigating in two-dimensional and three-dimensional space. There were selected didactic games and exercises for learning to navigate in two-dimensional and three-dimensional space.

Keywords: two-dimensional space, three-dimensional space, children with visual impairments.

В последние годы увеличивается количество детей с нарушениями зрения, которые нуждаются в создании специальных образовательных условий. Как показывает практика, для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения характерна недостаточность ориентировки в пространстве. По сравнению с нормально видящими сверстниками, у них недостаточно сформированы пространственные представления ориентировки в макро- и микропространстве: при выделении предметов в пространстве они выделяют наиболее яркие признаки пространства, затрудняются в установлении взаимосвязи между плоскостью и предметами, наполняющими пространство. Эти трудности в освоении пространства характерны специфике характера зрения у детей с косоглазием и амблиопией, т. к. монокулярное зрение затрудняет восприятие глубины, удаленности и объемности пространства, также возникают сложности в определении положения объекта в пространстве, что затрудняет восприятие окружающего мира и ориентировку в нем.

В исследованиях Плаксиной Л.И. отмечено, что из-за нарушения бинокулярного зрения процесс ориентировки в микро-и макропространстве растянут во времени, в отличие от нормально видящих сверстников. Это приводит к тому, что дети затрудняются в пространственном соотношении размещенности предметов в реальном пространстве и на картине [2; 3]. Тифлопедагог Дружинина Л.А. в своих исследованиях отмечала тот факт, что предметно-пространственные представления о микро- и макропространстве, а также представления о пространственных понятиях и отношениях формируются не стихийно, а требуют специально организованной системы мероприятий [1]. Подколзина Е.Н. в исследованиях формирования предметно-пространственных представлений у детей с функциональными нарушениями зрения заметила, что у этой категории детей возникают трудности с восприятием глубины пространства, размера предметов, с определением удаленности предметов в пространстве и на картине, затруднения переноса из объемного пространства на плоскость и наоборот. Данные умения ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве могут быть обеспечены в условиях коррекционно-развивающего обучения [4].

Коррекционная работа по формированию умений ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве проводится в три этапа.

1 этап – подготовительный. На этом этапе был определен уровень сформированности умений ориентироваться в пространстве, для этого были составлены карты обследования по изучению ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, в соответствии с проектом коррекционной программы. После проведения обследования пространственных представлений, были определены наиболее проблемные задачи, которые решались для формирования навыков ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве. Было составлено перспективное планирование, которое включало основные задачи:

1. Формировать умение ориентироваться с точками отсчета «от себя», «от предмета», «от другого человека».
2. Формировать умение ориентироваться в трехмерном пространстве.
3. Формировать умение ориентироваться в двухмерном пространстве.
4. Формировать умение ориентироваться в пространстве по схеме.

На основе поставленных задач были определена последовательность работы по формированию умений ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве.

2 этап – основной. На этапе формирования умения ориентироваться с точкой отсчета «от себя» проводятся игры «Назови, что и где находится вокруг тебя, где стоят игрушки, лежат книги», «Сделай шаг вперед (назад). Что от тебя слева (справа), что вверху (внизу)?» и т. д. Следующим этапом проводятся игры на формирование умения ориентировки «от предмета». Детям предлагаются игровые задания: «Назови, что находится справа от предмета?», «Что находится слева от предмета?» Также детям предлагаются игровые задания на ориентировку «от другого человека», стоящего напротив: дотронуться правой рукой до левого плеча соседа напротив, покажи, куда нужно идти, если ребенку напротив нужно идти налево (направо) и т. д. на ориентировку относительно предмета: «Назови, что находится справа от предмета?», «Что находится слева от предмета?»

При обучении ориентировке в трехмерном пространстве активно применяются игровые приемы типа: «Положи предмет, куда я скажу, назови его местоположение», «Где стоит машина, где сидит кукла?», такие игры позволяют обучить детей использованию пространственных отношений, которые трудны для детей с нарушениями зрения. Игра на ориентировку в макропространстве в движении «Правильно пойдешь – игрушку найдешь» позволяет выполнять движения по указанию педагога, например: «Сделай два шага назад, повернись налево, повернись кругом ...» (и так далее). Такая игра позволяет закрепить умения детей ориентироваться относительно себя, также находить и определять направления движения познавать окружающее пространство и отношения в нем. Игровой прием «Что расположено ближе/дальше» используется для того, чтобы дети изучили пространство и отношения в нем, такая игра необходима для дальнейшего понимания детьми глубины пространства, которое затруднено для детей с нарушениями зрения. Игра «Расставь мебель так, как стоит в кабинете» – это пропедевтическая игра для обучения прямому переносу пространства, дети учатся моделированию большого пространства в маленьком, усваивая отношения предметов в нем. При освоении макропространства обучение переходит на плоскость.

Обучение ориентировке в двухмерном пространстве начинается с формирования умений прямого переноса пространства. Используются игры на перенос из трехмерного в двухмерное пространство: перед магнитной доской стоит столик, на нем расположены предметы, которые необходимо перенести как изображения на магнитную доску. Сначала дети обучаются переносу предметов с дальних углов стола на верхние углы доски, затем идет переход с ближних углов стола на нижние углы доски. Такая игра проводится с различными лексическими темами и с различным дидактическим материалом. Очень важным при обучении прямому переносу пространства является понимание детьми, какие предметы находятся ближе, какие дальше, как это обозначать в двухмерном пространстве. Дальше дети обучаются создавать постановки из предметов по картине или фотографии. Сначала дети изучают картину, определяют, как находятся предметы на изображении относительно друг друга, затем отбирают предметы, необходимые для постановки, и располагают их как на картине.

Следующим этапом в обучении переносу пространства является формирование умений ориентироваться в пространстве с использованием схем или карт. Сначала совместно с детьми рисуется карта кабинета или группы, вместе обозначается мебель, как она будет нарисована на карте, определяется, как она расположена относительно друг друга. В игре «По карте пойдешь – игрушку найдешь» дети обучаются ориентировке по карте. В ходе этой игры прячутся предметы или картинки в кабинете или группе, отмечается на карте это место звездочкой. Затем, познав взаиморасположение предметов в пространстве, дети самостоятельно рисуют схемы, например, как расположены предметы на полке. Так они познают большое пространство и учатся переносить его на плоскость и наоборот.

3 этап – результативный. В ходе итогового обследования было выявлено, что у воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения сформированы умения определять качественные характеристики окружающего их пространства, устанавливать взаимосвязь между пространством и предметами, наполняющими его. Совокупность сформированных умений позволяет детям переносить предметы из объемного пространства в двухмерное и наоборот.

Список используемых источников

1. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: метод. рек. / сост. Л.А. Дружинина [и др.]; науч. ред. Л.А. Дружинина. – Челябинск : АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.
2. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида : учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2003. – 112 с.
3. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М. : РАОИКЦ, 1999.
4. Подколзина, Е.Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-х и 4-х лет с косоглазием и амблиопией : автореф. дис. ... канд. пед. наук (коррекционная педагогика) / Е.Н. Подколзина. – М., 1998. – 127 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372:004

Н.Г. Бреус
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается становление профессионального педагогического опыта студента, включающего в себя основные элементы педагогической профессии, в процессе прохождения производственной практики.

Ключевые слова: производственная практика; профессиональная компетентность; профессиональный педагогический опыт.

N.G. Breus
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Belarus

PRACTICAL ORIENTATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Abstract. The formation of the student's professional pedagogical experience, which includes the main elements of the pedagogical profession, in the process of practical training is considered.

Keywords: competence; production practice; professional competence, professional teaching experience.

Формирование профессионально-педагогического опыта студента вуза – сложный, трудоемкий, многокомпонентный процесс, неотделимый от общего развития личности будущего педагога. К числу основополагающих механизмов его приобретения относится производственная практика, в процессе которой происходит формирование различных видов педагогического опыта, включающего в себя основные элементы педагогической профессии: организацию учебно-воспитательного процесса, разработку продуктов, фиксирующих содержание образования и воспитания, проектирование современных образовательных технологий. Производственная практика является мощным инструментом формирования профессионального опыта именно потому, что создает естественную рефлексивную среду. Развивая профессиональную рефлексию, будущий педагог не только осознает свою роль, но и развивает уже существующие в его сознании представления об учреждении образования, детях, особенностях своей педагогической деятельности [1].

Во время прохождения практики на предвыпускном и выпускном курсах студенты осваивают практическую педагогическую деятельность с элементами научно-исследовательской работы. Это дает возможность овладеть методами исследования, изучить определенную проблему, выработать способность наблюдать, обобщать, делать выводы, использовать полученные результаты при написании курсовых, дипломных работ. Практика помогает реально формировать в условиях естественного образовательного процесса методическую рефлексию, когда для педагога предметом его размышлений становятся средства и методы собственной деятельности. Такой анализ помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

На факультете дошкольного и начального образования УО МГПУ имени И.П. Шамякина подготовка будущих педагогов осуществляется в рамках специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование». В соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования I ступени по обозначенным специальностям важнейшими задачами производственной практики являются:

- приобретение профессиональных качеств будущего педагога;
- углубление и закрепление полученных в университете знаний по педагогике, психологии, методикам преподавания, специальным дисциплинам и применение их на практике для решения конкретных педагогических задач;
- психологическая адаптация в педагогическом коллективе;
- вооружение студентов умениями наблюдать и анализировать учебно-воспитательную деятельность, проводимую с воспитанниками и учениками;
- накопление опыта самостоятельной работы;
- усвоение новых методических технологий;
- изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта;
- анализ и оценка результатов своей педагогической деятельности;
- конкретизация, развитие и совершенствование необходимых профессиональных качеств [2], [3].

Виды и продолжительность производственной практики определяются учебными планами специальностей и организуются на базе учреждений образования г. Мозыря. Основной площадкой для проведения педагогической и преддипломной производственных практик для специальности «Дошкольное образование» является филиал кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, организованный в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря». Факультет сотрудничает также с рядом учреждений дошкольного образования города, в которых есть современная материально-техническая база, работают высококвалифицированные педагоги, созданы наиболее благоприятные условия для формирования у студентов профессиональных педагогических знаний и умений.

Организация педагогической и преддипломной производственных практик для студентов специальности «Начальное образование» традиционно осуществляется на базе лучших школ г. Мозыря, в которых сформирована определенная педагогическая система обучения, отработано четкое взаимодействие руководителей практик от кафедры и базы практики. Это ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря», ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Е.С. Бородунова».

Практикоориентированность образовательного процесса вуза является составной частью целостного образовательного процесса, направленного на формирование компетентного педагога-профессионала. Постоянно усложняющийся характер практических видов деятельности в учреждениях образования обеспечивает динамику развития личностных и профессиональных качеств будущего педагога. Именно производственная практика позволяет студенту оценить свою готовность к профессиональной деятельности, проанализировать и осмыслить свои личные качества как будущего учителя; становится механизмом понимания мотивов профессиональной деятельности; ведет к осмыслению знаний, полученных в процессе изучения теоретических дисциплин; позволяет получить новые знания, переосмысливая собственный опыт и опыт педагогов, работающих с практикантами. В процессе рефлексивного анализа собственной деятельности студент осмысливает эффективные способы решения профессиональных проблем, осознает трудности, возникающие в его работе, находит грамотные пути их преодоления.

Организованная таким образом профессионально-образовательная среда стимулирует связь вузовской подготовки с педагогической практикой в учреждениях образования и способствует становлению профессиональной компетентности будущего педагога.

Список используемых источников

1. Саврасова, А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности как условие профессионального развития будущих учителей [Электронный ресурс] / А.Н. Саврасова, – Электронный научно-педагогический журнал. – СПб., 2006. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1023.htm>. – Дата доступа: 21.08.2020.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование Первая ступень Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование: ОСВО 1-01 01 01-2013 : утв. постановлением М-ва образования Республики Беларусь от 30 августа 2013 г. № 88 / [ГУО «Республиканский институт высшей школы»]. – Минск, 2013. – 28 с.
3. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование Первая ступень Специальность 1-01 02 01 Начальное образование: ОСВО 1-01 02 01-2013 : утв. постановлением М-ва образования Республики Беларусь от 30 августа 2013 г. № 87 / [ГУО «Республиканский институт высшей школы»]. – Минск, 2013. – 27 с.

УДК 373.2

О.М. Мукосей

*НМУ «Национальный институт образования МО РБ»
Минск, Республика Беларусь*

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье раскрываются специфические особенности формирования познавательных умений в старшем дошкольном возрасте, как одного из средств обеспечения преемственности между дошкольной и начальной школьной ступенями образования.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательные умения, образовательный процесс, дидактическая игра, преемственность.

О.М. Mukosei

*The National Institute of Education
Minsk, Republic of Belarus*

SPECIFIC FORMATION OF COGNITIVE SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract: this article reveals the specific features of the formation of cognitive skills in senior preschool age, as one of the means of ensuring continuity between the preschool and primary school levels of education.

Keywords: senior preschool age, cognitive skills, educational process, didactic game, continuity.

Все более ускоряющийся темп развития современных технологий требует от человека сформированного умения учиться самостоятельно, и дошкольное детство имеет особое значение для формирования этого умения, поскольку именно в этот период закладываются важнейшие психологические новообразования, которые необходимы в течение всей жизни.

Одной из задач реализации Учебной программы дошкольного образования является «развитие познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению, развитие умственных способностей и речи ребенка» [1], что, в свою очередь, предусматривает развивающий характер процесса обучения детей дошкольного возраста, т. е. процесс обучения должен способствовать развитию высших психических функций и познавательных способностей воспитанников.

В то же время при организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста важно опираться на принцип амплификации, выделенный А.В. Запорожцем, который предполагает опору в процессе обучения на специфические детские виды деятельности, поскольку это способствует полноценному раскрытию возможностей психики ребенка и позволяет сохранить самоценность дошкольного детства.

Для исследования проблемы формирования познавательных умений особое значение имеют положения теории деятельности, разработанной выдающимися психологами Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и т. д. Опираясь на эти положения, под руководством Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддякова были проведены экспериментальные исследования мышления детей дошкольного возраста, результаты которых остаются актуальными и на сегодняшний день. Так, была доказана несомненная значимость образного мышления для последующего успешного обучения в школе, поскольку именно образное мышление позволяет наметить потенциально возможный способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации, задачи. Предельная же обобщенность логического мышления оборачивается слабостью, порождая явление, широко известное как «формализм мышления» [2].

Современные исследователи продолжают традиции, заложенные классиками психолого-педагогической науки, однако в своих исследованиях раскрывают новые аспекты проблемы познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Так, изучением данной проблемы занимались как педагоги А.Г. Гогоберидзе, О.В. Дыбина, А.В. Белошистая, Е.А. Носова, Е.И. Смолер, так и психологи А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, А.И. Савенков, Т.А. Егорова и т. д.

Рассматривая проблему формирования математических способностей у детей дошкольного возраста, А.В. Белошистая связывает ее не с содержательной стороной предмета, а с «процессуальной стороной мыслительной деятельности». При этом значимыми компонентами, с ее точки зрения, являются гибкость и глубина мышления и его целенаправленность [3].

Опираясь на теоретические положения А.И. Савенкова, касающиеся формирования исследовательских способностей, Т.А. Егоровой были выделены психологические особенности развития исследовательских способностей в старшем дошкольном возрасте. Так, в структуре мотивации ребенка старшего дошкольного возраста существует склонность к экспериментированию, которая представляет собой установку на получение чего-то нового и неожиданного и является движущей силой для организации ребенком собственной деятельности. Автором еще раз подтверждена значимость наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте при относительно слабом словесно-логическом мышлении [4].

Исследование Е.И. Смолер посвящено изучению такого аспекта познавательной деятельности как интеллектуальная активность детей старшего дошкольного возраста. В процессе апробации автором методики формирования интеллектуальной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе эвристической деятельности была доказана эффективность использования графических опор и заданий следующего типа: постановка вопросов, комбинирование, ассоциирование, поиск аналогий, поиск альтернатив, генерирование идей и т. д. [5].

Рассматривая диалектическое мышление как эффективный инструмент познавательной деятельности, Н.Е. Веракса отмечает, что существует возможность его формирования уже в дошкольном возрасте посредством специально организованного обучения. Проведенное исследование доказывает, что развитие диалектического мышления происходит на протяжении всего дошкольного детства и предпосылкой его является продуктивное воображение, опираясь на положение В.В. Давыдова о родственности воображения и теоретического мышления [6].

Несмотря на наличие значительного количества исследований по данной проблеме, на сегодняшний день существует необходимость углубленного изучения процесса формирования познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста как операционального компонента познавательной деятельности. Сформированные познавательные умения являются необходимой базой для успешного освоения общеучебных умений в начальной школе, что, в свою очередь, обеспечивает преемственность между дошкольной и начальной школьной ступенями образования. Однако разрабатывая проблему формирования познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста, необходимо опираться именно на познавательную деятельность, поскольку для детей старшего дошкольного возраста учебная деятельность не является ведущей.

Важное значение имеет организация обучения детей дошкольного возраста в специфических детских видах деятельности, одним из которых является игра, поэтому оптимальным средством формирования познавательных умений детей старшего дошкольного возраста может стать использование в образовательном процессе учреждений дошкольного образования специально разработанных дидактических игр. Именно дидактическая игра отвечает возрастным потребностям ребенка старшего дошкольного возраста, объединяя в себе игровое и учебное начало, которое и позволяет использовать дидактическую игру как оптимальное средство обучения детей дошкольного возраста.

Рассматривая подходы к определению дидактической игры, необходимо отметить единство исследователей в обозначении дидактической игры как игры познавательной, являющейся оптимальным средством формирования познавательных умений детей дошкольного возраста (Д.В. Менджеричкая, А.И. Сорокина, А.Н. Леонтьев, Г.А. Урунтаева, З.М. Богуславская и др.). Так, например, А.Н. Леонтьев отмечает, что дидактические игры «подготавливают развитие познавательных операций, требуемых в дальнейшем учебной деятельностью ребенка» [7, с. 322].

Таким образом, на сегодняшний день существует необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс соответствующего научно-методического обеспечения в форме дидактических игр, направленных на формирование познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста, но в то же время учитывающих специфику данного возраста, которая заключается в приоритете наглядно-образного мышления, ярко выраженной эмоциональности, потребности в новых знаниях, склонности к экспериментированию и т. д.

Список используемых источников

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении учебной программы дошкольного образования» № 138 от 15 августа 2019 г.
2. Эльконин, Д.Б. Размышления над проектом... // Коммунист. – 1984. – № 3. – С. 58–66.
3. Белошистая, А.В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А.В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 69–76.
4. Егорова, Т.А. Развитие исследовательских способностей старших дошкольников : автореф дисс... канд. психол. наук. – М., 2006. – 16 с.
5. Смолер, Е.И. Формирование интеллектуальной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе эвристической деятельности : автореф. дисс... канд. пед. наук. – Минск, 2009. – 24 с.
6. Веракса, Н.Е. Диалектика развивающегося познания: мышление и воображение ребенка-дошкольника / Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцева // Вестник РГГУ. – 2014. – № 20. – С. 37–62.
7. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / Леонтьев А.Н. // Избранные психологические произведения : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.

УДК 373.3:004

Ю.В. Талай

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема цифровизации начального образования с точки зрения ее влияния на эффективность образовательного процесса, способствующего формированию цифровой компетентности младших школьников. Анализируется сущность данного педагогического условия, а также основные его составляющие.

Ключевые слова: педагогические условия, цифровые технологии, цифровая компетентность, младшие школьники, цифровизация начального образования.

Y.V. Talai

*Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University
Minsk, Republic of Belarus*

DIGITALIZATION OF PRIMARY EDUCATION AS A CONDITION FOR FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article considers the problem of the digitalization of primary education from the point of view of its impact on the effectiveness of the educational process, contributing to the formation of primary school students' digital competence. The essence of this pedagogical condition is analyzed, as well as its main components.

Keywords: pedagogical conditions, digital technologies, digital competence, primary school students, digitalization of primary education.

Существование необходимости в целенаправленной работе по формированию цифровой компетентности у детей младшего школьного возраста продиктовано их вовлеченностью в современное насыщенное информацией и высокотехнологичными устройствами общество, требующее от каждого

его члена соответствующей подготовки, условия для организации которой представляется возможным создавать уже на I ступени получения общего среднего образования.

Напомним, что в соответствии с международными рекомендациями по обучению населения цифровая компетентность является одной из ключевых и рассматривается как неотъемлемая характеристика современного конкурентоспособного специалиста [1].

В связи с этим актуальной проблемой является выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективность *процесса формирования цифровой компетентности младших школьников*, под которым мы подразумеваем специальным образом организованный педагогический процесс, направленный на приобретение младшими школьниками необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий базовых знаний, умений и навыков (цифровая грамотность), установок на пребывание в цифровой среде и взаимодействие с другими ее пользователями с соблюдением правил сетевого этикета (цифровое поведение), а также ответственного и осознанного использования данных технологий в образовательных целях (в цифровой опыт).

Отметим, что в нашем исследовании мы рассматриваем *комплекс педагогических условий*, т.е. совокупность таких отражающих возможности образовательной и материально-пространственной среды взаимосвязанных условий, реализация которых необходима и достаточна для организации педагогического процесса, в рамках которого появляется и реализуется возможность формирования цифровой компетентности младших школьников. Однако в конкретной статье мы рассмотрим одно из условий формирования цифровой компетентности младших школьников, которое можно классифицировать как организационно-педагогическое (внешнее, объективное, связанное с процессуальным аспектом педагогической системы).

Несмотря на то, что комплекс предполагает относительную равнозначность входящих в него условий, основополагающей в контексте формирования цифровой компетентности младших школьников, по нашему мнению, является **цифровизация начального образования**, процесс которой включает в себя организацию работы по следующим направлениям:

- создание и постоянное совершенствование цифровой образовательной среды начальной школы;
- использование новейших информационных технологий в управленческой и научно-методической деятельности учителя начальных классов;
- формирование цифровой компетентности младших школьников как части информационной культуры посредством их погружения в цифровую образовательную среду, что в первую очередь подразумевает под собой активное использование ими соответствующих технологий в образовательных целях.

Рассмотрим подробнее последнее из перечисленных направлений и отметим многовекторность использования цифровых технологий младшими школьниками (рисунок 1).



Рисунок 1. – Направления использования цифровых технологий в образовательном процессе начальной школы

Так, цифровые технологии традиционно принято рассматривать в качестве *средства обучения* младших школьников, т.е. целью их использования является освоение учащимися содержания учебных предметов. В рамках данного направления следует отметить возможности электронных средств обучения (ЭСО «Математика. 2–4 классы», ЭСО «Русский язык. Начальная школа. 2–4 классы. Речевой этикет» и др.), электронных учебников, энциклопедий («Чудо-Почемучка», «Хочу всё знать» и др.), онлайн-словарей и переводчиков, систем дистанционного обучения, электронных образовательных платформ и приложений для обучения (СДО Moodle, Google Класс, LearningApps, «Грамотей» и др.) и т.д.

Потенциал цифровых технологий в образовательном процессе начальной школы также заключается в их использовании как *средства развития и воспитания* учащихся. Применение цифровых образовательных инструментов способствует развитию у младших школьников познавательных способностей и индивидуальных качеств (восприимчивости, мышления, внимания и т.д.), навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе, осуществляемого посредством данных инструментов, а также эстетическому развитию [2]. Организация взаимодействия на учебных и внеклассных занятиях посредством цифровых технологий (в особенности, социальных сетей и блогов) позволит создать условия для освоения учащимися этических норм общения в цифровом пространстве.

Также очевидно, что применять цифровые технологии на I ступени общего среднего образования представляется возможным и в качестве *средства контроля и самоконтроля* за учебными достижениями младших школьников. В контексте данного направления необходимо отметить компьютерное тестирование, а также ограниченность данного понятия на современном этапе информатизации: развитие мобильных и сетевых технологий привело к созданию новых средств для его проведения и, как следствие, предоставило новые возможности для организации данной формы контроля, которая в настоящее время не ограничивается только лишь использованием компьютера. На данный момент существуют различные компьютерные системы тестирования знаний (к примеру, MyTestX), элементы тестирования заложены и в ряд ЭСО; сеть Интернет предоставляет возможность для работы с тестирующими модулями СДО Moodle, Google-формами; создание различных типов тестовых заданий доступно в таких онлайн-сервисах, как LearningApps, Quizizz, Classtime и т. д. На данный момент большинством цифровых образовательных платформ предусмотрен как полноформатный режим (для компьютера), так и режим для мобильных устройств.

Наибольший интерес в рамках данного исследования представляет собой возможность использования цифровых технологий именно в качестве *объекта изучения*, что подразумевает под собой приобретение системы знаний о данных технологиях и их возможностях, о правилах и способах взаимодействия с ними, первичных навыков использования данных технологий в образовательных целях и т. д. За неимением возможности взаимодействовать с высокотехнологическими устройствами и цифровыми ресурсами на учебных занятиях и воспитательных мероприятиях учащиеся начальной школы не способны освоить алгоритмы продуктивной и безопасной работы с цифровыми технологиями, т. к. данный процесс требует организованности, своевременной помощи и контроля со стороны учителя. Только в условиях грамотно осуществляемой педагогической поддержки, направленной на организацию взаимодействия учащихся с данными технологиями, возможно сформировать у них начальную цифровую грамотность, предоставить им возможности для приобретения минимального опыта *осознанного* взаимодействия с цифровыми технологиями, а также сформировать ценностное отношение к ним, соответствующей деятельности и информации в целом.

Важность применения цифровых технологий в начальном образовании с данной позиции неоспорима по ряду причин. Так, принято считать, что современные дети (т. н. «цифровое поколение») осваивают данные технологии с относительной легкостью, без какого-либо целенаправленного обучения алгоритмам взаимодействия с ними со стороны специалистов («стихийно»). Вместе с тем, результаты исследований, проведенных группой Европейской комиссии по разработке рамки DigComp, указывают на ошибочность утверждений о том, что современное поколение априори обладает цифровыми компетенциями. По мнению Ива Пуни, они точно так же *нуждаются в целенаправленном и непрерывном обучении цифровым навыкам*.

Следующая причина достаточно локализована и связана со спецификой начального образования в Республике Беларусь. Она заключается в *отсутствии специализированной учебной дисциплины*, направленной на формирование цифровой грамотности у младших школьников. Решением данной проблемы может стать интеграция преподавания основ цифровой грамотности в широкий круг учебных дисциплин, что в итоге можно рассматривать в качестве преемственности курса информатики, доступного в настоящее время лишь с шестого класса средней общеобразовательной школы.

Таким образом, цифровизация начального образования предполагает создание и совершенствование цифровой образовательной среды, а также активное использование участниками образовательного процесса цифровых технологий (сетевых, мобильных, облачных и т. д.), которые создают условия не только для расширения их возможностей в обучении, развитии и воспитании, но и для формирования собственно цифровых компетенций, являющихся компетенциями XXI века.

Список используемых источников

1. Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning [Electronic resource] / European Commission. – Mode of access: <https://clck.ru/LhMDr>. – Date of access: 04.08.2020.
2. Пащенко, О.И. Информатизация образовательного процесса в начальной школе : учеб. пособие / О.И. Пащенко. – Мн.: Белгосуниверситет, 2014. – 257 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОДНОГО КРАЯ

УДК 378.147

Г.В. Болбас

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПРИРОДОСООБРАЗНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Аннотация. В статье актуализируются идеи природосообразной педагогики, раскрываются исторически обусловленные интерпретации принципа природосообразности как методологической основы развития педагогической теории и образовательной практики. Автором определяется специфика природосообразной педагогики в контексте сравнительного анализа с другими отраслями педагогической науки.

Ключевые слова: система образования, воспитание, педагогическая наука, природа, принцип природосообразности, природосообразная педагогика.

G.V. Bolbas

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

NATURAL PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCES

Abstract. The article actualizes the ideas of nature-consistent pedagogy, reveals the historically conditioned interpretations of principle of nature-conformity as a methodological basis for the development of pedagogical theory and educational practice. The author defines the specificity of nature-oriented pedagogy in the context of comparative analysis with other branches of pedagogical science.

Keywords: education system, upbringing, pedagogical science, nature, the principle of conformity to nature, nature-conforming pedagogy.

В последнее время система образования сталкивается с серьезными вызовами современности, которые все чаще отождествляются с глобальным экспериментом для человечества и «перезагрузкой» всех аспектов его жизни. Образование как наиболее чувствительная сфера деятельности человека одной из первых реагирует на данные изменения и не всегда способна быстро к ним адаптироваться. В условиях непредсказуемости и неопределенности, дефицита времени, информационного бума и увеличения скорости жизнедеятельности задачи модернизации, информатизации и инновационной политики в образовании неизбежно обуславливают критическое напряжение как в целом системы образования, так и включенных в нее подсистем, в числе которых субъекты образовательной деятельности.

Такого рода проблемы актуализируют области педагогического знания, сосредоточенные на взаимодействиях человека и современной образовательной среды. Последствия такой связи, по сути, отражают вечный конфликт между биологическим и социальным, однако сегодня он протекает в условиях стрессогенности и турбулентности жизни и индивидуального бытия.

Экскурс в историю педагогики подтверждает то, что в разные исторические периоды развития педагогической науки осуществлялся поиск гармонизирующего начала, позволяющего нивелировать обозначенный конфликт. Таким образом, в период Античности им стала космообразность воспитания, которая утверждала тождественность макрокосмоса (мир, среда) микрокосмосу (человек) и необходимость согласовывать педагогические воздействия с универсальными всеобщими законами мира. Теосообразность (богосообразность) в Средневековье нашла отражение в идеях сообразности воспитания с более совершенным началом, чем человек, что должно было привести его к более совершенному состоянию, а мир ко всеобщей гармонии. В эпоху Возрождения распространение получили идеи о необходимости сообразовывать воспитание с индивидуальной природой ребенка, так как бог воплотился в человеке. Позже человекообразность воспитания сменилась сообразностью с научным, преимущественно, естественнонаучным знанием (Просвещение и Новое время), что предполагало подчинение воспитания выявленным научным закономерностям его самого как процесса. В XX веке социотризм обусловил детерминированность процесса формирования личности ценностями и законами общества, зачастую в ущерб частным индивидуальным потребностям человека. В XXI в. определяется приоритет культуросообразности и эко(био)сообразности как педагогических принципов.

Представленные «сообразности» отражают разнообразные проявления принципа природосообразности воспитания, теоретически обоснованного чешским педагогом Я.А. Коменским. Ввиду того, что понятие «природа» многозначно, систематизировав все его основные смыслы, мы определяем природосообразность преимущественно в трех основных направлениях:

- сообразность воспитания с законами окружающей естественной природы;
- сообразность воспитания с искусственной природой (культурной, социальной средой);
- сообразность воспитания с природой самого человека.

Природосообразность в данном контексте выступает методологической основой воспитания, которое мы рассматриваем в широком смысле как процесс «овладения всей совокупностью общественного опыта (знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями), в результате чего происходит образование личности» [1, с. 88]. Метахарактер данного принципа обуславливает специфику целей, содержания, принципов, методов, форм и средств образовательного процесса, что в определенной степени дает основания говорить о возникновении природосообразной педагогики как новой педагогической отрасли. Определение ее области знания и специфики требует соотнесения природосообразной педагогики с «идейно близкими» ей отраслями: человекообразной педагогикой, педагогикой индивидуальных различий, экологической педагогикой, здоровьесберегающей педагогикой и др.

Человекообразная педагогика и педагогика индивидуальных различий подобны в том, что фокусируют свое внимание на воспитаннике как центральном субъекте образовательной деятельности. Однако первая – на социобиодуховной природе ребенка, принимая его в единстве биологического, социального и духовного (психологического) начал, вторая – сугубо на его индивидуальной природе, которая проявляется в особенностях темперамента, мышления, волевых качеств, способностях, гендерной и возрастной специфике и др. Отличие этих педагогик от природосообразной в том, что сферу отношений человека со средой они затрагивают лишь опосредованно, определяя природное, социальное и культурное окружение как факторы, влияющие на формирование личности, развитие ее уникальности.

Сравнительный анализ с экологической педагогикой предполагает, прежде всего, пояснения, что мы понимаем под этой научной отраслью. В данном контексте она выступает не в привычном и наиболее устойчивом определении ее как науки о формировании у учащихся бережного и ответственного отношения к природе, природоохранного сознания и поведения. Сам термин «экология» характеризуется смысловой и содержательной многозначностью и отождествляется не только с охраной природы, а в целом с взаимоотношениями живых организмов и окружающей среды. При этом последняя включает в себя весь комплекс окружающих человека или другой живой организм биологических, физических, географических, социальных, культурных и политических условий, которые определяют форму и характер его существования. Дифференциация условий определила возникновение таких отраслей, как «социальная экология», «культурная экология», «политическая экология», «географическая экология» и др. Достаточно лаконичным и всеобъемлющим является определение философа и методолога В.С. Степина, который определяет экологию как сверхнауку о взаимоотношениях между любым центральным объектом и его окружением [2, с. 29].

Природосообразная педагогика имеет сходство с экологической в том, что определяет необходимость гармонизировать отношения человека с той средой, в которой протекает его жизнедеятельность. Обе находят эту среду достаточно многообразной, включая в нее и образовательную. Отличие в том, что природосообразная педагогика в цепочке отношений «человек-окружающая среда» акцентирует еще и глубокое научное знание о внутренней природе человека, которое должно детерминировать процесс его развития и формирования.

Здоровьесберегающая педагогика, как правило, регулирует цели, содержание, методы реализации образовательного процесса в соответствии с индивидуально-возрастными возможностями школьника, особенностями его психофизического развития. Если смысловое наполнение здоровьесберегающей педагогики сосредоточено на сохранении системы, то природосообразной – на сохранении и развитии. Сохранение и развитие являются как взаимодополняющими, так и взаимоисключающими друг друга понятиями. Сохранение реализует возможность любой системы (технологической, социальной, природной) сохранять свои параметры при внешних воздействиях, обеспечивать ее равновесие и гомеостаз. Развитие, наоборот, предполагает изменение системы с целью качественных преобразований ее параметров.

Таким образом, природосообразная педагогика является отраслью педагогической науки, характеризуется спецификой содержательно-целевого и процессуального компонентов и требует дальнейшего изучения.

Список используемых источников

1. Харламов, И.Ф. Педагогика : Краткий курс : учебное пособие для пед. спец. вузов / И. Ф. Харламов. – Минск : Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.
2. Степин, В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ В ВОСПИТАНИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема совместной деятельности педагога и родителей в воспитании младших школьников на основе идей этнопедагогике во внеклассной деятельности, организация которой обеспечивает взаимодействие в контексте триады «Педагог, родители, дети» и направлена на формирование у младших школьников основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа.

Ключевые слова: воспитание на основе идей этнопедагогике, взаимодействие учителя с семьей.

E.N. Gerasimovich

Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University

Minsk, Republic of Belarus

**INTERACTION OF THE TEACHER WITH THE PARENTS IN THE UPBRINGING OF YOUNGER
PUPILS BASED ON THE IDEAS OF ETHNOPEDAGOGY**

Annotation. The article examines the problem of joint activities of a teacher and parents in the upbringing of younger students on the basis of the ideas of ethnopedagogy in extracurricular activities, the organization of which ensures interaction in the context of the triad "Teacher, parents, children" and is aimed at forming the foundations of national self-awareness and positive ethnic identity in younger students through assimilation of the value orientations of their people.

Keywords: education based on the ideas of ethnopedagogy, teacher-family interaction.

В период национального возрождения, присущего современному обществу, возрастает интерес к истории и традициям своего народа. Обращение к народным педагогическим традициям помогает удовлетворить естественную потребность детей знать свои корни, ощущать неразрывную связь со своей землей [1, с. 299], способствует формированию у младших школьников основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа.

Значимый вклад в исследование проблемы этнической идентичности будущего поколения внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А.Г. Асмолов, В.В. Гриценко, Г.У. Солдатова, Е.Н. Третьякова, Л.А. Лукаш и др.). Среди исследований, затрагивающих эту проблему, выделяют работы педагогов (З.А. Булатова, С.А. Герасимов, А.А. Мирзаянов и др.), в которых авторы акцентируют внимание на использовании в воспитательном процессе идей этнопедагогике как действующего средства формирования этнической идентичности и национального самосознания у подрастающего поколения.

Воспитание младших школьников на основе идей этнопедагогике рассматривается нами как целенаправленный процесс приобщения учащихся к культуре своего народа, содействующий усвоению традиций, обычаев, основ нравственности; развитию лучших черт ребенка, его творческого потенциала; обеспечивающий положительный эмоциональный фон развития личности в целом. Поэтому одним из педагогических условий эффективности данной деятельности является организация целостной этнокультурной воспитательной среды, обеспечивающей решение следующих задач: формирование целостного представления младших школьников о национальной культуре белорусов; повышение этнической осведомленности, формирование основ этнокультурного сознания учащихся.

Одной из составляющих воспитательного пространства учреждения образования, позволяющей ознакомиться с культурными традициями своего народа и реализовать творческий потенциал как учащихся, так и их родителей, является внеклассная деятельность, осуществляемая в процессе организованного взаимодействия учителя с семьей учащегося.

Педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей в вопросах воспитания младших школьников на основе идей этнопедагогике в контексте нашего исследования, трактуется нами как динамический процесс совместных действий педагога и родителей, предполагающий организацию их совместной деятельности по формированию личности ребенка на основе национальной культуры белорусского народа. Данная деятельность обеспечивает взаимодействие в контексте триады «Педагог, родители, дети» и призвана не только реализовывать воспитательные функции, но и содействовать интеграции родителей в деятельность учреждения образования с целью совершенствования их воспитательного потенциала и дальнейшего использования идей этнопедагогике белорусов в семейном воспитании.

Для осуществления внеклассной деятельности этнокультурной направленности нами разработан план внеклассной воспитательной работы с младшими школьниками и родителями «Мы – одна семья», который рассчитан на один учебный год. Календарно-тематический план разбит по направлениям воспитания и предполагает разнообразные формы работы с младшими школьниками и их родителями: часы общения («Традиции моей семьи», «Прымаўкі і прыказкі – маральны кодэкс беларусаў», «Великие люди Беларуси» и т. д.), игры-путешествия («Современные и древние города Беларуси», «Мой край» и т. д.), акции («Сохраним чистоту природы», «Вахта памяти» и т. д.), праздники («Зімовыя забавы», «Поляна силачей» и т. д.), викторины («Традыцыйныя прафесіі і заняткі беларусаў», «Святы і абрады беларусаў» и т. д.), выставки («Вас запрашае кірмаш!», «Письмо ветерану» и т. д.), литературные гостиные («Народныя казкі», «Легенды Белой Руси» и т. д.), а также включает проектную деятельность («Віды паселішчаў беларусаў», «Народны календар» и т. д.), организацию квест-туров, встреч с выдающимися людьми и т. д. [2, с. 188]. Содержательный компонент занятий основан на этнопедагогике белорусов и может усложняться от первого по четвёртый класс, сохраняя при этом обозначенную тематику, что делает, на наш взгляд, предложенное планирование воспитательной деятельности универсальным.

В качестве примера рассмотрим организацию квест-тура. Применение квест-туров выводит образовательный процесс из стен учреждения в окружающий мир, стимулирует потребности участников в поисково-познавательной деятельности, повышает их социально-культурную активность в изучении памятников историко-культурного и природного наследия. Согласно классификации, представленной И.Н. Сокол, по сроку реализации квесты различают: краткосрочные – цель которых углубление знаний и их интеграция, долгосрочные, предполагающие углубление и преобразование знаний; по форме работы: групповые и индивидуальные; по структуре сюжетов: линейные и кольцевые; по информационной образовательной среде: традиционная образовательная среда и виртуальная образовательная среда и т. д. [3, с. 139]. При организации внеклассной работы по воспитанию младших школьников на основе идей этнопедагогике согласно вышеназванному плану нами были предложены краткосрочные групповые линейные квест-туры, предполагающие организацию как традиционной, так и виртуальной образовательной среды, по следующим темам: «Минск – столица моей Родины», «Беловежская пуца», «Город-герой Брест», «Старажытныя замкі Беларусі». Предварительная работа по квесту предполагает совместную деятельность педагога и родителей по разработке маршрута квест-тура, заданий для участников, подготовке сообщений по каждому ключевому объекту. Приведём несколько примеров заданий по квесту «Старажытныя замкі Беларусі. Нясвіж».

Станция № 1 Мост. Загадки по легендам Несвижского замка (участникам квеста предлагается вспомнить название знаменитых легенд Несвижского замка. Например: «Дочь Радзивиллов полюбила пастуха, однако отец дочери даже думать запретил ей о том, чтобы выйти замуж за плебея. Влюблённые решили сбежать. Молодых людей догнали и убили в нескольких милях от замка, а на месте их гибели выросли сплетённые деревья». Ответ: Легенда о дубе и сосне).

Станция № 2 Внутренний двор Несвижского замка (участникам квеста предлагается перечислить всех известных им владельцев Несвижского замка: Радзивилл Сиротка, Ян Ежи Радзивилл, Альбрехт Владислав Радзивилл, Александр Людовик Радзивилл, Михаил Казимир Радзивилл и т. д. Команда, назвавшая больше имен, получает план-карту и начинает своё путешествие по залам Несвижского замка, а команда, назвавшая меньше имен, получает дополнительное задание от ведущего: «В центре Внутреннего двора Несвижского замка находится старый колодец, участникам необходимо определить, что это за сооружение и с какой целью оно установлено в центре Внутреннего двора замка. После правильного ответа вторая команда получает план-карту и отправляется исследовать залы Несвижского замка).

Станция № 3 Залы Несвижского замка. Библиотека Радзивиллов (участникам квеста предлагается найти на исторической карте Великого Княжества Литовского ныне существующие областные центры Республики Беларусь, вписать в маршрутный лист название городов латинскими буквами); Портретный зал (задание – поиск портретов Радзивиллов. Первая группа ищет портреты Альбрехта Станислава Радзивилла, Януша Радзивилла; вторая группа ищет портреты Михаила Казимира Радзивилла «Рыбоньки», Радзивилла по прозвищу «Сиротка». После нахождения нужных портретов необходимо сделать заметки о прослушанных фактах их жизни и деятельности (данные факты рассказывает подготовленный родитель) и сфотографировать портреты); Охотничий зал (участникам квеста предстоит познакомиться с чучелами трофеев Радзивиллов, прослушать информацию о представленных в зале макетах животных (бурый медведь, серая цапля и т. д.), сфотографировать тех птиц и животных, которые ныне занесены в Красную книгу Республики Беларусь); Театральный зал (участникам предлагается ознакомиться с моделью театра, а также рассмотреть стенд, на котором представлен отрывок из пьесы и пофантазировать: дать имена куклам, предложить сюжет окончания пьесы); Зал «Арсенал» (подготовленный заранее родитель рассказывает о назначении зала и имеющихся в нем основных экспонатах. Задание для первой команды – найти и сфотографировать доспехи рыцаря, револьвер, ружье; второй команде необходимо сфотографировать старинный сундук, щит и шпагу).

После посещения замка подводится итог квест-тура и на этапе рефлексии предлагается экскурсия по старому парку, которую проводит один из подготовленных заранее родителей.

Таким образом, квест-тур является своего рода игровым проектом-путешествием, который учащиеся и их родители реализуют, действуя в одной команде, под четким руководством педагога. Использование квест-туров в организации внеклассной деятельности по воспитанию младших школьников на основе идей этнопедагогике позволяют поддержать и закрепить у младших школьников интерес к истории и культуре белорусского народа, актуализируют знания родителей и расширяют их воспитательный потенциал с целью дальнейшего использования идей этнопедагогике в семейном воспитании.

Список используемых источников

1. Орлова, А.П. Этнопедагогика : учеб. пособие / А.П. Орлова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2014. – 408 с.
2. Герасимович, Е.Н. Использование идей этнопедагогике в семейном воспитании: теория и практика подготовки родителей : пособие / Е.Н. Герасимович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 192 с.
3. Сокол И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138–140.

УДК 372. 874

В.Л. Драгоева

*УО «Гомельский государственный педагогический колледж им. Л.С. Выготского»
Гомель, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ВОСПРИЯТИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

Аннотация. Автор статьи рассказывает о возможностях восприятия произведений искусства в развитии отзывчивости, о методах и приемах ознакомления детей дошкольного возраста с искусством

Ключевые слова: психологическая культура, эстетическое воспитание, изобразительное искусство, отзывчивость, восприятие искусства

V.L. Dragoeva

*Gomel state University L.S. Vygotsky pedagogical College
Gomel, Republic Of Belarus*

FORMATION OF A CHILD'S PERSONALITY THROUGH THE PERCEPTION OF WORKS OF ART

Annotation. The author of the article talks about the possibilities of perception of works of art in the development of responsiveness, methods and techniques for familiarizing preschool children with art

Keyword: Psychological culture, aesthetic education, fine art, tenderness, perception of art

Как привить подрастающему поколению общечеловеческие ценности, как научить ценить свою национальную культуру и уважать своеобразие культур других народов? Этот вопрос актуален в современном поликультурном обществе. Важно научить соблюдать нравственные нормы поведения в сфере межнациональных отношений путем расширения и обогащения системы знаний о культуре, истории, языке, литературе, искусстве, быте, обычаях и традициях своего и других народов, об этнических, национальных особенностях культур.

Изобразительное искусство для дошкольников – это своего рода фундамент для формирования национального самосознания, нравственного воспитания, психологической культуры.

Психологическая культура личности предполагает понимание и уважение уникальности, сложности и ценности человека как такового, его жизни, его внутреннего мира. В современном обществе важно, чтобы человек воспринимал и понимал чувства и переживания других людей, откликался на них, сочувствовал и помогал другому человеку.

«Жизненный путь каждого человека – это всегда взаимодействие двух рядов развития: натурального (развитие организма) и социального (приобщение индивида к культуре)», – писал Л.С. Выготский [1, с. 51].

Как известно, человек не рождается с определенными формами поведения в той или иной среде. Формирование личности зависит от среды и воспитания.

Скатов Н.Н. в книге «О культуре» указывает: «Существуют глубинные фундаментальные основы культуры, на которых и живутся меняющиеся экономические формации, и культурные традиции, которые проходят через столетия» [6, с. 371].

В книге Павлоцкой Я.И. «Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности» представлен подробный анализ соотношения психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности. «Для построения целостной модели благополучия необходимо рассматривать личность в контексте ее социально-психологических характеристик и доминирующих отношений – к себе, другим людям, миру» [5, с. 9].

Актуальность: в технологическую эпоху развития человечества ребёнку необходимо научиться понимать свои чувства и эмоции, уметь рассказывать о них, формировать свой эмоциональный интеллект.

Формирование психологической культуры и психологического благополучия личности (осознание ценности себя и другого, инициативность и самореализация, свободное эмоциональное проявление) – это задача современного образования в современном обществе.

Стремление искренне понимать проблемы, переживания другого человека в нашем обществе встречается, к сожалению, редко. Поэтому умение не только воспринимать произведение, но и выражать свое отношение к нему – одна из сложнейших проблем восприятия искусства в дошкольном возрасте.

Восприятие искусства содействует развитию у дошкольников нравственно-духовного качества – отзывчивости. Дети узнают, что отзывчивость проявляется у человека как склонность помогать, бескорыстно приходить на помощь, умение прощать, оказывать моральную поддержку другим людям в нужный момент, сопереживать.

Чтобы воспитать личность, обладающую эмоциональной культурой, богатым внутренним миром, следует развивать потребность личности в восприятии искусства.

Как показывают исследования Н.А. Ветлугиной, Б.Г. Неменского, Е.А. Флёринной, общение с высокохудожественными произведениями изобразительного искусства оказывает позитивное влияние на нравственное и эстетическое становление детей и подростков. Особую актуальность общение приобретает в старшем дошкольном возрасте, так как, согласно психологическим исследованиям Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, одной из особенностей развития детей 5–7 лет является их эмоциональное становление, возрастающая активность в отношениях с окружающим миром, расширение и углубление имеющихся представлений об окружающей действительности.

Методика ознакомления с изобразительным искусством направлена на развитие различных способов выражения детьми своих мыслей и переживаний.

Живопись учит нас смотреть и видеть. Умение смотреть, созерцать дано не каждому, а умение видеть – гораздо сложнее и ему надо учиться. Знакомство с живописью является средством познания мира, мира не только существующего в данный момент, но мира прошлого (история, быт, традиции), который сохранили для нас люди искусства. Это развивает ребенка духовно, дает возможность глубоко чувствовать, сопереживать героям произведений.

Сегодня особую актуальность приобретает поиск путей, средств ознакомления дошкольников с произведениями изобразительного искусства. Этому вопросу в своих исследованиях уделяли внимание Н.А. Вершинина, М.В. Грибанова, Л.В. Компанцева, Р.Н. Чумичева. В их работах рассматривается проблема эстетического и художественного восприятия произведений детьми дошкольного возраста.

Характеристика особенностей восприятия произведений живописи дошкольниками дана Н.М. Зубаревой. «Задумываясь над замыслом художника, дети фиксировали свое внимание не только на цветовой стороне, но и на красоте форм, композиционном решении картины («художник разложил фрукты, чтобы красиво на них было смотреть», и др.); дети сдержанно отнеслись к картине, написанной не ярко, в приглушенной гамме, интерес к ней был менее выражен: меньше было детей, желающих высказать свое отношение к ней, некоторые дети совсем промолчали» [3, с. 56, 59].

Система методов и приемов ознакомления детей с жанровой живописью предложена Р.М. Чумичевой («Дошкольникам о живописи»).

Система педагогической работы по ознакомлению детей 4–7 лет с книжной графикой, с жанрами живописи представлена Н.А. Курочкиной в книге «Большое искусство – маленьким». Методика ознакомления детей разного дошкольного возраста с произведениями искусства рассматривается в работах В.А. Силивон, Л.Б. Горуневич, Н.П. Белохвостовой.

Дети в процессе восприятия искусства учатся выражать свое отношение к произведению, давать оценку событию, герою, аргументировать свой ответ. Дошкольники способны воспринимать произведения искусства, понимать их, глубоко чувствовать и переживать. Педагоги Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Б.М. Неменский подчеркивают, что именно в дошкольном возрасте необходимо максимально использовать воспитательные возможности изобразительного искусства. Кульчинская Н.Л. в книге «Ребенок в музее» предложила интересные и эффективные занятия, проведенные в условиях музея – «музейные развивающие игры».

Педагогическая практика в дошкольном учреждении показала, что не все дети могут без помощи взрослых открыть дорогу к творчеству. Именно дошкольнику нужна помощь педагога, чтобы понять окружающий мир, обрести возможность самореализации, выражения своей индивидуальности.

Дошкольники на занятиях по изобразительной деятельности знакомятся с живописью, скульптурой, книжной графикой, предметами декоративно-прикладного искусства. Умелое руководство восприятием помогает ребенку овладеть языком искусства.

Активное восприятие произведений искусства способствует развитию связной речи детей (составляют короткие рассказы, подбирают образные выражения и сравнения). В процессе анализа и осмысления художественного произведения ребенок сравнивает, сопоставляет и находит сходство и отличие, обобщает, выделяет особенности, высказывает оценочные суждения. Следует предоставлять возможность ребятам рассказывать о своих впечатлениях, основанных на личном опыте.

Восприятие не только развивает, но и воспитывает, пробуждает в ребенке самые высокие чувства: сопереживание, отзывчивость, взаимопомощь; формирует адекватную реакцию на морально-этические ситуации; формирует чувства гражданственности и национального самосознания.

Наблюдения учащихся колледжа за процессом восприятия картин детьми дошкольного возраста показали, что наибольший интерес у детей проявляется к таким жанрам, как натюрморт и портрет. В натюрмортах дети узнают много знакомых предметов. Правдивость изображения фруктов, посуды вызывает восторг, а портрет ассоциируется с близкими или знакомыми им людьми.

Психофизические особенности дошкольника таковы, что дети этого возраста не могут долгое время статически воспринимать визуальную и вербальную информацию, даже при яркой и эмоциональной подаче.

Производственная практика показала, что восприятие искусства следует организовывать так, чтобы происходила смена или чередование разных видов деятельности (рассматривание, слушание, игра, имитация, эмпатия, разыгрывание диалогов). Выбор методов обусловлен подготовленностью детей, уровнем их знаний, характером и содержанием художественных произведений. Эффективны игровые приемы: «вхождение в картину», воссоздание ситуаций «до и «после». Дети ощущают свою сопричастность к тому, что изображено на картине, т. е. создан эффект присутствия.

Воспитание отзывчивости – это длительный процесс. «У каждого ребёнка свой шаг развития, своя включенность в культуру через множество культурных практик. Шаг развития поэтапный, постепенный или скачкообразный – всегда внутренне драматичен, поскольку в нём присутствуют отторжение, критика, неприятие, поиск диалога, утверждение инновации, не всегда принимаемой окружением. Каждый шаг – это форма культурного самоопределения и саморазвития, ступень поиска и нахождения своего места в культуре и в мире. Ш.А. Амонашвили называет это миссией ребёнка» [8].

Список используемых источников

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец // Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4.– 1984. – 433 с.
2. Знакомим с книжной графикой: Большое искусство – маленьким : учеб.-нагляд. пособие / Н.А. Курочкина. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – 15 с.
3. Зубарева, Н.М. Дети и изобразительное искусство / Н.М. Зубарева. – М. : Просвещение, 1969. – 111 с.
4. Кульчинская, Н.Л. Ребёнок в музее. Книга для педагогов и родителей / Н.Л. Кульчинская. – М. : Подкова, 1999. – 112 с.
5. Павлоцкая, Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности : монография /Я.И. Павлоцкая. – Волгоград : Волгоградский ин-т управления – филиала РАНХиГС, 2016. – 168 с.
6. Скатов, Н.Н. О культуре / сост. науч. ред. Ю. В. Зобнин. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2010. – 416 с.
7. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи / Р.М. Чумичева. – М. : Просвещение, 1992. – 146 с.
8. Культурная деятельность ребенка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lektsia.com/7x8197.html>, свободный – [28.09.2020].

УДК 376.3016

А.Ф. Журба

*НМУ «Национальный институт образования МО РБ»
Минск, Республика Беларусь*

Л.А. Лисовский

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ И ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается стратегия формирования гражданско-патриотических и гуманистических ценностей учащихся младшего школьного возраста в процессе воспитания. Дается общая характеристика этапов стратегии. Обращается внимание на региональные возможности учреждения образования.

Ключевые слова: стратегия, гражданско-патриотические и гуманистические ценности, качества личности, учащиеся младшего школьного возраста.

A.F. Zhurba

*National Institute of Education
Minsk, Republic of Belarus*

L.A. Lisovsky

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

STRATEGY FOR THE FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC AND HUMANISTIC VALUES IN YOUNGER SCHOOL AGE STUDENTS

Annotation. The article discusses the strategy of the formation of civil-patriotic and humanistic values of primary school students in the process of education. A general description of the stages of the strategy is given. Attention is drawn to the regional capabilities of the educational institution.

Keywords: strategy, civil-patriotic and humanistic values, personality traits, students of primary school age.

Для того чтобы выстроить эффективную систему работы учреждения общего среднего образования по формированию у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей, необходимо определить стратегию данного направления деятельности.

Стратегия – это конкретный долгосрочный план достижения некоторой цели. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели. Стратегия формулируется в достаточно общих выражениях.

«Обобщенный замысел перехода из настоящего в будущее, определяющий его этапы, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними, называют стратегией программы» [1, с. 141]. Как и концепция, стратегия – это общая идея, но если концепция представляет собой замысел желаемого будущего учреждения общего среднего образования, то стратегия – замысел перехода к нему. Данный замысел приобретает форму самого общего плана, определяющего, какие задачи изменений и в какой последовательности будут решаться, исходя из возможностей учреждения образования.

Зачем это ему необходимо? На этот вопрос ответим словами ученых-управленцев, которые отмечают, что современный темп изменения и увеличения знаний является настолько большим, что стратегическое планирование представляется единственным способом формального прогнозирования будущих проблем и возможностей. Оно обеспечивает руководству средство создания плана на длительный срок, является основой для принятия решения. Знание того, чего организация хочет достичь, помогает уточнить наиболее подходящие пути действий.

В теории менеджмента рекомендуется, чтобы стратегия отвечала следующим требованиям:

– была внутренне совместимой с возможностями организации, учреждения общего среднего образования;

– предполагала допустимую степень риска;

– была обеспечена необходимыми для реализации ресурсами;

– учитывала внешние опасности и возможности;

– являлась лучшим способом применения ресурсов учреждения образования.

Основные отличительные особенности стратегии выделит И. Ансофф, специалист в области стратегического менеджмента. Ими являются: процесс выработки стратегии не завершается каким-либо немедленным действием, обычно он заканчивается установлением общих направлений; роль стратегии в поиске состоит в том, чтобы сосредоточить внимание на определенных направлениях и возможностях; в ходе формулирования стратегии нельзя предвидеть все возможности, которые откроются при разработке проекта конкретных мероприятий; успешное использование стратегии невозможно без обратной связи; ориентир представляет собой цель, а стратегия – средство для достижения цели.

Данные особенности послужили основой для определения этапов стратегического планирования процесса воспитания, направленного на формирование у учащихся младшего школьного возраста гражданско-патриотических и гуманистических ценностей. Это:

– постановка целей и задач процесса воспитания (создание условий для достижения цели);

– определение основных подходов и принципов процесса воспитания;

– выявление необходимых ресурсов (нормативное правовое, кадровое, материально-техническое, учебно-методическое обеспечение; возможности социокультурного пространства и образовательной среды учреждения образования);

– разработка общей стратегии достижения цели процесса воспитания, направленного на формирование у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей;

– конкретизация стратегии с учетом реальных возможностей учреждения образования;

– проектирование вариантной программы действий с учетом, в первую очередь, возраста учащихся, в которой отражаются формы, методы, интерактивные технологии внеучебной деятельности учащихся;

– определение непосредственных исполнителей (учащиеся, педагоги, классные руководители, педагоги учреждений дополнительного образования детей и молодежи, педагоги-психологи, педагоги социальные, воспитатели, волонтеры, а также представители общественных, в том числе религиозных, организаций, молодежных объединений, СМИ);

– фиксация результатов стратегического планирования в материальном виде (проект, модель, план и др.).

Личность учащегося младшего школьного возраста, в том числе ее ценности, формируются в процессе деятельности: общественно значимой, социокогнитивной, профессионально-трудовой, художественно-творческой, спортивно-оздоровительной, социально-бытовой, досуговой. Данные виды деятельности в работе с учащимися представлены комплексно и взаимно дополняют друг друга. В процессе «проживания» деятельности у учащихся формируются отношения (доброжелательность, эмпатия, дружба, честность, надежность), которые способствуют их развитию и формированию определенных личностных качеств (обязательности, ответственности, настойчивости, решительности, смелости и др.). Личностные качества, в свою очередь, являются основанием для формирования у учащихся ценностей, в том числе гражданско-патриотических и гуманистических.

Гуманистические ценности определяются как значимая система взглядов, убеждений, принципов и устремлений человека на определенные духовно-нравственные ценности, которые регулируют и детерминируют мотивацию и поведение личности в социальной сфере. Формируется истинный гражданин своей страны, настоящий труженик, преданный семьянин.

К возможностям учреждения образования, влияющим на разработку стратегии формирования гражданско-патриотических и гуманистических ценностей у учащихся, отнесем: кадровые (наличие высокопрофессионального педагогического коллектива, педагогов-психологов, педагогов социальных, педагогов-организаторов); материально-технические (наличие учебных кабинетов, комнат общественных организаций, учебного оборудования, ТСО, мастерских, библиотеки, читального зала и др.); финансовые (позволяющие осуществлять экскурсии, походы, посещение театров, кино и др.); коммуникативные (расширение зарубежных связей на уровне реализации совместных образовательных проектов, обмен детскими делегациями, организация оздоровления и отдыха детей из пострадавших регионов и др.); организационно-управленческие (создание авторской системы воспитательной работы в учреждении образования; работа органов ученического самоуправления, детских и молодежных общественных организаций; делегирование полномочий; стимулирование и мотивация субъектов образовательных отношений).

Большую роль в выстраивании модели стратегии деятельности играют региональные особенности учреждения образования, тот социум, в котором оно находится. В настоящее время школа или гимназия сельского региона существенно отличаются от городского учреждения образования по многим показателям. В чем-то они выигрывают, в чем-то проигрывают.

Обращаем внимание авторов модели стратегии на тот факт, что основу ее разработки должны составлять, в первую очередь, сильные стороны учреждения образования. Если, например, школа сильна туристической деятельностью, то эта деятельность должна не только являться частью основы разработки модели, но и быть представлена в ней в режиме развития.

При соблюдении этих условий каждое учреждение образования сможет разработать свою индивидуальную траекторию стратегии формирования у учащихся младшего школьного возраста гражданско-патриотических и гуманистических ценностей.

Список используемых источников

1. Лазарев, В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

УДК 908(476)

Л.А. Лисовский, Т.С. Киселевич, Я.С. Малиновская

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»

Мозырь, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования природоведческих представлений и понятий при изучении учебного предмета «Человек и мир» на I ступени общего образования.

Ключевые слова: учебный предмет «Человек и мир», учебная и внеучебная работа, природа, природоведческие представления и понятия, краеведение, родной край.

L.A. Lisovsky, T.S. Kiselevich, Ya.S. Malinovskaya

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin

Mozyr, Republic Of Belarus

FORMATION OF NATURAL CONCEPTS IN JUNIOR SCHOOL AGE STUDENTS WHEN STUDYING THE SCHOOL SUBJECT «MAN AND THE WORLD»

Annotation. The article deals with the problems of the formation of naturalistic ideas and concepts in the study of the subject "Man and the World" at the first stage of general education.

Keywords: academic subject "Man and the World", educational and extracurricular work, nature, natural history ideas and concepts, local history, native land.

Образовательный процесс по учебному предмету «Человек и мир» строится на метапредметной компетенции, что позволяет обучающимся не только приобретать новые знания, но и успешно их применять в практической деятельности. Цель учебного предмета «Человек и мир» – формирование основ научного мировоззрения, экологической и духовно-нравственной культуры, представлений и знаний о природе, обществе и человеке, необходимых для разностороннего взаимодействия с окружающим миром.

Именно младшие школьники в период накопления знаний об окружающей среде в психолого-педагогической литературе рассматриваются как период, который создаёт основу для формирования ответственного отношения к природе родного края.

В процессе различных наблюдений за изменением природы своей местности в младшем школьном возрасте формируется представление о том, что окружающий мир разнообразен и чрезвычайно богат.

Именно знания о природе интегрируют другие содержательные компоненты и элементы. Природная среда рассматривается как один из факторов, определяющих здоровье человека, важнейшие условия существования человека, его хозяйственной деятельности, развитие культуры.

Свой родной край всегда легче познать, потому что он доступен для непосредственного наблюдения и исследования. С раннего детства человек обладает определенным багажом краеведческих сведений. Краеведческие сведения превращаются в своего рода мерки, «опорные величины», которые дают возможность сравнивать. А «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение». Опорные краеведческие величины служат предпосылкой для осуществления принципов обучения «от конкретного к абстрактному», «от близкого к далекому», являются тем фундаментом, на котором наращиваются этажи географических знаний. Окружающая школьника природа и жизнь есть самое лучшее наглядное пособие, совершенно не сравнимое ни с какими картинками и коллекциями [1, с. 7].

Цель школьного курса «Человек и мир» – формирование первоначальных знаний о природе и обществе, воспитание высоконравственного отношения младших учащихся к окружающей среде, своему организму, подготовка учащихся к углублению и расширению знаний о природе и обществе на следующих этапах обучения.

В предмете «Человек и мир» выделяются три основных направления работы с детьми: ознакомление с природной средой; ознакомление с социальной средой; ознакомление с материалами анатомо-физиологического и санитарно-гигиенического содержания.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» указывается, что овладение первоначальными знаниями о природе, о взаимосвязи человека с окружающей природной средой, о формировании гуманного отношения к природе, представления об уникальности каждого живого существа – является первоначальной задачей [2].

В 3 классе содержание раздела «Мой родной край» позволяет учителю на краеведческом материале раскрыть взаимосвязи и взаимозависимости, что создаёт основу для изучения природных сообществ Беларуси (лес, водоём, болото, луг), а также об охране природы. При изучении раздела «Разнообразие растений и животных на земле» обучающиеся получают знания о представителях растительности и животного мира, обитателях суши, морей и океанов. В результате проведения различных занятий учащиеся получают знания о планете Земля, о природных особенностях родного края, основных природных сообществах, органах и системах органов человека. Приобретённые знания и умения используются в практической деятельности и повседневной жизни.

На первой ступени общего среднего образования конкретное содержание по предмету «Человек и мир» заложено в определённой программе и реализовано в учебниках и учебных пособиях. Отбор учитывает общие специфические принципы. Содержание предмета «Человек и мир» и его структура отвечают принципам научности, доступности, практической направленности, краеведческому, моделированию и т. д. Учителю необходимо учитывать возможность полученных знаний обучающихся на практике. Особое значение имеет краеведческий подход, сущность которого заключается в том, что обучающиеся должны изучать природную и социальную среду родного края.

В применении к познанию окружающей среды у ребёнка процесс восприятия или явлений природы осуществляется через формирование у них ощущений на основе органов чувств. Отсюда следует, что учителю необходимо руководить образованием чувственных образов уже при восприятии, чтобы они обладали достоверной степенью отражения окружающей среды.

В педагогике **понятие** – это «форма научного знания, опирающаяся на объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляемая специальными терминами или обозначениями. В отличие от чувственных образов (ощущений и восприятия) понятие не есть нечто непосредственное, взятое во всём многообразии его качественных особенностей. Из всего этого многообразия понятие отвлекает существенное и тем самым получает значение всеобщности, в чём и состоит его главная отличительная черта».

По предмету «Человек и мир» формируются в основном **первоначальные понятия**, которые опираются на чувственный опыт младшего школьника. Уже в 1-м классе усваивают элементарные признаки понятий «природа», «неживая природа», «живая природа» и т. д. Они начинают осознавать, что окружающую среду можно разделить на две категории: живое и неживое.

К научным понятиям о природе по предмету «Человек и мир» относят неживую природу, живую природу, сезонные изменения в природе, части растения, почву, смену времён года, дня и ночи и т. д.

Интегрированный характер содержания природоведческих представлений сложился исторически. В предмете «Человек и мир» объединяются географические, биологические, валеологические, а также социологические и др. представления и понятия. Принцип интеграции предполагает определённый объём знаний, умений и навыков с целью формирования целостного взгляда на окружающую среду.

Биологические понятия делятся на видовые и родовые. Родовые – общие и видовые – частные. Видовые биологические понятия: заяц, ёж, сосна; родовые биологические понятия – животные, хвойные – растение.

Объём понятия характеризует различное количество природных объектов, отражаемых в сознании с помощью данного понятия. Выделяют единичные и общие понятия. В предмете «Человек и мир» такие понятия как «торф», «нефть», «песок», «глина», «гранит» и т. д. являются единичными понятиями. Некоторые характеризуются определёнными общими свойствами и являются составляющими общего понятия «полезные ископаемые». Выделение единичных и общих понятий относительно, так как они могут перемещаться из одной категории в другую. Например, понятие «торф» – единичное, но если рассматривать его с понятием «торф ближайшего болота», то оно будет выступать как общее понятие.

Большими возможностями в формировании природоведческих представлений и понятий обладает внеучебная деятельность со школьниками по изучению родного края.

Каждый, любящий Родину, родной край, должен стремиться лучше и полнее использовать и преобразовать природу. А чтобы преобразовать природу, нужно хорошо её знать, уметь видеть особенности растений и животных, понимать сущность всех природных процессов.

Основной формой внеучебной краеведческой деятельности является кружок. По выражению Н.Н. Баранского, «кружок есть то звено, за которое нужно уцепиться для того, чтобы вытянуть всю цепь разнообразной внеклассной работы. Прочная постановка внеклассной работы может быть гарантирована только кружком» [3].

Краеведческий кружок даёт самые необходимые условия для всестороннего изучения своей местности, поскольку деятельность его опирается на самостоятельность учащихся; расширяет их кругозор, формирует полезные навыки, содействует повышению успеваемости по всем предметам и укрепляет дисциплину.

Таким образом, постоянное использование краеведческих материалов на уроках и во внеурочной деятельности по предмету «Человек и мир» способствует успешному формированию природоведческих представлений и понятий.

Список использованных источников

1. Лярский, П.А. Пособие по краеведению / П.А. Лярский. – Минск : Вышэйшая школа, 1966. – 240 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащихся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2018 № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/-rukovoditelyam/organizatsiyavospitaniua.html/>. – Дата доступа: 01.02.2020).
3. Пакулова, В.М. Методика преподавания природоведения / В.М. Пакулова, В.И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

УДК 372

Е.В. Новикова
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»
Глазов, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА УДМУРТОВ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы о возможностях формирования национального самосознания у детей дошкольного возраста. Орнамент декоративно-прикладного искусства удмуртов доступен как для восприятия детьми дошкольного возраста, так и для воспроизведения его элементов.

Ключевые слова: национальное самосознание, декоративно-прикладное искусство, дети дошкольного возраста.

E. V. Novikova
Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko
Glazov, Russian Federation

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRESCHOOL CHILDREN USING DECORATIVE-APPLIED ART OF UDMURT

Annotation. The article reveals the questions about the possibilities of the formation of national identity in preschool children. The ornament of decorative and applied art of the Udmurts is available both for perception by preschool children and for reproducing its elements.

Keywords: national identity, arts and crafts, preschool children.

Первые эмоциональные проявления детей по отношению к своей национальной принадлежности связаны с реакцией взрослых: одни из них испытывают чувство национальной самодостаточности и гордости за свою культуру, другие стыдливо скрывают свои национальные корни, испытывая тяжелейшие социальные комплексы, третьи – индифферентны в плане национальной идентичности. Коломийченко Л.В. пишет: «Понимая природу ребенка и объективно оценивая особенности его возрастного развития, грамотный и думающий педагог, родитель никогда не позволит ему усомниться в собственной национальной состоятельности, не даст почувствовать себя «гадким утенком» в группе сверстников, имеющих другую национальную принадлежность» [1, с. 4]. Среди многих проблем, имеющих место в современной системе образования, доминирующее значение приобретает проблема организации педагогического процесса, ориентированного на формирование основ национального самосознания детей. Самосознание национальное в этнологических словарях характеризуется как чувство принадлежности к определенному этносу, выражающееся в этническом самоопределении, то есть в отнесении индивидом себя к данной этнической группе. Национальное самосознание складывается и выступает как выражение некоторых типических черт, принадлежащих к данной этнической группе или общности индивидов, которые они узнали во время межнационального общения. Необходимо подчеркнуть, что дети старшего дошкольного возраста в силу своих умений и навыков, психологических и возрастных особенностей вполне могут выделять себя как носителей определенной этнической культуры. Мы изучали вопрос о возможностях формирования национального самосознания детей дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства на протяжении длительного времени. Нами разработано содержание раздела по ознакомлению детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов, издано ряд учебно-методических пособий, касающихся методических аспектов формирования национального самосознания детей дошкольного возраста средствами национальной культуры.

Анализ ряда исследований позволяет нам сказать, что детям дошкольного возраста доступен следующий объем знаний о культуре (четырёх-пяти) народов: место жительства каждого из них; труд и ремесла; быт (жилище, предметы быта, национальная кухня); язык; народное творчество (сказки, пословицы, поговорки, загадки, потешки, подвижные игры и игрушки, музыка, колыбельные песни); искусство (песни, танцы, национальные костюмы, произведения художественной литературы и изобразительного искусства, в том числе декоративно-прикладного).

Орнамент имеет большое значение в культуре многих народов. Как показало наше исследование, структура удмуртского орнамента, его характерные образцы, знаки и цветовые решения настолько просты, что доступны восприятию и воспроизведению ребенком, начиная со среднего дошкольного возраста. Удмуртскими мастерами украшались части жилища и предметы во внутреннем убранстве интерьера, предметы быта, утварь, средства передвижения, орудия труда. Особенно богато орнаментировались одежда и бытовые предметы. Обучаясь многоцветной вышивке, узорному ткачеству, вязанию, резьбе по дереву, тиснению и росписи по бересте, подрастающее поколение усваивало эстетические нормы и традиции своего этноса, что позволяло с самого детства формировать этническую идентичность.

Все изделия удмурты украшали орнаментом, который можно разделить на четыре группы: геометрический, растительный, зооморфный и антропоморфный. Для традиционного геометрического орнамента характерны длинные повторяющиеся цепочки геометрических фигур. Преимущественно это ромбы, кресты, прямые и ломаные линии или их сочетание. Геометрический орнамент отражает космогонические представления удмуртов и символизирует солнце, луну, воду. Растительный орнамент включает в себя символическое изображение деревьев (ель, сосна), цветов, листьев и других растений. Характерными качествами растительного орнамента удмуртов являются малое заполнение фона, графичность трактовки растительных мотивов, их большая обобщенность, простота, строгость линейного и подвижность цветового ритмов.

Большой интерес представляют названия зооморфных узоров (крылья утки, соловей, кони, куриные лапки, ястреб и др.).

В антропоморфном орнаменте в качестве мотивов выступают мужские, женские и редко детские стилизованные фигуры или части лица и тела человека.

Мы сделали вывод, что дети могут выделять особенности орнамента, его цветового и композиционного решения. Дети, в зависимости от возраста, выполняют разные по сложности элементы орнамента, располагают и создают узор, чередуя элементы в зависимости от формы листа бумаги, соблюдая ритм и симметрию. Начиная со среднего дошкольного возраста, дети могут «украшать» скатерти, чередуя узкие и широкие полосы, создавая замкнутый орнамент. Старшие дети более активно используют в аппликации, а затем и в рисунке ромбы, треугольники, кресты, ломаные линии, а также растительный орнамент – цветы и листья, элементы зооморфного орнамента (крылья, рога и т. п.).

Содержание раздела по ознакомлению детей дошкольного возраста с удмуртским декоративно-прикладным искусством включает в себя подразделы:

1. Жилище и его внешнее и внутреннее убранство: ворота, двор, печь, мебель, половики, полотенца, кухонная утварь;

2. Ремесла (гончарное дело, художественная обработка дерева, металла и бересты);
3. Одежда (девичья, женская, мужская, будничная, свадебная, праздничная, ритуальная) [3, с. 12].

При отборе содержания мы опирались на исследования Г.Н. Верещагина, С.Н. Виноградова, Л.А. Волковой, Л.В. Коломийченко, К. Климова, Е.В. Новиковой, Э. Сусловой, В.Ю. Хотинец.

Список используемых источников

1. Коломийченко, Л.В. Формирование национальной толерантности детей дошкольного возраста (на материале декоративно-прикладного искусства удмуртов) : учеб.пособие / Л.В. Коломийченко, Е.В. Новикова; под ред. Л.В. Коломийченко ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 79 с.

2. Новикова, Е.В. Декоративно-прикладное искусство удмуртов как средство формирования национального самосознания старших дошкольников : учеб. пособие / Е.В. Новикова, О.В. Калинкина. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2003. – 52 с.

3. Новикова, Е.В. Реализация принципов комплексно – тематического планирования и интеграции образовательных областей в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов: учебно-методическое пособие / Е.В. Новикова, Т.Б. Хорошева, Т.Н. Цепенко ; под ред. Т.Б. Хорошевой. – Глазов : Глазов. гос.пед.ин-т, 2012. – 68 с.

УДК 37.013.43(476)

Т.В. Палиева, В.П. Павлов, Д.С. Шелестюкович, К.М. Булыга
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П.Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР КОНСОЛИДАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье представлены основные теоретические положения, обосновывающие потенциал поликультурного образования как фактора консолидации общества. При этом поликультурное образование рассматривается в конкретных условиях функционирования в Республике Беларусь при доминировании мультиперспективной концепции.

Ключевые слова: поликультурное образование.

T. Palieva, V. Pavlov, D. Shelestyukovich, K.M. Bulyga
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus

POLY CULTURAL EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIETY CONSOLIDATION

Annotation. The article presents the main theoretical provisions that substantiate the potential of multicultural education as a factor in the consolidation of society. At the same time, polycultural education is considered in the specific conditions of functioning in the Republic of Belarus with the dominance of the multi-perspective concept.

Keywords: polycultural education.

Расширение виртуального взаимодействия, вызванное пандемией COVID-2019, существенно влияет на глобализационные процессы. С одной стороны, мы наблюдаем как страны изолируются друг от друга, с другой – как различные нации и народы сближаются и поддерживают друг друга перед общей угрозой.

В этой связи особую актуальность и новое прочтение приобретают вопросы поликультурного образования, которое выступает фактором гуманитарной безопасности общества и его консолидации.

В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь (утверждена Указом Президента Республики Беларусь 09.11.2010 № 575) отмечается: «Интересы большинства человечества затронуты процессами глобализации, которые создают новую объективную реальность и во многом стимулируют мировой прогресс. Вместе с тем ее неоднозначный характер и последствия порождают множественные конфликты интересов. Предпринимаются попытки формирования и навязывания идеологии глобализма, призванной подменить или исказить традиционные духовно-нравственные ценности народов». В социальной сфере в качестве основных национальных интересов в Концепции выделены «развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества, сохранение и приумножение его культурного наследия, укрепление духа патриотизма; обеспечение гармоничного развития межнациональных и межконфессиональных отношений» [1].

В документе «Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года» также отмечается в качестве ведущей мировой тенденции «усиление глобализации, международной интеграции и интернационализации производства и потребления, охватывающие не только традиционные рынки товаров, капиталов, технологий и рабочей силы,

но и системы национального управления, поддержки инноваций, развитие человеческого потенциала». «Главным конкурентным преимуществом экономики Беларуси должна стать подготовка образованных и высококвалифицированных людей, что позволит обеспечить благоприятные стартовые позиции для вхождения в новую глобальную экономику знаний», – отмечается в разделе 4.4. Образование для устойчивого развития [2].

Поликультурное образование позволяет обеспечить решение проблем, указанных в перечисленных выше документах.

Стоит отметить, что в настоящее время в Беларуси наблюдается относительная этническая однородность населения и достаточно низкий миграционный прирост. Поэтому теория и практика поликультурного образования в Республике Беларусь развиваются в несколько другом векторе в отличии от традиционной концепции.

Систематизируя определения, данные множеством авторов, сформулируем сущность поликультурного образования уже с позиции современной мультиперспективной концепции. *Поликультурное образование* – образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культур, направленное на приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе общепланетарного мировоззрения, усвоение культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, формирование готовности и умения жить в глобализационном мире с сохранением и укреплением национальной идентичности [3].

С опорой на современную трактовку сущности поликультурного образования обозначим основные теоретические положения относительно его значения для национальной консолидации общества.

Проблемы консолидации изучаются во многих науках, таких как социология, социальная психология, политология, экономика и др. Как отмечает украинский исследователь Г. Луцишин, термин консолидация используется тогда, когда речь идет об объединении людей, отдельных организаций, общественных сил для усиления борьбы за общие цели». Автор отмечает, что «консолидация, кроме единства, охватывает и другой аспект – разнообразие» [4, с. 36].

Консолидация существует на уровне сознания людей и рассматривается как процесс, который на основе внутренних регуляторов, таких как менталитет, нравственные, историко-культурные, духовные ценности и др., направлен на формирование общих целей, стратегий, интересов и ценностей.

Процесс консолидации тесно связан с процессами идентификации. Социальная идентификация – один из важнейших механизмов социализации личности, способствующий освоению образцов и стереотипов поведения, присущих членам данной группы, а также принятию в качестве собственных целей социальных ролей, установок, идеалов, свойственных для данной группы.

Осознание себя представителем определенной группы основано на социальной дифференциации «мы–они». Поэтому в условиях поликультурного многообразия возможности социальной дифференциации возрастают, что, как правило, позитивно влияет на процесс идентификации.

Противоположным консолидации по значению действием является разделение. Причины разделения в обществе могут быть самыми разнообразными: экономические, идеологические, религиозные, этнические, социальные, культурные, политические и др. Деятельность образовательных систем может либо способствовать разделению, либо обеспечивать консолидацию. Так, например, инклюзивное образование можно считать ярким примером организации образовательной системы, направленной на устранение социального разделения.

Поликультурное образование имеет огромный потенциал объединения людей для решения общегосударственных задач и проблем, формирования единых общенациональных культурных установок и ценностных ориентаций, предупреждения и разрешения межэтнических и межнациональных противоречий и конфликтов (причем на более глубоком уровне, средствами воспитания и обучения подрастающего поколения). Качественное поликультурное образование способствует консолидации людей с различной этнической и конфессиональной принадлежностью, разным культурным уровнем и социальным положением.

Поликультурное образование – это фактор, активно влияющий на формирование индивидуального и общественного сознания через организацию процессов становления мировоззрения, духовности, ценностно-нравственных оснований как отдельно взятой личности, так и социальных групп. Поликультурное образование через содержание и структурную организацию имеет возможность создания определенно заданного культурно-исторического и социального пространства, способствующего формированию и развитию человека с расширенной идентичностью, сохраняя социокультурную уникальность и самобытность нации. В дальнейшем это на уровне государства обеспечивает возможность противостоять агрессивным воздействиям на гуманитарную сферу как важнейшую часть общества и элемент цивилизационной и духовной идентичности социума.

Однако, для того, чтобы поликультурное образование в полной мере реализовывало консолидирующую функцию в каждом конкретном государстве, теория и практика поликультурного образования должны быть сформулированы в четкие национальные концепции и модели, позволяющие строить эффективную, качественную систему, поликультурную по форме и содержанию, с учетом специфики двух взаимосвязанных и взаимовлияющих групп факторов: 1) связанных с историей развития конкретного

государства и нации (общеисторические, этногенетические, географические и конфессиональные); 2) социального сеттинга, т. е. активно воздействующих в конкретно-временных условиях (социокультурные, социолингвистические, социально-экономические, политико-правовые и собственно педагогические).

Таким образом, на основе исторической преемственности возможно создать национальную образовательную стратегию, позволяющую, сохраняя и развивая этнокультурную специфику и идеологические основы государственности, результативно усваивать социальный цивилизационный опыт для рационального и целесообразного взаимодействия с различными культурами в мировом масштабе. Решение этих задач важно на всех уровнях: глобальном, государственном, социальном и личностном.

Список используемых источников

1. Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г., № 575 // Комитет гос. безопасности Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://kgb.by/ru/ukaz575/>. – Дата доступа: 15.09.2020.

2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : одобр. Советом Министров Респ. Беларусь, 02 мая 2017 г., № 10 // М-во экономики Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа: 15.09.2020.

3. Палиева, Т.В. Периодизация генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси / Т.В. Палиева // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. – 2020. – № 1 (55). – С. 76–82.

4. Луцишин, Г. Национальная консолидация общества: теоретико-методологические проблемы исследования [Электронный ресурс] / Г. Луцишин // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MCCCXXVII Prace Etnograficzne. – 2012. – Tom 40. – S. 33–42. – Режим доступа: <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/PE/article/viewFile/2312/2315>. – Дата доступа: 15.09.2020.

УДК 821.161.09

Т.М. Пятроўская

УА «Гомельскі дзяржаўны педагагічны каледж імя Л.С. Выгоцкага»

Гомель, Рэспубліка Беларусь

СПЕЦЫФІКА ВЫБАРУ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ НА РОДНАЙ МОВЕ МАЛОДШЫМ ШКОЛЬНІКАМ ДЛЯ ПАЗАКЛАСНАГА ЧЫТАННЯ

Анотацыя. У артыкуле прэпанаваны вынікі апытання бацькоў і дзяцей на тэму чытацкіх прывычак і прывычак малодшых школьнікаў. Таксама прыводзіцца пэўная класіфікацыя сучаснай мастацкай прозы для дзяцей, якая арыентавана на педагагічнае значэнне кнігі; псіхалагічныя асаблівасці ўспрымання мастацкага твора малодшымі школьнікамі.

Ключавыя словы: малодшы школьнік, пазнавальнае значэнне, чытацкі адрас, чытацкія прывычкі.

Т.М. Petrovskaya

Gomel state University L.S. Vygotsky pedagogical College

Gomel, Republic Of Belarus

THE SPECIFICS OF THE CHOICE OF FICTION FOR YOUNGER STUDENTS IN THEIR NATIVE LANGUAGE FOR EXTRACURRICULAR READING

Annotation. The article presents the results of a survey of parents and children on the reading priorities of primary school children. There is also a certain classification of modern fiction for children, which focuses on the pedagogical value of the book; psychological features of perception of a work of art by younger schoolchildren.

Keywords: junior high school student, cognitive value, reader's address, readers' priorities.

У жыцці дзіцяці шасцігадовага ўзросту адбываюцца змены: яно становіцца школьнікам. Такім чынам, фарміруецца новае стаўленне да кнігі: яна ўспрымаецца не як цацка, а як крыніца інфармацыі. З ёй не гуляюць, а працуюць. Максимальна павышаюцца патравабаванні да пазнавальна-выхаваўчага аспекту кнігі. Калі ў дашкольным узросце галоўная функцыя кнігі – забаўляльная, то для малодшых школьнікаў важным складнікам твора становіцца і яго педагагічная каштоўнасць. У адпаведнасці з гэтым пашыраецца і тэматыка твораў. Дзеці не заўсёды могуць правільна ацаніць паказаную ў кнізе сітуацыю, таму важна, каб была відавочная аўтарская пазіцыя ў адносінах да персанажаў і іх учынкаў, каб яна адпавядала грамадскім маральна-этычным нормам. Аўтар твораў для малодшых школьнікаў звычайна стварае апавяданне такім чынам, каб максимальна доўга ўтрымліваць увагу чытача, таму адзін з распаўсюджаных кампазіцыйных прыёмаў у дзіцячай літаратуры – эффект нечаканасці. Твор павінен быць напісаны так, каб не стамляць дзіця, якое яшчэ дрэнна чытае. Гэтаму падпарадкаваны ўсе кампаненты стылю: інтрыгуючыя назвы, кароткія абзацы, перавага дыялогаў, аптымальная даўжыня сказаў (сем – пятнаццаць слоў), эмацыянальна насычаныя

пытальныя і клічныя сказы, звароты да чытача. У афармленні выдання па-ранейшаму вялікае значэнне мае ілюстрацыя, аднак яна не дамінуе над тэкстам. Малодшыя школьнікі любяць бачыць на малюнках сваіх аднагодкаў, ставяць сябе на месца персанажаў і адчуваюць сябе ўдзельнікамі апісаных падзей. Дзецям малодшага школьнага ўзросту цяжка трымаць у полі зроку адразу дзве ці тры сюжэтныя лініі, таму ў творы пераважаюць адналінейныя сюжэты з бесперапынным апавяданнем. Канкрэтыка і прастата – фактары, якія вызначаюць сюжэт твора. Падзеі і дзеянні герояў павінны быць апісаны ў храналагічным парадку, каб маленькі чытач змог правільна ўспрыняць сюжэт. Такім чынам, дзіцячая проза для малодшых школьнікаў, як правіла, імкнецца да дакладнасці. Для гэтага аўтары часта ўводзяць у апавяданне рэальна існуючыя даты, геаграфічныя назвы, прыкметы дадзенага часу і месца, характэрныя асаблівасці гаворкі персанажаў, іх сацыяльны статус і г. д. Сюжэтная лінія павінна адказваць наступным патрабаванням: дынамічнасць, насычанасць падзеямі, адналінейны сюжэт, канкрэтыка, дакладнасць, храналагічны парадак апавядання [2, с. 56].

Трэба заўважыць, што кнігі для дзяцей малодшага школьнага ўзросту – самы распрацаваны і ўдалы сегмент дзіцячай літаратуры. Поспех шмат у чым тлумачыцца тым, што спажываюць такой літаратуры з'яўляюцца як самі дзеці, так і дарослыя. Бацькі, настаўнікі яшчэ здольныя паўплываць на выбар кнігі для чытання дзецям, а дзеці ў сваю чаргу ўжо здольныя ацаніць змест кнігі. Пры гэтым дыяпазон дзіцячых інтарэсаў у дадзенай узроставай групе даволі шырокі. Для высвятлення чытацкіх інтарэсаў малодшых школьнікаў і поглядаў дарослых на змест чытання гэтай жа ўзроставай групы намі было праведзена паралельнае анкетаванне дзяцей і дарослых. Абедзвюм групам былі прапанаваны два падобныя пытанні для высвятлення чытацкіх прыхыляльнасцей малодшых школьнікаў.

Анкета для дзяцей

1) Якую кнігу ты б прачытаў (ла) з большым задавальненнем?

А) Казку. Б) Цікавыя гісторыі пра школьнае жыццё. В) Дэтэктыў. Г) Твор пра каханне. Д) Твор пра магічны ці фантастычны свет. Е) Падарожжы.

2) Выберы тры якасці, якія павінна мець кніга, каб спадабацца табе: 1) Маляўнічая. 2) Гумарыстычная, смешная. 3) Героі валодаюць суперсілай. 4) Героі карыстаюцца камп'ютарам, мабільнымі тэлефонам. 5) Невялікі памер.

Анкета для дарослых (бацькоў, настаўнікаў)

1) Якую кнігу вы б раілі прачытаць сваім дзецям, вучням?

А) Казку. Б) Цікавыя гісторыі пра школьнае жыццё. В) Дэтэктыў. Г) Твор пра каханне. Д) Твор пра магічны ці фантастычны свет. Е) Падарожжы.

2) Выберыце тры якасці, якія павінна мець кніга, каб спадабацца вашым дзецям, вучням. 1) Маляўнічая. 2) Гумарыстычная, смешная. 3) Героі валодаюць суперсілай. 4) Героі карыстаюцца камп'ютарам, мабільнымі тэлефонам. 5) Невялікі памер

Пры адказе на першае пытанне (Якую кнігу ты б прачытаў (ла)?) галасы вучняў размеркаваліся наступным чынам:

1. Цікавыя гісторыі пра школьнае жыццё (21 %).
2. Падарожжы (21 %).
3. Казка (18 %).
4. Твор пра магічны ці фантастычны свет (17 %).
5. Дэтэктыў (15 %).
6. Твор пра каханне (8 %).

Як бачна, малодшыя школьнікі выбралі творы, у якіх яны здольныя ідэнтыфікаваць падобнага да сябе персанажа. Бацькоўскія галасы былі размеркаваны прыкладна такім жа чынам, аднак дарослыя амаль праігнаравалі творы пра магічны і фантастычны свет, дэтэктывы і творы пра каханне, аддаўшы ім 12 %, 10 % і 2 % галасоў адпаведна. Гэта ў чарговы раз дэманструе недаацэньванне дарослымі ўзроставых чытацкіх здольнасцей дзяцей.

Пры адказе на другое пытанне (Выберы тры якасці, якія павінна мець кніга, каб спадабацца табе) галасы дзяцей размеркаваліся наступным чынам:

1. Маляўнічая (28 %).
2. Гумарыстычная, смешная (28 %).
3. Героі валодаюць суперсілай (18 %).
4. Невялікі памер (17 %).
5. Героі карыстаюцца камп'ютарам, мабільнымі тэлефонамі (9 %).

І ў гэтым выпадку адказы бацькоў і настаўнікаў амаль што супалі з дзіцячым меркаваннем. Дарослыя ў цэлым разумеюць чытацкі запыт дзяцей, але даволі кансерватыўна адносяцца да больш арыгінальных і асучасненых твораў.

Па жанравых і тэматычных асаблівасцях вылучаюцца наступныя катэгорыі кніг для малодшых школьнікаў: апавяданні з дзецьмі, казкі пазнавальнага характару, казкі-падарожжы з героямі-равеснікамі.

Нягледзячы на дамінаванне пазіцыі казкі і ў дадзеным узросце, паралельна з неверагоднымі сюжэтамі аўтары прапаноўваюць і падзеі, набліжаныя да рэальнасці (Г. Мушынская, А. Эжаў, В. Ткачоў, В. Гурскі). Гэта абумоўлена і новымі педагогічнымі задачамі літаратуры: школьнік мае магчымасць убачыць у кнізе

свайго рэальнага аднагодка, які жыве ў тыповых для яго абставінах. Апавяданні адрозніваюцца ад казачных сюжэтаў моцным эмацыянальным аспектам. Аўтараў цікавяць эмоцыі дзіцяці, яго перажыванні, звязаныя ці з новым жыццёвым вопытам, ці з новай інфармацыяй. Прычым, як правіла, у такіх творах адсутнічае аўтарская мараль. Безумоўна, аўтары стараюцца выкарыстоўваць прыёмы для прыцягнення інтарэсу дзіцяці, якое ў чытанні падобнай літаратуры робіць першыя крокі. Адзін з такіх прыёмаў – інтрыгуючая назва, якая часта абячае менавіта казачны, неверагодны сюжэт. Яшчэ адна адзнака рэалістычнага апавядання для дзяцей – выкарыстанне апісання прыроды, якое дзецям малодшага школьнага ўзросту ўжо гатовы ўспрымаць. Казкі з пазнавальным сюжэтам (Л. Рублеўская, Р. Баравікова, А. Бутэвіч, А. Марціновіч, В. Шчукін) набываюць папулярнасць з пачаткам навучання ў школе. Як правіла, такія творы ў казачнай форме паведамляюць пра асаблівасці тых ці іншых з’яў, прадметаў. Вельмі падобнымі па сваіх пазнавальных задачах у гэтым сэнсе з’яўляюцца кнігі Р. Баравіковай “Казкі з гербарыя” і Л. Рублеўскай “Карона на дне віра, альбо Казкі з хутара Юстына”: абедзве кнігі апавядаюць у казачнай форме пра гісторыю паходжання тых ці іншых раслін, занесеных у Чырвоную кнігу Рэспублікі Беларусь, па жанравых асаблівасцях балансуюць паміж казкай і баладай, бо ў арсенале абедзвюх пісьменніц ёсць як гісторыі перамогі добра над злом, так і адваротныя. Не характэрная для казак нешчаслівая канцоўка тут абумоўлена пазнавальнымі задачамі: незвычайным спосабам “ажывіць” тую ці іншую расліну, тым самым выходзячы да яе беражлівае стаўленне.

Калі ў дашкольным узросце героямі казак, як правіла, становяцца жывёлы ці адушаўленыя прадметы, то ў малодшым школьным узросце дзяцей цікавяць равеснікі, якія дзейнічаюць у нетыповых умовах, таму папулярнымі становяцца казкі-падарожжы з героямі-равеснікамі (В. Гапееў, А. Масла, У. Васькоў, В. Гурскі, А. Карлюкевіч). Трэба адзначыць, што пад катэгорыю равеснікаў трапляюць і жывёлы, якія дзейнічаюць падобна да дзяцей адзначанага ўзросту, і дарослыя, паводзіны якіх вызначаюцца тэўнай дзіцячай наіўнасцю. Так, напрыклад, у кнізе В. Гапеева “Сонечная паляна” галоўныя героі – Вожык і Заяц, якія шукаюць новую паляну, бо старая затоплена дажджамі. Калі ў творах для дашкольнікаў героі карэктуюць свае паводзіны згодна з рэкамендацыямі старэйшых, то ў творах дадзенай узроставай катэгорыі персанажы робяць вывады самастойна, не губляюцца ў экстрэмальных сітуацыях, спраўляюцца з уласнымі праблемамі. Дарослыя мінімальна ўдзельнічаюць у справах дзяцей. У творы “Дахавік Казя” (далей па тэксце ў цябе Казік) У. Васькова героем з’яўляецца дарослы, які дзейнічае і як дарослы, і як дзіця. З аднаго боку, ён сам зарабляе сабе грошы на жыццё, жыве асобна, аднак пры гэтым любіць глядзець мультфільмы, адчувае выключна платанічныя адносіны да супрацьлеглага пола, па-дзіцячы захапляецца морам.

УДК 378

А.А. Фролова, А.А. Клевжыц

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,
Мозырь, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на сущности этнохудожественной культуры и ее роли в образовательном процессе вуза. Выделены педагогические подходы к этнохудожественной деятельности. Определены факторы и структура формирования этнохудожественной культуры будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства. Отмечено, что благодаря принятию этнической культуры студентами, их профессиональная подготовка становится подлинной.

Ключевые слова: этнохудожественная культура; изобразительное искусство; образовательный процесс.

A.A. Frolova, A.A. Klevzhic

*Mozyrsky State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin,
Republic of Belarus*

FORMATION OF THE ETHNOARTISTIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF SERVICE WORK AND FINE ARTS

Annotation. The article focuses on the essence of ethnoartistic culture and its role in the educational process of the university. Pedagogical approaches in ethno-artistic activity have been highlighted. The factors and structure of the development of the ethnoartistic culture of the future teacher of service work and visual arts have been determined. It is noted that thanks to the adoption of ethnic culture by students, their training becomes genuine.

Keywords: ethnicity; ethno-artistic culture; fine art; educational process.

Этнохудожественная культура будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства определяется многосторонностью изучения и находится на стыке ряда гуманитарных наук: философии, педагогики, психологии, этнологии, культурологии, эстетики, искусствоведения, поэтому формирование ее является комплексной проблемой.

Под этнохудожественной культурой будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства понимают личностное образование, включающее в себя совокупность культурологических и профессиональных характеристик (фундаментальные знания о народном изобразительном искусстве; специальные способности, готовность применения опыта творческой деятельности и опыта ценностно-смысловых ориентаций), необходимых для ориентации в национальных художественных ценностях и их трансляции в профессиональную деятельность [1].

Во многих развитых странах учебный год начинается с изучения национального культурного наследия, посещения музеев, театров, выставок, а концепция исторического художественного образования построена с учетом сохранения и массовой трансляции наследия народной культуры, приумножения культурного достояния, своего места и роли в мировом развитии, перевода на государственный язык шедевров мирового искусства, соединения традиций и опыта народной педагогики с теоретическими положениями педагогической науки в решении воспитательных задач. За счет этого происходит формирование национального самосознания, построенного на взаимосвязи и взаимодействии искусства: изобразительного, народно-инструментального, народно-декоративного, народно-танцевального и народно-словесного. По мнению ученых, сила искусства заключается в максимальном воздействии на процессы формирования личности.

В основе отечественного высшего образования также заложена национальная идея, и в этом контексте особую актуальность приобретает этнохудожественное образование студента, как целенаправленный непрерывный педагогический процесс приобщения личности к этнической культуре.

На государственном уровне проведена большая работа по развитию эстетической и художественной культуры личности и общества. Результаты этой работы очевидны. Быт и окружающая среда приобрели более привлекательный эстетический вид. Это связано не только с тем, что государство вкладывает немалые средства в улучшение эстетики жизни. Современный гражданин страны более бережно относится к той красоте, которая окружает его в повседневной жизни. Однако происходящие в мире события – межнациональные столкновения, экологические проблемы, проникновение в наше общество чуждых этносу ценностей и т. п. актуализируют вопросы воспитания молодых поколений, формирования у них духовной культуры [2].

Методическая подготовка студентов к формированию духовной культуры школьников связана с осознанием будущими учителями этнокультурного наследия как неисчерпаемого источника народной мудрости. Практика показывает, что эффективность воспитательного процесса может быть достигнута на этнокультурной основе, в процессе практической художественной деятельности школьников по мотивам народных сказок. Активная роль учителя связана не только с обоснованием алгоритма работы над иллюстрацией и практическими советами по организации художественной деятельности школьников, но и с выбором литературного произведения.

Ориентация учебно-воспитательных задач урока изобразительного искусства в направлении этнопедагогики помогает школьникам глубже познакомиться с бытом народа, традициями, обычаями, культурой, образом жизни наших предков. Предлагаемый подход к организации учебных занятий по изобразительному искусству способствует приобщению учащихся к культурному наследию этноса, формированию духовных качеств школьников.

Опираясь на положения И.Я. Лернера, можно определить структуру этнохудожественной культуры будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства как совокупность следующих компонентов: содержательный компонент; организационно-исполнительский компонент; ценностно-смысловой компонент [3].

Содержательный компонент подразумевает социальные и педагогические требования к учителю, компетенции, которые уточнены в ходе анализа профессиональных и общепрофессиональных компетенций. В ходе теоретического изучения проблемы возникает необходимость уточнить профессиональные компетенции и выделить культурологическую, художественно-эстетическую, этнохудожественную компетенции, на которых необходимо сконцентрировать внимание при формировании этнохудожественной культуры будущего учителя.

Организационно-исполнительский компонент включает в себя опыт художественно-творческой деятельности, который проявляется в художественном творчестве (творческая самореализация, создание творческих проектов). Он должен быть интерпретирован в виде конкретного результата в области изобразительного искусства. Содержание компонента направлено на то, чтобы будущий учитель изобразительного искусства был готов проявить мастерство исполнения действий, индивидуально-авторские способности, опираясь на этнохудожественный опыт в искусстве. Система общения с искусством, а также собственная художественно-творческая деятельность побуждают будущего педагога к творчеству во всех сферах педагогического и художественного мастерства.

Ценностно-смысловой компонент включает в себя опыт эмоционально-ценностной рефлексии: интерес, воображение, чувства эмпатии, созидание и вдохновение, которые направлены на обогащение, усиление и взаимодействие рационального и эмоционального в формирующейся личности будущего педагога. Содержание компонента определяет ценностные ориентиры, возникающие благодаря преемственности, традициям и приоритетам, где основными регуляторами жизнедеятельности становятся «вечные идеалы этносов».

Таким образом, процесс обучения и воспитания будет успешен, если он включает в себя этнохудожественные и этнопедagogические традиции. В процессе воспитания и образования должны быть учтены воспитательные и образовательные функции народного искусства, региональные школы народного мастерства как фундаментальные пласты народной художественной культуры. Необходимо знакомить студентов с факторами народного воспитания, такими, как природа, игра, слово, труд, общение, традиции, искусство, религия, и средствами народной педагогики – пословицы, загадки, песни и сказки. Осознание своего этноса, понимание уникальной и неповторимой культуры воспитывают чувство гордости за национальную принадлежность, любовь к своей стране.

Список используемых источников

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация современного воспитания / Г.Н. Волков // Мир образования. – 1997. – № 2. – С. 66–71.
2. Федыков, Г.С. Теория и методика обучения изобразительному искусству / Г.С. Федыков. – Минск : РИВШ, 2015. – 226 с.
3. Ременникова, Ю.С. Дидактические условия изучения композиции на традициях этнохудожественной культуры / Ю.С. Ременникова, А.Н. Заярнюк // Культурология, искусствознание и филология: современные взгляды и научные исследования : сб. ст. по материалам V Междунар. науч.-прак. конф. «Культурология, искусствознание и филология: современные взгляды и научные исследования». – № 5 (4). – М. : Изд. «Интернаука», 2017. – С. 7–11.

УДК 37.013:39:574(376)

И.М. Шиманская

*УО «Мозьрский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИДЕЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье раскрывается эколого-воспитательный потенциал малого фольклорного жанра – народные приметы и поверья. Раскрываются воспитательные взгляды, народный опыт, отражающие мировосприятие и осмысленное отношение к окружающей среде. Определяется их роль в экологическом воспитании младших школьников.

Ключевые слова: народная педагогика, экологическое воспитание, народные приметы и поверья, познавательная деятельность, экологические знания.

I.M. Shimanskaya

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina
Mozyr, Republic of Belarus*

ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER PUPILS ON THE IDEAS OF FOLK PEDAGOGY

Annotation. The article reveals the ecological and educational potential of the small folklore genre – folk signs and beliefs. Educational views, folk experience, reflecting the perception of the world and a meaningful attitude to the environment are revealed. Their role in the ecological education of younger schoolchildren is determined.

Keywords: folk pedagogy, ecological education, folk omens and beliefs, cognitive activity, ecological knowledge, respectful attitude.

Проблема экологического воспитания младших школьников относится к числу важнейших проблем теории воспитания и имеет первоочередное значение в воспитательной работе. И это не случайно, за последнее время в мире наблюдается ухудшение экологической ситуации, потому эта проблема приобретает особую остроту и актуальность. Потребительское отношение к природным ресурсам, отчуждение от природы приводят к тяжелым экологическим последствиям, вызванным духовным оскудением человека, и, как следствие, к низкой экологической культуре личности. Поэтому экологическое образование и воспитание необходимо начинать с раннего возраста, прививая любовь к природе, бережное отношение к ней.

Экологическое воспитание немыслимо вне исторически сложившихся идей, традиций народа в отношениях с природой. При подготовке подрастающего поколения к жизни и труду целесообразно обратиться к сокровищнице народной педагогики. Ее вечные ценности, идеи и многовековой опыт необходимо переосмыслить в связи с изменяющейся реальностью и найти в ней то, что позволит сохранить природные богатства и традиции по охране природы.

Великолепным источником педагогических идей, экологических знаний и общечеловеческих нравственных ценностей, является малый фольклорный жанр – народные приметы и поверья. Он представляет собой богатейший арсенал народной воспитательной мудрости, которую необходимо трансформировать и найти применение в современном экологическом воспитании младших школьников.

Народные приметы и поверья, сложенные этносом, разнообразны по количеству и содержанию. Они отличаются своей выразительностью, краткостью, четкостью, завершенностью. Представленный малый фольклорный жанр облечен в простые запоминающиеся рифмы и представляет собой «словесную формулу», которая без напряжения воспроизводится, а значит, и эффективно может использоваться в экологическом воспитании младших школьников.

Проживая на своей территории, белорусы всесторонне изучали природу родного края. Человек, постигая мир, пытался понять его во всех взаимосвязях. Наши предки, не обладая никакими научными знаниями, с помощью накопленного народного опыта, отраженного в приметах и поверьях, давали объяснения явлениям и событиям из природного мира. Они передавали наблюдения, советы, предупреждения и наказания. Наблюдательность человека, созерцание естественной красоты природы содействовали умению подмечать особенности в природе, сигнализирующие о наступлении погодных изменений. Белорусы пытались понять и связать наблюдаемые явления с метеорологическими переменами, рассуждали, строили между ними взаимообуславливающую логическую связь.

К примеру, белорусы при прогнозировании метеоусловий особое внимание уделяли неживой природе, наблюдая за ней. Погоду на ближайшее время предсказывали по солнцу («*Як сонца заходзіць на чыстым небе – заўтра пагода*»), звездам («*Калі зоркі весела свецяць, то заўтра будзе пагода, а калі цьмяна, быццам надуўшыся, то будзе перамена ўначы*»), радуге («*Калі весялуха воду бярэ (мутная), то будзе дождж, а калі весяліца (празрыстая) – будзе пагода*» [1, с. 291]), луне («*Сярпок уверх – на добрае надвор'е, сярпок уніз – на дождж*» [2, с. 86]), ветру («*Калі вецер з захаду, то будзе непагадзь, а калі з усходу – добрае надвор'е*» [3, с. 43]).

Применение в учебно-воспитательной работе представленных примет при ведении ежедневных наблюдений за окружающей средой способствует развитию у учащихся познавательной деятельности. Процесс познания природы очень важен для младших школьников. Информацию о естественном мире они получают посредством сенсорной системы (зрение, слух, вкус, обоняние и осязание), ощущая характер поверхности, температуру, яркость предмета, движение ветра и воспринимая наиболее характерные визуальные признаки объектов или явлений природы. Такая психическая деятельность обеспечивает совершенствование познавательных умений, наблюдательности, формирование у учащихся образных представлений, выделение характерных признаков (состояние неба, мигание звезд, степень тепла и холода, направление ветра и др.), что, в свою очередь, способствует сложению чувственной картины мира и накоплению элементарных экологических знаний, доступные их пониманию.

Младшие школьники любознательны и любопытны, они склонны к эмоционально-чувственному восприятию. Этот период в их жизни является началом формирования представлений о доме, где родился ребенок, о природе, обо всем, что его окружает и именуется малой Родиной. При ознакомлении учащихся с окружающей средой целесообразно использовать метеорологические приметы, отражающие чувственное постижение сути природы. В процессе наблюдений не сложно проверить правильность народных прогнозов о состоянии погоды, что может сыграть ключевую роль в привитии интереса к родному краю, потребности в общении с флорой и фауной, умении видеть красоту в естественном мире.

Большую помощь в прогнозировании погоды на ближайшее время оказывают наблюдения за представителями животного мира: «*Калі ластаўкі лятаюць высока – будзе пагода, калі кружачца ля зямлі – дождж*» [4, с. 197], «*Калі вечарам лятаюць ды гудуць чорныя жукі, то будзе непагадзь*» [5, с. 28]. А долгосрочные прогнозы несложно сделать по деревьям: «*Калі на садовых кустах бывае вельмі многа ягад, зіма ў гэтым годзе будзе цяжкая*» [4, с. 213–215]; «*Калі вясною першы гром прагрыміць на голы лес, то лета будзе дрэннае*». По погоде, стоящей в течение одного времени года, можно предсказать метеусловия, ожидаемые в течение другого. Например, по зиме установить характер будущего лета: «*Якая зіма – такое і лета: зіма марозная – лета гарачае*», «*Сухое марознае надвор'е ў снежні паказвае, што ліпень будзе спякотны з яснай пагодай*» [3, с. 41].

Такое общение с природой эмоционально обогащает младших школьников, развивает у них фантазию, воображение, побуждает к передаче чувств словом. Примечательно, что в процессе циклических наблюдений за природными объектами учащиеся осваивают знания о растениях и животных, утверждаются в мысли, что зависимость в природе естественна, а найти себя в природе – значит стать ее частью. А любованье окружающим миром, умение посредством речи выразить свое отношение к наиболее ярким и необычным явлениям стимулируют становление эстетического отношения к окружающему миру и, как следствие, формированию начал экологической культуры, являющейся составной частью общей культуры.

Сегодня очень важно пробудить в учащихся чувство ответственности за сохранение растительного и животного мира, чувство сопричастности к природе родного края. Анализ историографической и этнопедагогической литературы позволил нам выявить, что накопленный белорусами опыт по воспитанию бережного, разумного отношения к природе содержится в поверьях. В народе особое внимание уделялось природным обитателям. Крестьяне хорошо знали их образ жизни, их взаимоотношения и взаимосвязи. Осознавая свою неразрывную связь с живой природой, родители требовали от своих детей не допускать по отношению к ней насилия, грубости. Не случайно бытовали и передавались из поколения в поколение поверья: «*Хто заб'е бабра, той не будзе мець дабра*», «*Забраць тыя арэхі, што белка сабе напасіла на зіму, – такі грэх, як адабраць хлеб ад чалавека*», «*Ластаўку грэх забіваць, бо яе першую вясною Бог высылае людзям азямляць, што святая весніца настае*» [4, с. 102–103, 117].

Важно отметить, что отобразенные взгляды народной педагогики, раскрывающие связь между миром природы и миром людей, несут огромный эколого-воспитательный потенциал. Ознакомление младших школьников с опытом отношений народа с живой природой подводит к пониманию того, что человек должен проявлять заботу о ней, охранять братьев наших меньших. Такие уроки народной мудрости вызывают у учащихся положительно-эмоциональный настрой, порождают желание защищать и оберегать природу, что является основополагающим фактором в формировании такого качества личности, как экологическая воспитанность.

Таким образом, малый фольклорный жанр – народные приметы и поверья – является эффективным средством в экологическом воспитании младших школьников. Применение устного народного творчества в воспитательной работе способствует не только лучшему усвоению природоведческого материала, но и побуждает юных исследователей наблюдать, размышлять, рассуждать, высказывать интересные суждения. Народная педагогика также помогает воспитать у учащихся любовь к родному краю, чувство неразрывной связи с природой, бережное отношение к естественному миру, приобщает к духовному наследию, воспитывает уважение к малой Родине, ее истории, родному языку, своему народу.

Список используемых источников

1. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм У. Васілевіча ; пер. з пол. Л. Салавей і У. Васілевіча. – Мінск : Беларускі кнігазор, 2004. – 672 с.
2. Шумскі, К. А. Традыцыйныя экалагічныя веды беларусаў у XIX – пачатку XX ст. : манаграфія / К.А. Шумскі. – Мінск : БДАТУ, 2011. – 192 с.
3. Сержпутоўскі, А.К. Прымкі і забавны беларусаў-палешукоў / А.К. Сержпутоўскі ; прадм. У.К. Касько. – Мінск : Універсітэцкае, 1998. – 301 с.
4. Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3-х кн. / уклад. У. Васілевіч. – Мінск : Беларусь, 2010. – Кн. 1 : Зямля стаіць пасярод свету... – 574 с.
5. Нікольскі, М.М. Жывёлы ў звычаях, абрадах і вераваннях беларускага сялянства / М.М. Нікольскі. – Мінск : Бел. Акадэмія навук, 1933. – 136 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО, СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378.14

С.Л. Алмазова, О.В. Алмазова
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Екатеринбург, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ БАКАЛАВРИАТА К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО И ОБЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ практики сотрудников кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета по профессиональной подготовке обучающихся профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» к психолого-педагогическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра в учреждениях систем специального и общего дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дети дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение.

S.L. Almazova, O.V. Almazova
Federal state budgetary institution educational institution of higher education
«Ural state pedagogical University»
Institute of special education
Ekaterinburg, Russian Federation

PROFESSIONAL TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN INSTITUTIONS OF SPECIAL AND GENERAL PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The article presents an analysis of the practice of employees of the Department of special pedagogy and special psychology of The Institute of special education of the Ural state pedagogical University on professional training of students of the profile "special preschool pedagogy and psychology" for psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in institutions of special and General preschool education.

Keywords: professional training, preschool children, autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support.

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) не вызывает сомнения ни у педагогической общественности, ни у родителей этой категории детей. Еще недавно в Российской Федерации дети с РАС практически не имели доступа к образованию в условиях школьного обучения. Они получали образование в надомной форме либо вообще не получали образования, входя в категорию так называемых «необучаемых» детей.

В дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) эта проблема была не такой острой, поэтому часть детей с РАС (особенно с нерезко выраженной симптоматикой данного состояния) получала воспитательные и образовательные услуги в государственных детских садах. Другая часть детей получала эти услуги в частных детских садах. Основная же участь детей с РАС была такова, что все свои годы дошкольного детства они вынуждены были проводить в домашних условиях. В этом случае вся ответственность за их обучение и воспитание ложилась на плечи родителей. Соответственно, качество образования этих детей находилось в прямой зависимости от того, насколько родители осознавали необходимость дошкольного и школьного образования своих детей и каковы у них были возможности (материальные и личностные) для организации учебно-воспитательного процесса.

29 декабря 2012 года в стране был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (вступил в силу с 01 января 2013 года). В законе чётко установлена последовательность и количество уровней образования в РФ, в частности, впервые дошкольное образование становится самостоятельным и первым уровнем образовательной системы [6]. В 2013 году в стране принят федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором зафиксировано право всех детей с ОВЗ на получение дошкольного образования [3]. В декабре 2014 года утверждён федеральный

государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ), который вступил в силу с 1 сентября 2016 года [4]. Благодаря указанным законодательным актам дети с РАС получили право на образование на дошкольном и школьном уровнях, причём как в условиях учреждений системы специального образования, так и в условиях учреждений общеобразовательной (массовой) системы образования, иначе, в условиях реализации инклюзивных форм образования.

Все эти поистине революционные преобразования в системе образования лиц с ОВЗ повлекли за собой изменения в профессиональной подготовке специалистов, способных качественно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, в частности, детей с РАС, в любых условиях: в системе специального образования и в инклюзивной практике, как на уровне дошкольного, так и школьного образования.

В институте специального образования (ИСО) Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) с последнего десятилетия XX века и по сей день ведётся подготовка обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профилю «специальная дошкольная педагогика и психология» (формулировки современные). Иначе говоря, подготовка специалистов и бакалавров для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими те или иные отклонения в развитии, ведётся практически тридцать лет. За эти годы неоднократно менялись государственные требования к подготовке кадров для работы с детьми с ОВЗ, с детьми с РАС, в частности.

Еще до того, как в образовательных стандартах 2000 года впервые появились требования к подготовке специалистов для работы с детьми с ранним детским аутизмом (РДА) и детским аутизмом (ДА) (понятийно-терминологический образ РАС появится в 2008 году, а распространённым станет еще позже, закрепится в тех законодательных актах, речь о которых шла выше в этой статье), в институте специального образования знакомство студентов с этой категорией лиц уже началось. По инициативе директора института, к. п. н., профессора А.Н. Нигаева в учебные планы сначала заочного отделения, а затем и очного был введён спецкурс о детях с РДА. Разработчиком и преподавателем названного спецкурса была О.В. Алмазова (начиная с 1995/1996 учебного года). Затем такой курс был разработан для студентов магистратуры этим же преподавателем в соавторстве с к. п. н., доцентом Т.П. Артемьевой, которая внесла в программу курса информацию об особенностях речевого развития детей с РДА и ДА и о специфике логопедической работы с ними. Естественно, среди студентов специалитета и магистратуры было достаточное количество тех, кто уже работал или впоследствии стал работать с детьми дошкольного возраста, в том числе с РАС. Кроме реализации спецкурса в рамках учебных планов очного и заочного отделений специалитета и магистратуры, он успешно реализовывался на курсах повышения квалификации и переподготовки работников системы специального образования. Это было не только в Екатеринбурге, но и в других городах: Челябинске, Омске, Перми, Ижевске [1].

С введением ФГОС ВО в профильную подготовку специальных педагогов и психологов входят обязательные дисциплины «Психология детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения» и «Воспитание и обучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения». Программы по этим дисциплинам разработаны и реализуются к. п. н., профессором О.В. Алмазовой и к. психол. н., доцентом С.Л. Алмазовой. Именно в рамках указанных дисциплин более 50 % их объёма составляет информация о психологии детей дошкольного возраста с РАС и о специфике их обучения и воспитания в современных условиях образования.

В текущем учебном году в ИСО УрГПУ готовятся к выпуску обучающиеся профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+ [5].

На четвёртом курсе бакалавриата в первом семестре обучающиеся параллельно изучают две дисциплины, способствующие их подготовке к психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста с РАС: «Воспитание и обучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения» и «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования». Указанный тандем дисциплин способствует осознанному и практико-ориентированному пониманию обучающимися логики содержательной стороны психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в современных условиях организации для них образовательной среды и образовательного пространства.

Конкретно обучающиеся изучают историю становления и современное состояние инклюзивного образования не только в нашей стране, но и в других странах. Одновременно они изучают модели оказания помощи лицам с РАС в нашей стране и в других странах, сравнивают модели оказания помощи этим лицам на уровне компаративистики. Знакомятся с классификациями направлений и методов коррекции нарушений развития при РАС, изучают этапы работы команды специалистов сопровождения, определяют действительную роль тьютора в работе комплексной команды психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. На практических занятиях по дисциплинам обучающиеся анализируют самую актуальную информацию о современных моделях индивидуализированного и фронтального обучения детей с РАС, находящуюся в рецензируемых научных изданиях [2, с. 7]. Обучающиеся выполняют доклады с опорой на презентации, участвуют в дискуссиях, выполняют кейсовые задания, подбирают упражнения и игры для работы с детьми, а также материалы для работы с родителями детей с РАС, изучают алгоритмы построения

индивидуальных планов работы с детьми и функционал дошкольного педагога-психолога в работе мультидисциплинарной команды сопровождения, алгоритм введения ребёнка в состав инклюзивной группы детского сада и многое другое [2].

Как показывает практика катamnестического анализа, многие выпускники профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» успешно трудятся в дошкольных организациях, организуют работу с детьми с РАС и их родителями.

Следующий набор обучающихся профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» будет готовиться в соответствии с требованиями ФГОС 3 ++. Рабочие программы дисциплин составлены и ждут своих будущих обучающихся.

Список используемых источников

1. Алмазова, О.В. История, реалии и перспективы подготовки в институте специального образования компетентных кадров для оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их родителям / О.В. Алмазова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире – Ч. III : материалы Междунар. науч.-практич. конф., посвящённой 50-летию юбилею института специального образования, 30–31 октября 2014 г., город Екатеринбург / Урал. гос.пед.ун-т – Екатеринбург, 2015. – С. 21–29.

2. Граматкина, И.Р. Разработка индивидуальных образовательных планов развития ребёнка с вариантом расстройства аутистического спектра в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении / И.Р. Граматкина // Клиническая и специальная психология. – 2012. – Том 1. № 3. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n3/55191.shtml> (дата обращения: 16.09.2020)

3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред.от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).

4. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847).

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)».

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. – М. : Эксмо, 2019. – 144 с. – (Законы и кодексы). – ISBN 978-040-99743-5. – Текст (визуальный) : непосредственный.

7. Хаустов, А.В. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 3–11. – Doi: 10.17759 /autdd.2019170301.

УДК 378.1

Е.С. Астрейко, М.А. Барабанова

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Е.И. Крюковская

ГУО «Средняя школа №10 г. Мозырь»

Мозырь, Республика Беларусь

ОНЛАЙН-СЕМИНАР КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы кафедры педагогики и психологии по организации, подготовке и проведению научно-методических семинаров в режиме онлайн.

Ключевые слова: научно-методический семинар, онлайн-семинар, обучающиеся, качество образования, высшая школа.

E.S. Astreyko, M.A. Barabanova,

Mozyrsky State Pedagogical I.P. Shamyakin University

E.I. Kryukovskaya

State educational institution "Secondary School No. 10 of Mozyr"

Mozyr, Republic of Belarus

ONLINE SEMINAR AS AN EFFECTIVE WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Summary. The article considers the experience of the Department of Pedagogy and Psychology in organizing, preparing and conducting scientific and methodological seminars online.

Keywords: scientific and methodological seminar, online seminar, students, quality of education, higher school.

Увеличение информации, появление новых педагогических технологий ставят преподавателей в довольно сложные условия: изменяются требования к выпускнику школы, меняются стандарты, программы обучения, да и дети и их родители от года к году становятся другими. В связи с этим, даже для опытных преподавателей полезно посещать семинары с целью получения новых знаний, совершенствования профессиональных умений, тренировки навыка владения современными образовательными технологиями.

На сегодняшний день встаёт вопрос не о простом информировании педагога о новейших образовательных технологиях, необходимо создать систему научно-методической помощи для развития индивидуального стиля деятельности.

Одной из форм методической работы кафедры педагогики и психологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина, направленной на развитие профессиональной компетентности преподавателей, активизацию педагогических исследований, выступают онлайн-семинары. Данные семинары требуют серьезной подготовки, как, например веб-конференции, онлайн-встречи или презентации через Интернет [1]. Во время веб-конференции каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-приложение.

С мая 2019 года в рамках плана работы учебно-научно-инновационного кластера в УО МГПУ им. И.П. Шамякина научно-методические семинары проходят в режиме онлайн с подключением субъектов кластера.

Учебно-научно-инновационный кластер создан впервые в истории системы непрерывного педагогического образования. Управляющим ядром выступает Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» как ведущее в отрасли учреждение высшего образования. В состав кластера входит и УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», осуществляющий профессиональную подготовку педагогических кадров с максимальным использованием потенциала имеющихся научных школ и инновационного опыта образовательной практики.

Все участники отмечают продуктивную работу методических семинаров в онлайн-режиме [2; 3; 4]. Происходит перманентный обмен опытом по применению инновационных образовательных технологий, поиск путей повышения мотивации студентов к овладению системой профессиональных знаний и умений.

В заключение отметим, научно-методические семинары в режиме онлайн-подключения – это эффективная форма приобщения педагогов к творческой, поисковой, исследовательской деятельности; повышение их общепедагогической культуры; удобный способ проводить обучение, тренинги, конференции, любые онлайн-встречи для большого количества участников; интерактивность, т. е. возможность обсуждать, отправлять, общаться в чате, получать информацию в режиме реального времени.

Список используемых источников

1. Онлайн-семинар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80>. – Дата доступа: 28.09.2020.
2. Научно-методический семинар в режиме онлайн с подключением субъектов кластера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mspu.by/index.php/home/9381-nauchno-metodicheskij-seminar-v-rezhime-onlajn-s-podklyucheniem-sub-ektov-klastera>. – Дата доступа: 28.09.2020.
3. Научно-методический онлайн-семинар центра педагогических технологий в рамках плана работы УНИК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dino.mspu.by/index.php?view=news/news31_10_1_2019. – Дата доступа: 28.09.2020.
4. Онлайн семинар «Использование игровых технологий в профориентационной работе с учащимися» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mspu.by/index.php/home/9455-onlajn-seminar-ispolzovanie-igrovyykh-tekhnologij-v-proforientatsionnoj-rabote-s-uchashchimisya>. – Дата доступа: 28.09.2020.

УДК 376

В.Д. Барбина, И.И. Сунагагуллина
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Магнитогорск, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыты компоненты и задачи образования студентов в высшей школе направления коррекционной педагогики. Представлены компетенции, которыми должен обладать студент-дефектолог, по мнению российского профессора, и соответствующие государственному образовательному стандарту.

Ключевые слова: образование, высшая школа, компетенции, коррекционное образование, задачи педагогики, студенты.

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE SPHERE OF SPECIAL EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

Annotation. The article reveals the components and tasks of students' education in higher education in the direction of correctional pedagogy. The author presents the competencies that a defectologist must have in the opinion of a Russian professor and that correspond to the state educational standard.

Keywords: education, higher school, competencies, special education, pedagogical tasks, students.

В настоящее время система образования переходит на новую ступень развития педагогического мастерства, поскольку возрастает требование специалистов с подготовкой, соответствующей современным (мировым) тенденциям развития профессиональных кадров. Обучение будущих специалистов в разных направлениях детальности осуществляется в высших профессиональных школах на уровне получения образования бакалавриата и магистратуры. Каждый уровень требует чёткую и качественную подготовку в подходах к организации коррекционного и педагогического процесса для профессиональной деятельности. Именно в высших школах формируются профессиональные умения и компетенции, присущие педагогу, создаётся самоактуализация личности, осуществляется обучение студентов теоретическим знаниям, а также их применению на практике для дальнейшей работы в сфере инклюзивного образования. В частности, сфера дошкольного (специального) образования нуждается в подготовке новых кадров из-за увеличения роста детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образование студентов-дефектологов в высших школах предполагает организацию процесса обучения, основанную на дифференцированных технологиях, включающих методики организации учебного и досугового процесса. Для этого учитывают все данные о категориях детей с ОВЗ, каждая из которых требует знания всех физических и психических особенностей ребёнка, потребностей и интересов каждой возрастной категории. Поэтому будущие специалисты должны изучать программы, разработанные для адаптации и обучения дошкольников с нарушениями в развитии [4].

В сфере высшего образования важны компетенции, выполняемые педагогами разных учреждений. Российский и советский ученый, доктор педагогических наук, профессор Владимир Ильич Загвянский выделяет шесть очень важных компетенций преподавателей [1]: предметная (наличие опыта и навыков, необходимых для эффективной работы в преподаваемой дисциплине), методическая (формирование знаний, умений учеников, конструирование процесса обучения), психологическая (понимание возрастных, индивидуальных особенностей психического состояния ребенка, способность решать различные типы задач), менеджерская (техника продвижения, разработки, включения новых проектных работ), воспитательная (интегрирование профессионально-личностных качеств педагога в научную деятельность, для развития ценностных и мировоззренческих умений детей), исследовательская (предполагает поиск новых методик в образовании).

Все перечисленные компетенции должны тесно взаимодействовать друг с другом, чтобы дети с нарушениями в развитии чувствовали себя уютно и могли воспринимать и идентифицировать информацию, помогающую в коррекции и компенсации нарушенных функций организма. Именно тесное взаимодействие является центральным звеном образовательного процесса в высшей школе и помогает расширить возможности самообразовательного, учебно-воспитательного, практического направления профессиональной деятельности.

Кроме этого, в образовании студентов нужно создавать средства для выработки творческой деятельности наравне с педагогической сферой знаний. Это способствует реализации новых разработок в инклюзивном образовании.

Гуманизация в обучении специалистов выполняет роль направленности всех компетенций на ребенка, она создаёт понимание и принятие детей с ОВЗ как действительности, а также реализует необходимость саморазвития и самовыражения в сферах специальной педагогики. Так происходит модернизация педагогических программ, создание обновленной системы подготовки педагогов, способствующей эффективному функционированию специального образования.

Подготовка студентов специального образования в высшей школе подразумевает проработку научных знаний, от теории к практике, в связи с этим появляются методики педагогического образования, опирающиеся на всеобщие задачи педагогики [1], [2, с. 19] исследование содержания, форм и методов обучения, развитие и воспитание студентов в высшем учебном заведении; 2) анализ методов контроля и оценки успеваемости студентов на основе единого подхода; 3) разработка новых технологий воспитания и обучения студентов в высшем учебном заведении; 4) установление педагогических закономерностей формирования студентов как будущих специалистов; 5) изучение соотношения целей и средств воспитания и обучения; 6) разработка теории и методики воспитания и обучения, которые педагог-преподаватель (дефектолог) может использовать в своей практической деятельности; 7) создание критериев эффективности педагогической системы на основе закономерностей педагогических процессов.

Так, в направлении коррекционного образования перечисленные задачи нацелены на практичность и эффективность стандартов подготовки педагогов-дефектологов. Опираясь на них, можно сделать вывод, что развитие системы образования помогает в поднятии уровня коррекционных мероприятий, увеличении знаний и умений студентов, интеграции в специальное образование новых информационных технологий, которые являются вспомогательными методами во время работы специалистов направления дошкольной дефектологии [3].

Программа коррекционного образования подразумевает по окончании высшего учебного заведения обладание профессиональными компетенциями, прописанными в федеральном государственном образовательном стандарте Российской Федерации направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (бакалавриат).

Наиболее важными являются [5]:

- рациональный выбор и реализация коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ;
- подготовка организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбор и использование методического и технического обеспечения, осуществление коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты;
- готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- совершенствование и анализ собственной образовательно-коррекционной деятельности;
- диагностико-консультативная деятельность;
- способность проведения психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития;
- способность осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы;
- готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействие с ближайшим заинтересованным окружением.

Итак, будущим специалистам в сфере дошкольного специального образования необходимо соблюдать интеллектуально-организованное обучение и практический подход, соответствующие регламентам Российской Федерации.

Наличие всех стандартов образовательной деятельности направляет студентов на реализацию модели инклюзивного образования в соответствии со всеми целями и задачами обучения детей с различными нарушениями, что создает структурные компоненты готовности специалистов.

Первый компонент, мотивационный, ориентирован на стимулирование и создание ценностных ориентаций в кадровой деятельности, принятие социальной модели инклюзивного образования.

Второй, когнитивный, направлен на совокупность знаний и навыков в специальном образовании.

Третий, операционно-действенный компонент, отражает процессуальные, проективные, коррекционные и коммуникативные методы, средства и приемы в инклюзивном образовании.

Четвертый, рефлексивный компонент, направленный на повышение качества знаний и профессиональных черт педагога-дефектолога таких, как ответственность, терпение, оптимизм, уверенность, честность и внимание к детям.

Пятый включает структуру и динамику подготовленности к инклюзивному образованию детей и выполнению следующих элементов образования: целевой, технологический (поэтапное увеличение опыта в работе коррекционного педагога), содержательный (подготовка всех методов и программ), оценочный (анализ уровня готовности) и результативный (окончательная готовность педагогов).

Компоненты готовности коррекционных педагогов создают значимость и эффективность высших образовательных учреждений, так как качество образованности студентов показывает потенциал в осуществлении педагогического общения, достижении высоких результатов в обучении, воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, создании новых информационных программ коррекции дефектов.

Таким образом, высшие школы, включающие специальное образование, осуществляют благополучную интеграцию детей с ОВЗ в направление коррекционной работы при помощи обучения психолого-педагогической помощи, создания системы изучения личностного развития каждой группы детей, организованной инфраструктуры, специализированных программ, разработанных при подготовке будущих специалистов с учётом всех дифференцированных технологий и компонентов моделей образования студентов.

Список используемых источников

1. Нигматов, З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе : курс лекций / под ред. З.Г. Нигматова. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 464 с.

2. Белых, А.С. Педагогика высшей школы : учеб. Пособие / А.С. Белых. – Луганск : Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018 – 248 с.

3. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : моногр. / Кувшинова И.А. [и др.]. – Магнитогорск. – 2020. – 141 с.

4. Сунагагуллина, И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагагуллина. – Магнитогорск, 2015. – 101 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/9/1426>.

УДК 378.091.2: 376 – 051

С.Е. Гайдукевич

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»
Минск, Республика Беларусь*

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается теоретический конструкт системы методической подготовки учителя-дефектолога. Представлен анализ ее системообразующих факторов в контексте вызовов современного образования. Раскрыто влияние факторов на модификацию функций и структуры современной методической подготовки специалиста.

Ключевые слова: педагогическая система, система методической подготовки, функции и структура системы методической подготовки, системообразующие факторы, учитель-дефектолог

S.E. Gaidukevich

*Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University (BSPU),
Minsk, Republic of Belarus*

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A SPECIAL TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL DIVERSIFICATION OF STUDENTS WITH SEN

Annotation. The article examines the theoretical construct of the system of methodological training of a special teacher. Analyzes the system-forming factors in the context of the challenges of modern education. Reveals the influence of factors on the modification of functions and structure of modern methodological training.

Keywords: pedagogical system, system of methodological training, functions and structure of the system of methodical training, system-forming factors, special teacher

Методическая подготовка обеспечивает выполнение социального заказа на профессиональное педагогическое образование. Устоявшаяся система методической подготовки учителей-дефектологов последние десятилетия стала испытывать напряжение, связанное с широким внедрением гуманитарных идей в теорию и практику дошкольного, общего среднего и педагогического образования. Изменение характера образовательного процесса: принятие обучающихся в качестве его ведущих субъектов; трансформация педагогических отношений в партнерство и сотрудничество; ориентир на личностное развитие, как основной результат взаимодействия; активное вовлечение в процессы интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания – создают объективные предпосылки к качественному преобразованию методической деятельности учителя-дефектолога, повышают требования к его личности и профессионализму.

Развитие методической подготовки требует понимания и разработки теоретических ориентиров ее комплексного анализа и проектирования. Методическая подготовка как педагогический процесс обладает свойством системности, представляет собой совокупность взаимодействующих элементов и связей между ними, обладающую определенными функциональными и структурными характеристиками (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, Т.С. Фещенко и др.). Функциональный аспект системы понимается как проявление ее активного начала, именно функции определяют ее предназначение. Структурные компоненты выступают в качестве инструментальной составляющей, которая обеспечивает ее работу. В современных исследованиях устройство методической подготовки соотносится со структурой педагогической деятельности: цели, средства, преобразование объекта, оценка и коррекция результатов. Такой компонентный состав, по мнению ряда ученых, удовлетворяет требованиям однородности и соответствия всем существенным признакам деятельности [4, с.77]. Данные теоретические взгляды способствовали разработке обобщенной структуры системы методической подготовки, включающей

целевую, содержательную, процессуально-технологическую, контрольно-диагностическую и результативно-оценочную составляющие. Педагогическая система характеризуется связями и отношениями. Внутрисистемные системные связи представлены функциональными и структурными. Функциональные связи отражают взаимодействие функций и обеспечивают такие свойства системы, как результативность, ресурсоемкость, оперативность, экономичность. Структурные связи раскрывают согласованность компонентов и придают ей свойства организованности и централизации. Связи между функциями и структурными компонентами системы дают представление об ее основных общесистемных свойствах, таких как, целостность, устойчивость, управляемость. Понимание состава и системных связей методической подготовки создает возможности ее целенаправленного улучшения.

Появление и направление качественных преобразований в системе задается ее системообразующими элементами [4, с. 55]. Принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы. В роли внешнего, влияющего на формирование целого, выступает цель педагогической системы. Она является имманентной характеристикой всех ее составляющих, конкретизируется и интерпретируется на уровне отдельных функций и структурных компонентов. На роль внутренних факторов выдвигаются управление педагогической системой и его результаты. Управление – деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта в соответствии с заданной целью. В гуманитарной парадигме руководство педагогической системой рассматривается в контексте соуправления и самоуправления. Результаты – следствия образовательного процесса, отражение степени реализации намеченной цели. Современное образование рассматривает меру своей результативности в плоскости личности обучающегося, его субъектных приращений (С.Р. Бахарева, А.Л. Зубков, М.М. Поташник, О.В. Романова и др.). Внутренние факторы признаются основными триггерами педагогической системы, их изучение позволяет оценить успешность ее функционирования. Таким образом, четкое осознание современных целей и результатов методической подготовки учителя-дефектолога, а также связанных с ними особенностей управления данным процессом создает необходимый базис для ее модернизации как педагогической системы: изменений на уровне функций, содержания структурных компонентов, связей и свойств.

В гуманитарной парадигме стратегическая цель высшего педагогического образования определяется как формирование компетентных специалистов, субъектов профессиональной деятельности, способных к саморазвитию и самореализации. В контексте методической подготовки это содействие созданию собственного опыта методической деятельности на основе позитивного наращивания «самости». Ее результативность, в соответствии с современной тенденцией, связывается в первую очередь с личностью будущего педагога, его способностью к самоизменению (В.А. Болотов, Н.Г. Масюкова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.В. Сериков, Е.Е. Чудина и др.). Заданным ориентирам соответствует методическая компетентность, которая по своей природе является не столько продуктом образования, сколько следствием личностного роста. Она способна отражать индивидуальный путь продвижения будущего специалиста через призму его личностно-профессионального саморазвития, обнаруживать его сильные и слабые стороны, реальные и потенциальные перспективы (С.Р. Бахарева, А.Л. Зубков, И.Е. Малова, Н.Г. Масюкова, О.В. Романова, Т.В. Сяпина, О.В. Тумашева и др.). Цель и результат методической подготовки указывают, что основным двигателем данного процесса выступает собственная активность обучающихся, а в основе механизма самоуправления лежит способность к самоорганизации [3, с. 173].

Обновление цели и результата методической подготовки запускает трансформационные процессы в ее системе. Новые условия предполагают уточнение и дополнение ее функциональных и структурных характеристик. В функциональном аспекте на передний план выходит *поддержка развития субъектности будущего учителя-дефектолога*, его потребности в саморазвитии, построении траектории личностного и профессионального самоизменения. Современная образовательная практика активно продвигает идею субъектности ребенка, которая применима к любому человеку, что предполагает личностный рост учителя-дефектолога в субъект-субъектной системе координат, смещение в его сознании акцентов с полюса дефицита, ограничения, трудности к полюсу личностного потенциала. Особым образом акцентируется мотивирующая роль педагогического взаимодействия, его направленность на *раскрытие смыслов профессионально-методической деятельности*, создание образов-идеалов успешной самореализации и самоутверждения в данной сфере. Основным ценностным ориентиром гуманитарной парадигмы выступают отношения как проявление подлинно человеческой сущности. Отношение к себе определяется ценностью саморазвития, к обучающимся – ценностями сотворения личности. Принятие детей во всем многообразии их возможностей позволяет учителю-дефектологу представить детскую неоднородность не просто как сумму определенных дефицитов, а как совокупность разнообразных особых образовательных потребностей (Т.Г. Богданова, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова). Появляется необходимость в *содействии овладению базовыми обобщенными способами методической деятельности* как эффективным ресурсом для работы в условиях институциональной и детской неоднородности. Это создает возможности понимания, разработки и применения универсальных методических процедур, ориентированных на поддержку особых образовательных потребностей лиц с ОПФР [1, с. 29]. Отмечается *устремленность на развитие профессиональной компетентности*, способности сознательно конструировать методическое сопровождение образовательной практики. В фокусе внимания не готовые рецепты и технологии, а методическое мышление, преобразующее

педагогическую реальность, исходя из ценностей современного образования и собственных личностных смыслов. Важной составляющей методической компетенции современного учителя-дефектолога видится инструмент для успешной работы в неоднородной среде, универсальные и специфические методические умения. Актуализируется *координация педагогического взаимодействия субъектов методической подготовки*. Она проявляется в содействии рациональному соединению педагогического руководства и самоуправления. В образовательном процессе создаются условия для овладения обучающимися методической компетентностью при опоре на внутренние источники активности, самоорганизацию личностно-профессионального саморазвития [2, с. 70].

Изменение функционального звена системы методической подготовки закономерно способствует оптимизации ее структуры. С учетом заявленных целей в содержании педагогического образования необходимо отразить как опыт выполнения разнообразных методических процедур, так и личностный опыт переживания, смыслообразования, самоизменения, который соотносится с самоорганизацией личностно-профессионального саморазвития. Источник содержания методической подготовки – реальная методическая деятельность в совокупности актуальных для учителя-дефектолога методических задач. В этой связи средства методической подготовки следует связать с применением образовательных технологий, актуализирующих в образовательном процессе деятельностную позицию обучающегося, способствующую обобщению и универсализации его методических умений, а также субъектную позицию, стимулирующую его личностную самореализацию. Понимание учения как изменения себя обуславливает возрастание значимости таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия.

Таким образом, тенденции современного педагогического образования: развитие субъектности и компетентности, ценностно-смысловая трансформация и универсализация – активизируют развитие системы методической подготовки учителя-дефектолога, создают возможности для ее качественного преобразования, которое, с одной стороны, обеспечивает постепенный переход обучающихся из состояния развития в саморазвитие, с другой – возможности для работы в неоднородной образовательной среде в условиях диверсификации образования лиц с ОПФР.

Список используемых источников

1. Гайдукевич, С.Е. Методическая подготовка учителя-дефектолога к работе в условиях инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения (IV выпуск) : матер. науч.-практ. конф., г. Бэлць, 19 октября 2018 г. / Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо. – Бэлць, 2018. – С. 27–32.
2. Климко, Н.В. Педагогические особенности развития навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Климко, Н.А. Паранина // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 67–71.
3. Слостенин, В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 170–177.
4. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.14

О.В. Даливеля, Т.К. Чигирь

*УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка»,
Минск, Республика Беларусь*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается опыт формирования инклюзивной компетентности студентов факультета дошкольного образования. Приводятся результаты анкетирования о готовности к работе с детьми с особенностями психофизического развития с учетом современных тенденций развития специального образования.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, ребенок с особенностями психофизического развития, дошкольное образование

O.V. Dalivelya, T.K. Chigir

*Belarusian state pedagogical university Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

ON THE ISSUE OF FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS PRESCHOOL EDUCATION

Annotation. The article describes the experience of forming inclusive competence of students of the faculty of preschool education. The results of a survey on the readiness to work with children with special psychophysical development, taking into account current trends in the development of special education, are presented.

Keywords: inclusive competence, child with special psychophysical development, preschool education.

Вопрос формирования высококвалифицированного педагогического работника дошкольного образования (далее – ДО), работающего с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в условиях образовательной интеграции (реализации принципа инклюзии в образовании), лежит в плоскости подготовки педагогических кадров и требует расширения спектра его профессиональных компетенций.

В структуре профессиональной компетентности педагогов, работающих с обучающимися с ОПФР, И.Н. Хафизулина выделяет «инклюзивную компетентность», относящуюся к уровню специальных профессиональных компетентностей [1, с. 8]. Педагогический работник должен обладать системой взаимосвязанных компетенций, отражающих умения в области социального и педагогического взаимодействия, адаптации образовательного пространства, продуктивной коммуникации с различными детьми, в том числе с ОПФР и их законными представителями.

В Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка (далее – БГПУ) с 2016 года при подготовке специалистов ДО введено изучение учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».

Целью данной дисциплины является раскрытие научно-методических основ процесса обучения и воспитания детей с ОПФР в условиях учреждений дошкольного и общего среднего образования и на этой основе формирование умения организовывать и осуществлять учебно-воспитательную работу с данной категорией детей [2, с. 3].

В ходе изучения учебной дисциплины будущие воспитатели ДО приобретают практические компетенции:

- организовывать и проводить учебные занятия различных видов в группе интегрированного обучения и воспитания;
- создавать специальные условия для получения качественного и полноценного образования детьми с особенностями психофизического развития;
- проводить в рамках занятий воспитателя работу с обучающимися с ОПФР в соответствии с учебными программами;
- применять базовые научно-теоретические знания для решения задач коррекции развития детей с ОПФР в образовательном процессе;
- содействовать социальной адаптации детей с ОПФР, их взаимодействию со сверстниками.

Анкетирование студентов выпускных курсов факультета дошкольного образования дневной (63 человека) и заочной формы получения образования (52 человека) позволило определить личностную позицию в отношении обучения и воспитания детей с ОПФР. Анкета состояла из 12 вопросов открытого и закрытого типов, направленных на рефлексию студентов о готовности организовывать образовательный процесс для воспитанников с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что вопрос подготовки педагогических работников к работе с детьми с ОПФР является актуальным, т. к. 61,6 % опрошенных студентов дневной и 67,5 % заочной форм получения образования уже имели опыт работы с детьми с ОПФР.

В отношении студентов заочной формы получения образования столь высокая цифра вполне объяснима и свидетельствует о существенной доле учреждений ДО, создавших условия для обучения и воспитания детей с ОПФР. Практика БГПУ по введению в учебный процесс для студентов дневной формы получения образования практических и лабораторных занятий на базе функционирующих учреждений образования, организация учебных (пассивных) и педагогических практик со 2-го курса обучения также расширяют опыт взаимодействия будущих воспитателей с различными категориями детей с ОПФР дошкольного возраста.

В ходе опроса представлял интерес анализ самооценки готовности студентов к взаимодействию с детьми разных нозологических групп. Полученные данные показывают, что более половины респондентов готовы работать с детьми с тяжелыми нарушениями речи (57 % дневной и 65 % заочной формы получения образования), нарушениями зрения (52 % дневной и 13 % заочной форм получения образования), нарушениями слуха (50 % дневной и 5 % заочной форм получения образования). Можно предположить, что различие в ответах студентов дневной и заочной форм получения образования обусловлено опытом взаимодействия с определенными категориями обучающихся с ОПФР. Кроме того, указанные группы детей имеют, как правило, относительно сохраненный интеллект и не характеризуются существенными отклонениями в психическом и физическом развитии. Эти категории детей представляются студентам наиболее близкими, понятными.

На выявление самооценки сформированности психологической и методической составляющей инклюзивной компетентности был направлен вопрос «Готовы ли работать с детьми с ОПФР?». Ответы респондентов распределились следующим образом: «хочу и готова» – 18 % студентов; «хочу, но не готова» – 63 % опрошенных; «не хочу и не готова» – 14 % участников опроса; 5 % будущих воспитателей ДО предложили свой вариант ответа (например, «никогда не рассматривала такую возможность», «не готова психологически», «надеюсь, никогда не придется» и «постараюсь избежать»).

Следует отметить, что при достаточном уровне теоретической подготовки студентов как дневной, так и заочной форм получения образования успешном освоении учебной программы отмечается высокий процент студентов, по самоощущению неготовых к работе с воспитанниками с ОПФР. Высказались о неготовности работать ни с одной категорией детей с ОПФР от 10 % до 23 % респондентов.

Можно предположить, что неготовность к работе с детьми с ОПФР связана со сложностями, которые возникают при реализации своих профессиональных знаний педагогическими работниками. На наш взгляд, эти студенты проявили самокритичность, дали адекватную оценку своим знаниям, осознали сложность этой работы и высокие профессиональные требования к воспитателю, работающему в условиях образовательной интеграции.

Возможно, компетенции, полученные при изучении учебной дисциплины «Теория и практика специального образования», с одной стороны, повышают интерес к работе с детьми с ОПФР. С другой стороны, дисциплина дает возможность осознать высокий уровень требований к компетенциям воспитателя ДО в связи с пониманием особых образовательных потребностей детей с ОПФР и необходимости создания им специальных условий.

Изучение учебной дисциплины помогает сформировать позитивное отношение к детям с ОПФР. Более половины респондентов высказались о том, что положительно относятся к данной категории воспитанников, считая их обычными детьми. Страх и неприязнь к таким детям испытывает от 5 до 7 % студентов, принявших участие в опросе. От 10 до 15 % респондентов выразили нейтральную позицию по отношению к детям с ОПФР («я не обращаю на них особого внимания, считаю равноправными членами группы»). Затрудняются с ответом от 25 до 30 % будущих воспитателей дошкольного образования.

Стоит указать, что опрошенные студенты дали высокую оценку учебной дисциплине «Теория и практика специального образования» по следующим критериям: доступность материала, актуальность для современного педагога, практикоориентированность, информативность, личная значимость (полезность), целесообразность на данной специальности. Средний балл составил 4,5 у студентов дневной и 4,6 заочной форм получения образования по 5-балльной шкале.

Анализ полученных данных свидетельствует о необходимости формирования у студентов четкой позиции в отношении принятия ребенка с ОПФР как самоценностной личности, отстранения от дефектоцентрированного подхода [3, с. 50], ставящего психофизическое нарушение развития ребенка точкой отсчета в определении маршрута обучения и стиля взаимодействия. Необходимо формировать мотивацию студентов к принятию любого ребенка, стимулировать накопление различных кейсов, типичных и нетипичных детских случаев, развивать навыки использования и модификации приемов и технологий обучения и воспитания с учетом различных образовательных потребностей и возможностей всех детей.

Следует отметить, что анализ ответов будущих специалистов системы ДО позволил оценить их профессиональный запрос, скрытый резерв формирования их инклюзивной компетентности, а также наметить пути совершенствования содержания и методики преподавания учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».

Список используемых источников

1. Хафизулина, Н.И. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И.Н. Хафизулина // Вестн. Краснодар. гос. ун-та. – 2007. – № 1. – С. 83–88.
2. Теория и практика специального образования : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк [и др.] [Электронный ресурс] / В.В.Хитрюк // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/44026>. – Дата доступа: 16.09.2020.
3. Гайдукевич, С.Е. Профессиональные ценности учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика : материалы V междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 20 октября 2011 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко – Минск, 2012. – С. 50–52.

УДК 159.9.07

Е.П. Дыгун

*УО «Мозьрский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития внутренней мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях неопределенности. Приведены некоторые результаты исследования мотивации студентов. Показано, что внутренняя мотивация помогает укреплять смысловую основу деятельности и тем самым служит основой для успеха и преодоления любых затруднений в изменяющемся мире.

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, профессиональная деятельность, внешние мотивы, внутренние мотивы.

**INTERNAL MOTIVATION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL
ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS UNDER UNCERTAINTY**

Abstract. The article substantiates the relevance of the development of internal motivation of professional activity of future teachers in conditions of uncertainty. Some results of the study of students' motivation are presented. It is shown that internal motivation helps to strengthen the semantic basis of activity and thus forms the basis for success and overcoming any difficulties in a changing world.

Keywords: motivation, internal motivation, professional activity, external motives, internal motives.

Мы живём во времена, когда процессы в жизни всё чаще становятся непредсказуемыми, а условия жизнедеятельности всё более неопределёнными. Это затрагивает все сферы, в том числе и систему образования.

Неопределённость педагогической деятельности проявляется в «отсутствии внешней заданности целевых ориентиров и вариантов движения к ним; многообразии возможностей выбора содержания, форм и способов взаимодействия в педагогической деятельности и взаимоотношений субъектов, непредсказуемостью результатов» [1, с. 12]

В основе неопределённости ряд глобальных факторов:

- уровень развития технологий, повышающий уровень субъектности жизни и детей, и взрослых;
- возможность познавать мир непосредственно, а не через внешние трансляторы;
- изменение скорости изменений;
- развитие средств, способов и скорости генерирования и передачи информации;
- диверсификация видов трудовой занятости (полная, неполная, скрытая, сезонная, маятниковая, периодическая, фриланс), что высвобождает время на различные формы организации досуга;
- увеличение продолжительности жизни;
- диверсификация типов современной семьи [1, с. 13–14]

В этих усиливающихся условиях неопределённости, на наш взгляд, повышается значимость внутренней мотивации будущих педагогов для успешной профессиональной деятельности.

Мотивация как процесс направляет поведение человека, его конкретные действия и поступки в определённое русло. Она представляет собой средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов, процесс регуляции деятельности. Она рассматривается как побуждение к действию; как психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность; как организация, активность и устойчивость; как способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

В педагогической деятельности выделяются как внешние, так и внутренние мотивы. Внешние мотивы связаны с другими людьми (долг, ответственность, обязательства). Внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные (К. Замфир, А.А. Реан и др.) [3]. В основе внешней положительной мотивации лежит удовлетворение потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п. Внешние мотивы зависят от общественного значения и не касаются самой трудовой деятельности: денежный заработок, карьерный рост, потребность в достижении социального престижа, общественная оценка и др. [2]. Внешняя отрицательная мотивация, связанная с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.

Внутренняя мотивация определяется интересом педагога к педагогической деятельности и его желанием реализовать себя в данной профессии. Внутренние мотивы нацелены на предмет деятельности, на собственное саморазвитие и могут быть связаны с содержанием учебной деятельности.

Для изучения выраженности различных видов мотивации мы вместе с М.В. Рылевой и В.В. Краснобаевой провели исследование студентов педагогического вуза. Были определены особенности мотивации профессиональной деятельности студентов-педагогов с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана. Было выявлено, что у студентов-педагогов наиболее выражена внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности. Наименее выражена внешняя отрицательная мотивация.

Согласно методике были выявлены также мотивационные комплексы студентов-педагогов, характерные для их профессиональной деятельности. Результаты исследования показали, что лучший, оптимальный для профессиональной деятельности мотивационный комплекс ($BM > BПМ > BOM$ и $BM = BПМ > BOM$) характерен 52 % студентов-педагогов.

В другом исследовании, проведенном совместно с Я.О. Содель, мы изучали различные особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза.

Опросник А.А. Реана и В.А. Якунина разработан для выявления таких мотивов, как коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотива творческой реализации, избегания неудач и мотива престижа. Исследование показало, что средний балл среди девушек был выше всех во всех мотивах учения, кроме «мотивов творческой реализации». Самый низкий средний балл был у юношей во всех мотивах учения и коммуникативных мотивах.

Другая методика, которая нами использовалась, была разработана И.С. Домбровской [4]. Она позволяет изучить уровни и типы мотивов, каких из них доминируют (социальные или познавательные). Методика показала, что у студентов, среди которых провели опрос, доминируют социальные мотивы.

Ещё одна методика, которая использовалась нами, была разработана Т.И. Ильиной. Она включает 3 шкалы, которые определяют мотивы студентов: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результаты исследования показали, что самый высокий средний бал определен по шкале «Приобретение знаний», а самые низкие баллы выявлены по шкале «Получение диплома».

Проведенные исследования убеждают, что следует уделить большее внимание формированию внутренней мотивации профессиональной деятельности. Ведь в условиях внешней неопределенности приобретает особую актуальность наличие внутренней основы для успешной деятельности и жизнеутверждающей позиции.

Всемирно известный австрийский психолог, создатель логотерапии Виктор Франкл неоднократно акцентировал внимание, как важно содействовать открытию людьми безусловной ценности жизни. Но этого можно достичь, если «нам удастся помочь им наполнить жизнь каким-либо смыслом, определить цель своего существования, другими словами, поставить перед собой определенную жизненную задачу». «Если у человека есть основание для жизни, он вынесет почти любые ее условия», - говорит Ницше. «Огромную психотерапевтическую и психогигиеническую ценность имеет убежденность человека в том, что ему есть ради чего жить» [4; с. 182–183]. И далее он убежденно указывает: «Ничто так не помогает человеку преодолевать объективные трудности и переносить субъективные неприятности, как сознание того, что перед ним стоит жизненно важная задача» [4; с. 183]

Таким образом, если человек знает ЗАЧЕМ, он может справиться с любым КАК. Внутренняя мотивация профессиональной деятельности помогает человеку ответить на вопрос, ЗАЧЕМ я занимаюсь этим. При чем, на всех уровнях (материальном, социальном, духовном). Тогда любые вызовы, связанные как с делом, так и с бурными изменениями во внешнем мире, будут вторичны и педагог сможет справиться с любым КАК.

Список используемых источников

1. Мирошкина, М.Р. Неопределенность как условие современного воспитания / М.Р. Мирошкина // Воспитание в условиях неопределенности: материалы науч.-практич. интернет-конф. с междунар. участием / Под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцева. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2019. – С. 12–15.
2. Калужный, А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный; под общ. ред. А.А. Калужного. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 110–112 с.
3. Реан, А.А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум; под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
4. Ильин, Е.П., Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 378

Л.Н. Иванова

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, инклюзия, компетентностный подход, инклюзивная готовность педагога.

L.N. Ivanova

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

READINESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO WORK IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract. The results of an empirical study of students' readiness to work in an inclusive educational space are presented.

Keywords: children with psychophysical disabilities, inclusion, competence approach, teacher's inclusive readiness.

Инклюзивные процессы, происходящие в современном образовательном пространстве, актуализировали проблему готовности выпускников педагогических вузов к работе с учащимися с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Готовность как психолого-педагогический феномен рассмотрена в значительном количестве исследований с различных позиций: как личностная установка (Д.Н. Узнадзе), как система взглядов и убеждений (В.А. Караковский), как отношение к профессиональной деятельности (А.К. Маркова), как профессионально значимое качество личности (В.А. Сластенин, Е.А. Климов). В.В. Хитрюк предложила рассматривать данный феномен через призму комплекса компетенций специалиста (академических, профессиональных и социально-личностных), обосновала инклюзивную готовность педагога – определяется как системное интегративное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессиональной педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [1, с. 79].

С целью определения актуального состояния инклюзивной готовности студентов педагогического вуза, мы использовали методику диагностики инклюзивной готовности педагогов (ИГП), разработанную В.В. Хитрюк [2]. По результатам исследования были определены общие показатели, а также показатели каждого структурного компонента ИГП среди студентов дневной (86 респондентов) и заочной форм обучения (79 респондентов), представленные в таблице.

Таблица – Показатели ИГП студентов педвуза

Студенты	Средние значения по шкалам ИГП					
	Когнитивный	Эмоциональный	Конативный	Рефлексивный	Коммуникативный	Общий
Дневное	2,5	-1	1,6	0,9	3,9	2,6
Заочное	2,6	1,1	1,8	2,1	4,3	3,2

Содержанием когнитивной шкалы выступают суждения, отражающие знания студентов об идеях, сущности инклюзивного образования, личностной и познавательной сфере детей с особенностями развития. Суждения, относящиеся к конативной шкале, направлены на оценку степени готовности студентов педвуза работать в условиях инклюзии, а также анализировать достоинства и неудачи собственной педагогической деятельности (рефлексивный компонент ИГП). Полученные данные свидетельствуют, что средние показатели всех структурных компонентов инклюзивной готовности студентов дневной и заочной форм обучения, за исключением эмоционального, соответствуют среднему, репродуктивному уровню ИГП. Наиболее высокие средние значения в пределах репродуктивного уровня выявлены по коммуникативному компоненту ИГП, что свидетельствует о намерениях студентов дневной и заочной форм обучения включаться в социальное взаимодействие со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства.

В то же время средние значения по эмоциональному компоненту ИГП соответствуют низшему, элементарному уровню сформированности, что говорит об определенной напряженности и психологической неготовности студентов педвуза к работе с учащимися с ОПФР. В целом, репродуктивный уровень общей ИГП является недостаточным для профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Следует отметить, что к настоящему времени довольно активно разрабатываются теоретические и методические аспекты моделирования подготовки специалистов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства. Реализуются технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов по физической культуре (Е.В. Кетриш), в работе с детьми дошкольного возраста (Е.Г. Самарцева), в системе повышения квалификации педагогов (И.В. Возняк), в учреждениях дополнительного образования взрослых (И.А. Турченко), в условиях высшего педагогического образования (А.П. Сманцер, З.С. Курбыко).

Отметим, что в работах авторов обоснованы различные компоненты в структуре инклюзивной готовности педагогов, в то же время, как правило, выделяется эмоциональная составляющая, которая заключается в эмоциональном принятии детей с различными типами нарушений в развитии, чувстве симпатии, эмоциональном состоянии всех участников инклюзивного образовательного пространства.

В содержание образовательных стандартов Республики Беларусь входит учебная дисциплина «Теория и практика специального образования» для педагогических специальностей, которая предназначена для подготовки студентов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Наш опыт преподавания данной учебной дисциплины показывает, что у студентов педагогических специальностей наблюдается познавательный интерес к изучению особенностей различных категорий детей с отклонениями в развитии, тенденциям системы специального образования на современном этапе. В то время как к участникам образовательного процесса данной категории учащихся будущие педагоги и студенты заочной формы обучения испытывают амбивалентные чувства.

Известно, что содержательный материал психодиагностических методик может использоваться в качестве средства развивающей работы. Мы предлагаем студентам на практических занятиях перечень суждений эмоциональной шкалы опросника ИГП (В.В. Хитрюк) с целью выразить отношение к данным суждениям, поделиться своими переживаниями и сомнениями. При этом студенты, демонстрирующие эмоциональное принятие идей инклюзивного образования, вызывают у своих однокурсников определенные

аффективные состояния, связанные с «заражением» положительными эмоциями, готовностью к переосмыслению своих убеждений и установок. Тем самым способствуют преодолению эмоциональных «барьеров» для формирования готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

В целом, существует необходимость в разнообразии средств и приемов, направленных на повышение уровня эмоционального показателя инклюзивной готовности у студентов педвуза как специальной задачи.

Список используемых источников

1. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : моногр. / В.В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.

2. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Методика диагностики инклюзивной готовности педагогов : дис. ... д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования] / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 164–151.

УДК 37.015.3: 376

И.В. Калачева

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

Могилев, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется один из структурных компонентов психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии – эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с особенностями психофизического развития, профессиональная готовность педагогов, психологическая готовность педагогов, эмоциональное принятие детей с нарушенным развитием.

I.V. Kalacheva

Mogilev State University named after A.A. Kuleshova

Mogilev, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL READINESS OF EDUCATORS TO WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENT DISABILITIES IN AN INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. This paper analyses one of the structural components of educators' psychological readiness to work in an inclusive environment – the emotional acceptance of children with various development disabilities.

Keywords: education inclusivity, children with development disabilities, professional capabilities in education, psychological readiness of educator, emotional acceptance of children with development disabilities.

В современных условиях гуманизации образования все больше внимания уделяется реализации инклюзивного подхода к обучению и воспитанию детей, который предполагает позитивное отношение к разнообразию обучающихся, восприятие их индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания.

В Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь инклюзивное образование рассматривается как обучение и воспитание, при котором особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования путем создания соответствующих условий с учетом индивидуальных потребностей и познавательных возможностей обучающихся [1].

Одним из важнейших условий для реализации образовательного процесса в условиях инклюзии является формирование нового типа профессионального педагогического сообщества, готового к работе в этих условиях. В трактовке белорусских исследователей структура готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает два компонента: профессиональную готовность и готовность психологическую [2].

Профессиональная готовность педагога представлена такими составляющими, как владение педагогическими технологиями, знание основ специальной психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями развития, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению и т. д. Психологическая готовность включает в себя эмоциональное принятие детей с разными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение) и готовность включать детей с разными типами нарушений в деятельность на уроке (включение – изоляция).

Вопросу формирования психологической готовности педагогов с детьми, имеющими особенности психофизического развития, уделяется значительное внимание, как в процессе вузовской подготовки будущих специалистов [3], так и в условиях курсовой переподготовки учителей. При этом основной акцент делается на совершенствовании такого компонента готовности, как профессиональная подготовка, в то время как вопросу изучения и совершенствования психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии уделяется недостаточно внимания.

В связи с этим на базе УО «Могилевский государственный областной институт развития образования» нами было проведено исследование, в котором приняли участие более трехсот педагогов, в том числе учителей начальных классов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей группы продленного дня. Для выявления эмоционального отношения педагогов к детям с нарушениями развития мы использовали метод «Ассоциация» [4]. Суть метода заключается в следующем. Слушателям предлагают для анализа понятие и просят подобрать к нему слова, с которыми ассоциируется предложенное понятие.

Вначале, чтобы убедиться, что все педагоги правильно поняли задание, мы предлагали им представить свои ассоциации на такие эмоционально нейтральные понятия, как «каникулы» и «учебный год». После этого просили записать ассоциации, которые вызывают у них понятие «ребенок с особенностями психофизического развития». Необходимо отметить, что ассоциация на последнее понятие потребовала от педагогов больше времени, чем два предыдущих. Выявленную особенность педагоги объясняли тем, что первые, пришедшие в голову ассоциации, показались им некрасивыми, их захотелось «усовершенствовать», «пригладить». Мы полагаем, что респонденты продемонстрировали тенденцию к социально одобряемым ответам, поскольку для них характерно расхождение имеющегося эмоционального отношения к детям с нарушениями развития и того, которое необходимо педагогу для работы в условиях инклюзивного образования.

Анализ полученных ассоциаций позволил разделить их на три группы.

В первую, самую многочисленную группу (примерно две трети ответов), вошли ассоциации, которые являются характеристиками детей с нарушениями развития. Одни ассоциации отражали положительные свойства «особенных» детей: «скромный», «улыбчивый», «чистый», «открытый», «интересный в общении» и др. Другие, которые в ответах респондентов преобладали, были представлены следующими чертами: «трудный», «шумный», «неуспевающий», «неуравновешенный», «несчастный», «не такой, как все» и т. д. Часть педагогов ассоциировала детей с особенностями психофизического развития со словом «больной». Можно предположить, что для данной категории слушателей характерно восприятие нарушенного развития как проблемы, требующей не столько педагогического взаимодействия, сколько медицинской коррекции.

Вторая группа ассоциаций (около 25 %) отражала проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в условиях обучения детей с нарушенным развитием: «трудности в работе», «сложно», «индивидуальный подход в обучении», «труд» и др. Наряду с ними встречались ответы, отражающие заинтересованность педагогов в обучении данной категории учащихся: «интерес», «помощь», «особое внимание». Полученные ассоциации говорят о том, что педагоги организуют взаимодействие с учащимися, имеющими нарушения в развитии, включая их в учебную деятельность.

Третья группа ассоциаций (более 10 %) представлена ответами, которые характеризуют чувства, вызываемые у респондентов, детьми с нарушенным развитием: «жалость», «горе», «терпение», «сострадание» и др. Такие ответы чаще дают педагоги, которые не вовлечены в процесс обучения данной категории учащихся. Можно предположить, что респонденты, не имеющие опыта профессионального взаимодействия с «особенными» детьми, пока не воспринимают их с педагогической позиции.

Таким образом, результаты проведенного исследования говорят о том, что современное педагогическое сообщество находится на этапе формирования позитивного эмоционального отношения к детям, имеющим нарушения в развитии, и восприятия их как активных субъектов образовательного процесса. В ходе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров необходимо делать акцент на формировании психологической готовности к работе с детьми данной категории. Это может стать основой для совершенствования профессиональной готовности педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии.

Список используемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///C:/Users/User/Downloads/download608%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/download608%20(1).pdf). – Дата доступа : 20.09.2020.
2. Андрейчук, Н.В. Современные проблемы образования детей с особенностями психофизического развития / Н.В. Андрейчук // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы : сб. ст. X Междунар. науч.-практич. конф., 1–2 ноября, г. Мозырь / МГПУ им. И.П. Шамякина; редкол.: Б.А. Крук [и др.]. – Мозырь, 2018. – С. 175–176.
3. Калачева, И. В. Подготовка студентов-психологов к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития / И. В. Калачева // Специальное образование: опыт и перспективы развития: сб. мат-лов респуб. науч.-практ. конф., (12 октября 2010 г.) / под ред. Ю.К. Шергилашвили. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2011. – С. 25–30.
4. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цель работы – выявить специфические возможности информационно-образовательной среды, способствующие опережающему развитию студентов, гарантированно востребованных на рынке труда, свободно владеющих мобильными и интернет-технологиями. Современное дистанционное обучение базируется на таких аспектах как среда передачи информации и методы, зависящие от технического окружения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, опережающее развитие, студенты.

А.А. Kovalevskaya
 Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina,
 Mozyr, Republic of Belarus

DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION AS A FACTOR OF ADVANCED DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract. The purpose of the work is to identify specific features of the information and educational environment that contribute to the advanced development of students who are guaranteed to be in demand in the labor market and are fluent in mobile and Internet technologies. Modern distance learning is based on such aspects as the medium of information transmission and methods that depend on the technical environment.

Keywords: distance learning, advanced development, students.

В современной социокультурной ситуации XXI века в Республике Беларусь в изменяющихся экономических, социально-культурных, демографических условиях происходит смена приоритетов в образовании, появляются новые технологии, методики обучения, воспитания и развития студентов учреждений высшего образования. Государственные, социальные, личностные запросы на качественные результаты образования диктуют необходимость пересмотра подходов к организации системы профессионального высшего образования, улучшения эффективности практико-ориентированного образовательного процесса. Современные информационно-коммуникационные технологии, как средство поддержки инноваций, источник проектирования и практического осуществления, направлены на создание цифровой среды, обеспечение мобильности обучения, нового формата коммуникации студентов, преподавателей и сотрудников. Креативные методы опережающего развития студентов средствами дистанционного обучения ориентированы на создание как личностного профессионального продукта, так и проекта в составе коллектива (Н.Ф. Вишнякова, А.И. Жук, А.С. Ермаков, Д.Г. Левитес, Е.В. Ликсина, Н.А. Масюкова, Е.Н. Михайловская, Б.В. Пальчевский, Е.С. Полет, А.В. Хуторской).

Дистанционное обучение – это взаимодействие педагога и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемое специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Анализ теории и практики дистанционного образования (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, Т.П. Зайченко, Т.М. Хусяинов, А.В. Хуторской и др.) позволил выделить характерные особенности дистанционного образования: гибкость, модульность, параллельность, дальность действия, асинхронность, охват, рентабельность, преподаватель, обучающийся, НИТ, социальность, интернациональность.

Анализируя исторические и географические аспекты появления дистанционного обучения, следует отметить, что в Европе в конце XVIII в. с появлением регулярной и доступной почтовой связи возникло «корреспондентское обучение». Известны такие университеты с программами дистанционного обучения, как University of South Africa (1946), Открытый Университет Великобритании (1969), Fern Universität in Hagen (Германия, 1974), Национальный технологический университет с программами дистанционного обучения по инженерным специальностям. В США оно зародилось в Национальном технологическом университете (National Technological University, 1980), а позже была организована американская ассоциация дистанционного образования (United States Distance Learning Association, 1987). Во Франции дистанционное обучение начало развиваться в первой половине XX в. благодаря Национальному центру дистанционного образования CNED. Канадская организация по вопросам дистанционного образования Contact North была создана для обучения в школах и университетах. В России одним из лидеров рынка является «Экстернат и домашняя школа Фоксфорда», в которой преподавательский состав представлен педагогами из МГУ, МФТИ, ВШЭ и других ведущих вузов.

Следовательно, в XXI веке доступность компьютеров и Интернета способствуют распространению дистанционного обучения, выступая прорывом и необходимостью совершенствования педагогов и студентов.

По мнению В.Е. Бочкова, Г.А. Краснова, В.М. Филиппова [1], качественное изменение преподавательской деятельности предполагает: а) формирование инновационного мышления и новых функций; б) нарастающую динамику коммуникативных возможностей; в) необходимость соответствующей мотивации инновационной деятельности. Качественные трансформации студентов – это: а) формирование инновационной культуры; б) расширение функций; в) адекватное использование возможностей информационно-коммуникационных технологий [3; 4]. Опережать – значит прогрессировать, эволюционировать, продвигаться вперед. По мнению П.Н. Гапонюка [2], опережающей моделью образования являются глобализация, непрерывность, личностная направленность, увеличение разнообразия образовательных стандартов и специальностей, использование моделей дистанционного обучения. Совершенствование профессиональной подготовки студентов (М.Г. Гарунова, П.В. Скулов, Т.Д. Рудакова и др.) – «образование для всех» и «образование через всю жизнь» – позволяют сформулировать **принципы** дистанционного обучения (взаимопроникновения идей информационных технологий и передовых педагогических идей и подходов; стартовых знаний; интерактивности; индивидуализации; педагогической и экономической целесообразности; открытости; контролируемости; ориентации на потребителя), направленные на проектирование, создание и организацию системы дистанционного обучения).

Дистанционное обучение направлено на решение следующих задач: а) конструирование собственных смыслов за счет применения интерактивных форм образования; б) стремление к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию; в) сопоставление собственных интеллектуальных способностей с результатами деятельности сверстников различных вузов; г) популярность и открытость образовательных контентов, культурно-исторических достижений современной науки и техники из любого населенного пункта; д) консультирование с кандидатами, докторами педагогических наук независимо от их территориальной расположенности, возможности контактов студентов с педагогами, сверстниками-единомышленниками; е) самоутверждение, самореализация и самосовершенствование личности.

Следовательно, современное дистанционное обучение строится на использовании таких элементов как среда передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети) и методы, зависящие от технического окружения.

В настоящее время формами предоставления информации могут выступать: 1) *чат-занятия* – занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий, проводимые одновременно для всех участников образовательного процесса. В некоторых случаях используются чат-школы и чат-кабинеты для дистанционной работы педагогов и обучающихся; 2) *веб-занятия* – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей интернета; 3) *телеконференции* – это живой обмен информацией по электронной почте; 4) *формы дистанционного обучения*, при которых учебные материалы высылаются электронной почтой в регионы (закрытый чат, доступ в личный кабинет, видеоролики и тесты, практические занятия of-line, коуч-сессия, скайп-созвон, видеоэфир, on-line аттестация и др.).

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» нами предпринимались следующие попытки **перевести запланированные мероприятия в онлайн**.

1. Проведение занятия, находясь в учреждении образования в нескольких аудиториях. Нами экспериментально апробировались приложения ZOOM (в бесплатной версии ограничение по продолжительности сессии – не более 40 минут) и JitsiMeet (выступление с лекциями, презентация, просмотр видео с YouTube, участие до 75 обучающихся, возможность студента виртуально поднять руку, обмен текстовыми сообщениями, запись текущего обсуждения и др.) [3].

2. Проведение консультаций из дома. Нами использовались мессенджеры и закрытые группы в них (мессенджер Telegram, групповой чат в Whatsapp, Viber, ВКонтакте). Выявлено, что плюсами онлайн-формата являются: а) участниками могут стать студенты из разных городов и стран; б) организаторов не ограничивает размер площадки; в) осуществляется свободный обмен текстами, видео, аудио, инфографиками, демонстрацией на экран; г) возможно привлечение различных преподавателей (возможно из других вузов). *Минусами* онлайн-формата являются: а) снижение вовлеченности, совмещение просмотра трансляции с другими делами; б) технические сложности. Нами апробировались некоторые сервисы для дистанционных занятий: а) консультации через блог (<http://galmyas.blogspot.com>, <http://blognauroke.blogspot.com>); б) создание курса видеоуроков для дополнительных занятий (<http://thiziki.blogspot.com>); в) вебинарные комнаты; г) Twiddla (web-конференц-игровая площадка); д) Dabbleboard (интерактивная доска онлайн – <http://blognauroke.blogspot.com>); е) Skype, Discord, Zoom, GoogleHangouts, MicrosoftTeams, Moodle, Atutor, FormaLMS, Dokeos, ILIAS, OLAT, Teachbase и др.

Таким образом, информационная компетенция современного преподавателя подвергается деформации в условиях внедрения цифровой педагогики, цифровизации образования и требует постоянного динамичного развития. Дистанционное обучение способствует опережающему развитию студентов, что соответствует запросам современного общества и вызовам новаторских педагогических веяний, призванных поднять уровень образования в Республике Беларусь на принципиально новый качественный уровень.

Список используемых источников

1. Бочков, В.Е. Состояние, тенденции, проблемы и роль дистанционного обучения в трансграничном образовании : учеб. пособие / В.Е. Бочков, Г.А. Краснова, В.М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008. – 405 с.
2. Гапонюк, П.Н. Развитие современного образования как модели опережающего типа / П.Н. Гапонюк // Образование и наука. – 2011. – № 7 (86). – С. 22–31.
3. Как пользоваться сервисом JitsiMeet для видеотрансляций [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://usvinternet.ru/jitsi-meet-polzovatsya-servisom>. – Дата доступа: 18.09.2020.
4. Дистанционное обучение: идеи, технологии, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/491014>. – Дата доступа: 12.09.2020.

УДК 378.015.3-054.6

О.С. Кочубей, Л.В. Цалко

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным проблемам учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь, в частности её психологической составляющей. Указано, что качество учебной деятельности студентов-иностранцев во многом зависит от их успешной адаптации к условиям обучения в белорусской высшей школе. Проанализированы некоторые методы психологической диагностики трудностей в учебной деятельности, возникающих в адаптационный период обучения у иностранных студентов в белорусской высшей школе, предложены результаты психологической диагностики процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в высшей школе Республики Беларусь.

Ключевые слова: адаптация, психологическая адаптация, психологическая диагностика, иностранные студенты, учебная деятельность, адаптационные трудности, учебно-познавательные трудности, коммуникативные трудности.

O.S. Kochubei, L.V. Tsalko

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS AT HIGHER SCHOOL OF THE REPUBLIC OF BELARUS

Abstract. This article is devoted to topical problems of the educational activities of foreign students in higher education in the Republic of Belarus, namely, its psychological component. It is indicated that the quality of educational activities of foreign students largely depends on their successful adaptation to the conditions of education in the Belarusian higher school. Some methods of psychological diagnostics of difficulties in educational activities that arise during the adaptation period of training of foreign students in Belarusian higher education are analyzed, the results of psychological diagnostics of the process of adaptation of foreign students to the conditions of education in higher education of the Republic of Belarus are proposed.

Keywords: adaptation, psychological adaptation, psychological diagnostics, foreign students, learning activities, adaptation difficulties, learning and cognitive difficulties, communication difficulties.

Поликультурная образовательная среда на сегодняшний день является одним из важнейших факторов подготовки специалистов в высшей школе. Современное образование становится многокультурным и стремится отвечать современным требованиям, предъявляемым к специалисту с высшим педагогическим образованием. Иностранным студентам, которые приезжают для обучения в нашу страну, необходимо интегрироваться в учебную среду университета. Насколько успешно и гармонично произойдёт процесс интеграции в образовательную среду высшей школы Республики Беларусь, зависит профессиональная подготовка иностранного студента как будущего специалиста, а так же его успешная интеграция в современную культурную среду страны.

Адаптация иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования на современном этапе – одна из наиболее значимых проблем педагогики высшей школы. Эта проблема рассматривается учёными как составляющая часть процесса адаптации к профессиональной деятельности. В центре внимания исследователей – изменения, происходящие в структуре личности на этапе профессиональной подготовки (Г.И. Насырова, М.У. Пискунов, В.М. Дугинец, Л.С. Шубина и др.).

Учебно-познавательные трудности иностранных студентов, связаны, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы [1, с. 32].

Рассматривая психологические особенности учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь, первостепенное значение необходимо уделить проблеме адаптации студентов-иностранцев к условиям обучения в высших учебных заведениях нашей страны. Для построения грамотного взаимодействия с иностранными студентами, приезжающими для обучения в нашу страну, важно использовать диагностику, позволяющую выявить различного рода трудности, возникающие у иностранных студентов в период обучения в белорусской высшей школе.

Так, с целью исследования межличностного взаимодействия иностранных студентов в учебном коллективе можно использовать социометрические, опросные методики и метод стандартизированного наблюдения. Социометрическая методика возникла в русле социометрической концепции и была предложена ее создателем Дж. Морено. На первых этапах развития социометрического теста в ходе эксперимента участнику предлагалось конфиденциально назвать наиболее желательных партнеров для определенной деятельности (работа, развлечения и т.д.). По числу полученных индивидом выборов определялся его социометрический статус в группе. При этом исследование «должно проводиться в разгар жизненной ситуации, определяться «продолженным» настоящим временем, а именно моментом спонтанного творчества. Спонтанность – это то, что отличает человека от куклы или робота, это всплески его внутренних эмоциональных побуждений» [2].

Для иностранных студентов, прибывших на учебу в нашу страну, нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. По сравнению с белорусскими сверстниками иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в вузе, подвержены большим стрессам при включении в студенческую жизнь.

Опросник Т. Лири позволяет выявить уровень и направление межличностных притязаний, различные психосоциальные факторы, влияющие на межличностное взаимодействие в поликультурных группах студентов. Методика ориентирована на исследование прежде всего психологических образований личности, которые определяют характер межличностного взаимодействия. Для этого Т. Лири предложил объяснять поведение человека при помощи психологических тенденций, которые условно образуют 8 секторов: а) тенденцию к лидерству – властность – деспотичность; б) уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность; в) требовательность – непримиримость – жестокость; г) скептицизм – упрямство – негативизм; д) уступчивость – кротость – пассивную подчиняемость; е) доверчивость – послушность – зависимость; ж) добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм; з) отзывчивость – бескорыстие – жертвенность. Т. Лири утверждает, что если первая степень качества в каждой тенденции характеризует адаптивный вариант поведения, то вторая, и особенно третья степень – дезадаптационный [2].

Метод наблюдения предполагает преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскивания смысла этих явлений, который непосредственно не дан. Для изучения процесса межличностного взаимодействия чаще всего используют варианты данного метода, известные как метод участвующего наблюдения (МУН), и методика анализа процесса взаимодействия.

Метод участвующего наблюдения как научный метод впервые был описан в 1933 году Е. Линдеманом. МУН предполагает включение исследователя в жизнедеятельность изучаемой группы. Это в некоторой степени позволяет решать проблемы, связанные с использованием обычного наблюдения, так как в последнем случае «присутствие постороннего наблюдателя изменяет естественный ход событий, удерживает наблюдаемых от некоторых высказываний и поступков». В то же время такие недостатки метода, как большие временные затраты на внедрение исследователя в группу, утрата «объективного взгляда» вследствие «включенности» в групповые процессы, порождают дополнительные проблемы для исследователя [2].

Другой вариант стандартизированного наблюдения был реализован в 1960 году Р. Бейлзом в методике анализа процесса взаимодействия. В методике предметом изучения выступают вербальное (речевое) и невербальное поведение отдельного человека, группы или нескольких групп в определенной социальной среде и ситуации [2].

С целью выявления психологических проблем в учебной деятельности иностранных студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь нами было проведено исследование среди иностранных студентов в УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Для этого был использован опросник «Социально-психологическая дезадаптация личности» [3] и анкетирование.

В исследовании приняли участие 30 иностранных студентов первого курса и 30 иностранных студентов второго курса дневного отделения УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Средний возраст студентов 1 курса – 18 лет; второго – 19 лет. Исследование было проведено в 2019–2020 учебном году.

В результате диагностики мы выявили, что у большинства иностранных студентов возникают значительные трудности в адаптационный период;

– у 50 % обследованных студентов процесс адаптации продолжается вплоть до третьего курса, что связано с индивидуально-психологическими особенностями личности;

– 10 % студентов-иностранцев имеют очень низкий уровень адаптированности, что может быть связано с низкой мотивацией учения.

В процессе анкетирования студентов-иностранцев выявлены следующие причины их эмоциональных переживаний в адаптационный период: большая учебная нагрузка – 73 %, тоска по дому – 37 %, трудность привыкания к коллективу – 20 %.

Для диагностики социально-психологической адаптации первокурсников был использован опросник К. Роджерса и Р. Даймонда [5]. Методика позволяет измерить характеристики, соответствующие образу адаптивного человека, определить субъективное состояние благополучия или неблагополучия.

Эмоциональный комфорт, проявляющийся в спокойном, уравновешенном состоянии, когда человек всем доволен, оптимистичен, открыто выражает свои чувства, свободен от страха и тревоги испытывают 70 % испытуемых. Этот показатель подтверждает данные методики САН. По показателю «самопринятие» были получены более низкие результаты. Только 62 % опрошенных признались, что понимают и ценят себя, остальные 38 % больше видят в себе недостатков, чем достоинств. Достаточно высокие проценты получены по показателю «интернальность». Так 85 % иностранных студентов считают себя людьми ответственными, способными принимать решения и настойчиво достигать цели. Интересные результаты обнаружены по показателям: «доминирование» – «ведомость»: 67 % респондентов оценили себя как стремящихся к доминированию, а 33 % студентов комфортнее ощущают себя в ситуации ведомости.

Таким образом, основными критериями подготовленности студентов-иностранцев к адаптации в высшей школе Республики Беларусь выступают: когнитивный критерий, предполагающий осознание студентами цели своего обучения в иностранной высшей школе; эмоционально-волевой критерий, выражающий наличие у студентов личностного отношения к характеру и результату обучения, умения строить межличностные отношения; наличие определенных коммуникативных навыков; умений выявлять и преодолевать трудности; наличие положительных ценностных ориентаций и нравственных качеств; действенно-практический критерий, определяющий степень интенсивности участия студента в самостоятельной деятельности по социальной адаптации.

Список используемых источников

1. Виттенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям : дис... к. психол. наук: 19.00.01 / Е.В. Виттенберг; Санкт-Петербургский университет. – СПб., 1994. – 217 с.

2. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено ; [Пер. с англ. А. Боковикова]. – М. : Акад. Проект, 2001. – 383 с.

3. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин [и др.]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 378.1

В.В. Малащенко

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КУРСЕ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь эффективного формирования ценностного отношения студенческой молодежи к своему здоровью и актуализации воспитательного потенциала дисциплин медико-биологического цикла.

Ключевые слова: ценностные ориентации, студенческая молодежь, дисциплины медико-биологического цикла, здоровье как ценность, здоровый образ жизни.

V.V. Malashchenko

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus*

THE PROBLEM OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH OF STUDENTS IN COURSE SUBJECTS MEDICAL AND BIOLOGICAL CYCLE

Abstract. The article examines the relationship between the effective formation of the value attitude of student youth to their health and the actualization of the educational potential of the disciplines of the biomedical cycle.

Keywords: value orientations, student youth, disciplines of the biomedical cycle, health as a value, healthy lifestyle.

В Беларуси проблема сохранения здоровья подрастающего поколения и молодежи имеет общенациональное и государственное значение, так как от уровня здоровья выпускников образовательных учреждений зависят перспективы развития страны, благосостояние ее граждан и трудовой потенциал.

Студенческий возраст, как отмечают многие исследователи, – это период завершения становления характера, интеллекта и ценностных ориентаций. Качество профессионального самоопределения молодых людей во многом зависит от их ценностно-нравственных установок.

Мы считаем, что для будущих педагогов необходимо выделить здоровье как профессиональную ценность, так как педагог воздействует в учебно-воспитательном процессе на физическое, психическое, психологическое, духовное здоровье учащихся; здоровье является основой профессиональной активности педагога и обуславливает гармоничное развитие человека, а также возможность достижения высокого профессионализма.

Здоровье – это сложное интегрированное понятие, включающее характеристики физического и психического развития человека, адаптационные возможности организма, его социальную активность, которые в итоге и обеспечивают определенный уровень умственной и физической работоспособности [1, с. 14].

Для того чтобы способствовать формированию ценностного отношения к здоровью у студентов при изучении дисциплин медико-биологического цикла, необходимо выявить их потенциальные возможности и специфику преподавания в вузе.

Медико-биологические дисциплины обладают мощным ресурсом знаний. На этих предметах учащиеся знакомятся с человеческим организмом, его уникальностью и красотой. Изучение предметов медико-биологического цикла является важной частью профессиональной подготовки будущих учителей.

Дисциплина «Медико-биологические основы коррекционной педагогики и специальной психологии» имеет свою специфику и, без сомнения, большие потенциальные возможности для реализации ценностного подхода в обучении студентов.

В модуль данной дисциплины включены следующие разделы: «Анатомия, физиология и патология человека», «Основы генетики», «Основы невропатологии», «Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи», «Основы психопатологии». Данная дисциплина изучается студентами 1-го и 2-го курсов по специальности «Логопедия». Каждый раздел характеризуется своей спецификой и потенциальными возможностями для реализации ценностного подхода в обучении студентов.

Более подробно рассмотрим один из разделов данной дисциплины.

Объединение основ анатомии, физиологии и патологии в один раздел позволяет дать студентам необходимые знания и исключает неизбежность повторения, обеспечивает более углубленное и научно обоснованное изложение содержания наук, тесно связанных между собой. Особенность этого раздела заключается в том, что он объединяет три науки о человеке.

Раздел «Анатомия, физиология и патология человека» включает в себя также элементы эмбриологии, цитологии, гистологии. Данный раздел содержит разнообразный учебный материал, который может быть использован не только для физического, полового, но и для нравственного воспитания.

Содержание данной дисциплины позволяет раскрыть феномен человеческого организма, красоту тела человека, показать его уникальность, физические способности, его целесообразность и рассмотреть организм как единое целое за счет нервной, гуморальной систем и его связи с окружающей средой. И в то же время обращает внимание на хрупкость человеческой жизни, на пагубность последствий разрушительного и не бережного отношения к своему организму.

Преподавание дисциплины «Медико-биологические основы коррекционной педагогики и специальной психологии» в педагогическом вузе должно быть связано с внедрением в учебный процесс методик, направленных на формирование здорового образа жизни студентов. Необходимо проводить комплексные исследования, направленные на выявление воздействий условий жизни (труда, быта, образования, культуры, питания и т. д.), и учитывать данные проведенных исследований при составлении лекционного курса медико-биологических дисциплин, а также при проведении лабораторных и практических занятий.

Таким образом, дисциплины медико-биологического цикла раскрывают и расширяют: представление о здоровье человека, способах его сохранения, укрепления и факторах, разрушающих здоровье, на основе знаний о строении и жизнедеятельности организма; представление о рациональном использовании и приумножении индивидуальных резервных возможностей своего организма; развитие у молодежи ответственности за здоровье не только своё, но и других людей, в том числе и будущих воспитанников.

Исходя из сказанного, появляется насущная потребность в оценке состояния здоровья, которая помогла бы студентам ощутить необходимость правильной организации здорового образа жизни и повысить значимость здоровья как личностной ценности.

Для проверки данной гипотезы было проведено исследование, в ходе которого выявлялось отношение студентов к своему здоровью.

Исследования осуществлялись на кафедре специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина».

В исследовании принимали участие 49 студентов 1-го (25 респондентов) и 4-го (24 респондента) курсов очной (дневной) формы получения высшего образования по специальности «Логопедия».

Респондентам была предложена методика «Индекс отношения к здоровью» (Дерябо С.Д., Ясвина В.А.), целью которой являлось исследование ценностных установок и жизненных приоритетов студентов по вопросам здоровья. Обучающиеся определяли степень значимости (важности) для них различных составляющих (жизненных ценностей) [2].

Исследование проводилось анонимно, что позволило нам рассчитывать на получение достаточно объективной картины ответов. Студенты также ответили на вопросы об используемых формах поддержания своего здоровья.

Анализ ответов студентов на 1-м курсе показал, что четверть (24 %) опрошенных относится к заботе о здоровье как к жизненной необходимости и отношение их к здоровью является высоко доминантным (значимым). Больше, чем у трети студентов (44 %) ценность «здоровье, здоровый образ жизни» получила третий, четвертый и пятый ранг, что соответствует, согласно методике, средней доминантности. Почти треть опрошенных участников эксперимента (32 %) считают заботу о здоровье неактуальным лозунгом и присвоили данной ценности шестой или седьмой ранг, им свойственна низкая доминантность отношения к здоровью.

Почти у половины опрошенных нами студентов выявлены хронические заболевания еще до поступления в вуз. Студенты, не соблюдающие режим труда и отдыха, не занимающиеся спортом, не осознающие важности здорового образа жизни, не проводящие регулярных обследований, развивают в себе много латентных заболеваний, которые не беспокоят человека до поры, до времени; а, следовательно, и не лечатся.

Основными факторами, негативно влияющими на здоровье студентов, были названы: негативное влияние окружающей среды, нерациональное питание, физическая гиподинамия, низкое материальное обеспечение, интенсивные нервно-психические нагрузки, нерациональная организация быта, информационные перегрузки, широкое распространение вредных привычек. При этом у подавляющего большинства студентов наблюдается мотивация к ведению здорового образа жизни, они готовы изменить свой режим дня для улучшения здоровья.

Как показал анализ полученных данных на 4-ом курсе, только у 16,67 % ценностное отношение к здоровью относится к низкому уровню согласно методике «Индекс отношения к здоровью».

У 37,5 % студентов сформированность ценностного отношения к здоровью выражена на достаточном уровне и характеризуется средней доминантностью среди других ценностей.

Одновременно почти у половины респондентов сформировано ценностное отношение к здоровью на относительно высоком уровне: 45,83 % студентов присвоили ценности «здоровье, здоровый образ жизни» первый и второй ранг и считают данную ценность наиболее значимой среди других.

Отметим, что на момент опроса 4-го курса участники эксперимента уже освоили содержание дисциплины «Медико-биологические основы коррекционной педагогики и специальной психологии».

В результате проведенного исследования мы констатировали факт о положительной динамике ценностного отношения к здоровью студентов в ходе изучения дисциплины медико-биологического цикла, но в то же время следует отметить, что необходимо и дальше находить новые пути и средства развития аксиосферы студенческой молодежи и формирования у них отношения к здоровью и здоровому образу жизни как к личностно значимым ценностям.

Список используемых источников

1. Касьянова, С.П. Особенности организации и проведения мониторинга физического здоровья в дошкольном образовательном учреждении / С.П. Касьянова // Валеопедагогические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы : материалы II Рос. науч.-практич. конф., Екатеринбург, 14 апреля 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 13–14.

2. Методика «Индекс отношения к здоровью» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://multiurok.ru/-index.php/files/metodika-indeks-otnosheniia-k-zdoroviu.html>. – Дата доступа: 13.09.2020.

УДК 371.13

Е.Н. Михайлова

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация. В статье указывается на необходимость углубления профессиональных компетенций и повышения качества подготовки будущих учителей-логопедов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции учителя-логопеда; активные методы обучения.

ACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-SPEECH THERAPIST

Abstract. The article defines the need of deepening of professional competences and improvement of quality of training of future teachers-speech therapist.

Keywords: professional competences of teacher-speech therapist; active learning methods.

Современному педагогу важно быть полифункциональным специалистом, способным работать в условиях качественно нового образовательного и социокультурного пространства, обусловленного реалиями интегрированного обучения и воспитания и инклюзивными тенденциями (Н.Н. Баль, Л.В. Басаргина, Л.И. Белякова, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич, В.В. Гладкая, А.М. Змушко, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Н.М. Назарова, В.В. Хитрюк, Л.М. Шипицына и др.). Гуманистические преобразования в обществе, движение к инклюзивному образованию требуют усиления теоретической и практической подготовки студентов педагогического вуза, что поможет им осмысливать современные тенденции и перспективы развития образования, всесторонне анализировать поступающую новую информацию и использовать ее в собственной деятельности.

Результаты профессиональной подготовки будущих специалистов выражаются в категориях «знает», «умеет», «владеет» (компетенциях). При реализации компетентного подхода студенты приобретают ряд академических, социально-личностных, профессиональных компетенций их будущей профессиональной деятельности согласно образовательному стандарту специальности.

В УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» предусматривается подготовка и переподготовка будущих специалистов сферы специального образования по специальности «Логопедия». Учитель-логопед должен быть готов в профессиональном плане к реализации традиционных основных направлений деятельности (психолого-педагогическое обследование, профилактика, коррекция психофизических нарушений, обучение и воспитание) не только применительно к конкретной нозологической группе лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) – с речевыми нарушениями. Он должен быть компетентным в содержании, методике коррекционно-педагогической работы с различными категориями детей с ОПФР, в реализации информационно-просветительской деятельности, налаживании собственного взаимодействия с детьми с ОПФР и их взаимодействия со здоровыми сверстниками, в консультировании родителей и педагогических работников учреждений общего образования.

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

Повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров обуславливает совершенствование всего образовательного процесса в вузе: содержания, методов и технологий, средств, форм, организации и др. Выразим утверждение: обучение будущих специалистов не может выстраиваться только благодаря информационному подходу, пассивному восприятию монолога преподавателя и репродуктивному воспроизведению предложенного материала.

Готовность педагогов к профессиональной деятельности зависит не только от наличия теоретических знаний и практических навыков, положительных социально-психологических, морально-этических качеств, но и от активной позиции в их применении в работе. В этой связи в период обучения в вузе важно формировать активные познание и участие в деятельности, когда знания преподносятся не в готовом виде, а самостоятельно добываются под руководством преподавателя, когда на учебных занятиях обеспечивается взаимодействие преподавателя и студентов, студентов между собой, передача им инициативы. Студент, обучившийся, привыкший так работать на учебных занятиях, более уверенно перенесет активный способ познания в свою профессиональную сферу не только в отношении себя как специалиста, но и в отношении стимулирования активности детей, с которыми будет заниматься.

Повышению профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов содействуют изучение цикла специальных дисциплин; участие в таких мероприятиях, как научно-практические конференции и семинары, вебинары; педагогическая практика и учебные лабораторные занятия на базе специальных учреждений образования, создавших условия для получения детьми с ОПФР коррекционно-педагогической помощи; подготовка и защита учебно-исследовательских работ и др. Для углубления профессиональных компетенций студентов нами совместно с коллегами в процессе обучения стали чаще использоваться методы, стимулирующие самостоятельность, гибкость и критичность мышления, анализ

реальных профессиональных ситуаций и задач, проявление инициативы в добывании необходимых знаний, умения аргументировать свою позицию, соотносить и применять теоретические знания в решении практических задач. В нашей преподавательской деятельности зарекомендовали себя в качестве эффективных, усиливающих прикладную направленность подготовки учителей-логопедов, методы критического мышления и проблемного обучения, деловая игра, эссе, кейс-метод и другие.

Применение активных и интерактивных методов обучения предполагает использование заданий, содействующих осознанию, анализу, применению, созданию, оценке предлагаемого учебного материала и содержания предстоящей будущей деятельности специалиста профессиональной деятельности. Это задания типа: анализ ситуации, выделение ее существенных и несущественных свойств; перечень свойств, сторон учебной, научно-исследовательской или профессиональной ситуации; построение модели жизненной ситуации или задачи, которую надо исследовать; генерирование идей относительно педагогической ситуации; обмен мнениями по проблеме; представление подробного, конкретного плана действий для выполнения задачи; формулирование, изучение профессионально значимой задачи и представление результатов ее решения и др. [1].

Деловая игра часто предлагается нашим студентам при освоении тем и вопросов, посвященных обследованию и дифференциальной диагностике различных нарушений речи у детей, специфике проведения коррекционно-педагогической работы (планирование, определение коррекционно-педагогических задач, соответствующий отбор содержания, приемов и средств работы), консультированию специалистов и родителей, воспитывающих детей с ОПФР. Использование деловой игры стимулирует критическое мышление, ответственность и самостоятельность при подготовке к занятию, умения целенаправленно отбирать содержание, методы и приемы работы, творческий поиск, и важное – предварительное проигрывание модели профессиональной деятельности под контролем преподавателя и в эмоционально-привлекательной форме помогает оценить свои умения и способности, степень подготовленности, сформироваться к уверенному поведению в профессиональной сфере.

Достоинством эссе является возможность выразить в свободной форме, творчески свои впечатления и взгляды по конкретному вопросу или профессионально значимой проблеме, не претендуя на определяющую или исчерпывающую трактовку. При оценке эссе студентов обращается внимание на логику и доказательность изложения, содержание и собственную позицию во взглядах [2].

Кейс-метод направлен на анализ конкретных практических ситуаций профессионального характера, которые берутся из учебной и методической литературы, из личного опыта студентов и преподавателя, из видеосюжетов. Особенности кейс-метода являются его гибкая сочетаемость с другими методами обучения; возможность работать подгруппами и слышать, понимать мнение друг друга, активно взаимодействовать; развитие навыков определения проблем, анализа деталей педагогической ситуации, аргументирования мыслей и выводов, принятого варианта решения и др. [1; 3].

Гибкое сочетание учебных занятий традиционной формы проведения и занятий с применением разнообразных активных методов обучения студентов способствует, по нашему мнению, оптимизации условий для реализации компетентного подхода, где сочетается изучение теоретических основ специальных дисциплин и формирование практических навыков в интересной, необычной форме в близких к реальности профессиональных ситуациях.

Учебный процесс педагогического вуза для подготовки компетентного специалиста (учителя-логопеда) продолжает требовать постоянного совершенствования, применения активных методов обучения, предоставления студентам инициатив и творческой самореализации.

Список используемых источников

1. Вендина, А.А. Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС / А.А. Вендина, К.А. Киричек, В.В. Малиатаки // Мир науки. – 2016, Т. 4. – № 2. – С. 1–11.
2. Михайлова, Е.Н. Изучение представлений студентов о профессионально-педагогических компетенциях учителя-логопеда / Е.Н. Михайлова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч.-метод. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 191–193.
3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 136 с.

УДК 378.046.4

А.В. Николаева

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТЬЮТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье описывается авторская программа повышения квалификации «Основы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста» и обосновывается необходимость ее внедрения в образовательное пространство вуза.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, подготовка педагогов, повышение квалификации, дети дошкольного возраста.

ACTUAL PROBLEMS PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION TO TUTOR'S SUPPORT OF CHILDREN

Abstract: The article describes the author's professional development program "Fundamentals of tutor support for preschool children" and substantiates the need for its implementation in the educational space of the University.

Keywords: Tutor, tutor support, teacher training, advanced training, preschool children.

Современные дошкольные образовательные организации нуждаются в высококвалифицированных, инновационных и творческих педагогах, которые делают акцент на индивидуализации образования, владеют навыками построения образовательной траектории детей дошкольного возраста, в соответствии с их индивидуальными особенностями.

В дошкольных образовательных организациях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, с каждым годом становится всё больше детей, которым необходимо персональное сопровождение в образовательном пространстве детского сада, а также профессиональная коррекция особенностей их развития. Поэтому на современном этапе развития образования основной задачей педагога-тьютора является организация индивидуальной работы с воспитанниками и их родителями по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов, построение и реализация индивидуального образовательного маршрута.

Исследования показывают, что современные педагоги дошкольного образования недостаточно знают о тьюторском сопровождении детей, о формах, методах и технологиях работы, не понимают сущности проблемы индивидуализации образования дошкольников, не владеют навыками построения индивидуальных образовательных маршрутов. В связи с этим особую актуальность приобретает повышение квалификации педагогов по дополнительной профессиональной программе «Основы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста».

В процессе освоения данной программы педагоги познакомятся со спецификой тьюторского сопровождения, узнают о формах, методах и технологиях тьюторского сопровождения дошкольников; овладеют навыками профессионального взаимодействия с участниками образовательных отношений, навыками ведения рабочей документации; научатся выстраивать индивидуальные образовательные маршруты детей в условиях дошкольной организации. Программа является дистанционной и рассчитана на 72 часа, поэтому педагоги смогут пройти обучение без отрыва от основной работы.

Программа повышения квалификации «Основы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста» построена с учётом принципов блочно-модульного и комплексно-тематического планирования образовательного процесса. В ходе освоения содержания первого модуля «Международная и отечественная практика тьюторского сопровождения» педагогические работники познакомятся с теоретическими основами тьюторского сопровождения, узнают, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать современный педагог-тьютор.

Содержание второго модуля «Методология тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста» включает следующие темы:

1) Основные этапы тьюторского сопровождения. Различные подходы к выделению этапов тьюторского сопровождения. Характеристика диагностического, проектировочного, реализационного и аналитического этапов тьюторского сопровождения.

2) Технология лично-ресурсного картирования. Содержание понятия «Личностно-ресурсная карта», ее виды и функции. Роль лично-ресурсной карты в процессе тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ детей дошкольного возраста. Правила составления карт.

3) Основные формы, методы и технологии тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста. Основной метод тьюторского сопровождения. Характеристика и специфические особенности основных форм тьюторского сопровождения. Использование технологий тьюторского сопровождения в работе с дошкольниками.

4) Рабочая документация педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста.

Необходимо отметить, что данный курс является практико-ориентированным, поэтому в нем присутствуют задания практического характера, например, провести диагностику, побеседовать с родителями воспитанника, создать «Портфолио дошкольника». Заданием к итоговой аттестации является разработка индивидуального образовательного маршрута одному из воспитанников дошкольной организации.

Обязательным условием после прохождения каждого модуля является проведение рефлексии или самоанализа. Педагогам предлагается проанализировать процесс освоения программы «Основы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста» и ответить на вопросы: Испытываете ли вы трудности при овладении программой? Если да, то какие именно? Как это отражается на успехе, результате? Какие вы видите пути преодоления тех или иных трудностей?

Таким образом, необходимо сделать вывод, что, освоив данную программу повышения квалификации, педагоги получат знания о теоретических основах тьюторского сопровождения, об основных формах, методах и технологиях тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста, научатся выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и составлять индивидуальные образовательные программы для каждого ребенка дошкольного возраста с учётом образовательного запроса семьи, а также научатся применять полученные знания в своей профессиональной деятельности.

Список используемых источников

1. Николаева, А.В. Модель профессиональной подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций к тьюторскому сопровождению дошкольников / А.В. Николаева // Глобальный научный потенциал № 11 (104). – 2019. – С. 136–139.

2. Николаева, А.В. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / А.В. Николаева. – Чебоксары, 2015. – 20 с.

УДК 376.123 (043.3)

А.В. Тутолмин

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»
Глазов, Российская Федерация

КРЕАТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен научный анализ проблемы креатологической подготовки бакалавров педагогического образования к реализации методологического педагогического принципа преемственности в творческом воспитании дошкольников и младших школьников. Обоснованы принципиальные положения о необходимости разработки модели подготовки педагога-креатолога; учебного плана непрерывного профессионального образования для педагогов дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов в аспекте преемственности; создания творчески развивающего образовательного пространства; педагогической технологии непрерывного творческого развития и самосовершенствования. На примере организации учебно-творческого процесса, с изучением студентами инновационных курсов, организационно-деятельностно-игровых форм текущей и итоговой аттестации, культурно-просветительских практик, дано экспериментальное обоснование его эффективности.

Ключевые слова: креатология, педагог-креатолог, креатологическая подготовка, бакалавр педагогического образования; творчески развивающее образовательное пространство, технология раннего и непрерывного творческого развития, творческое воспитание, преемственность, дошкольники и младшие школьники

A. V. Tutolmin

Glazovsky state pedagogical University V. G. Korolenko Institute
Glazov, Russian Federation

CREATOLOGIST TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO THE REALIZATION OF CONTINUITY IN THE MUSICAL-CREATIVE EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract. The article presents the scientific analysis of the problem creatologist training of bachelors of pedagogical education to implement the methodological pedagogical principle of continuity in the creative education of preschool and primary school children. The basic provisions on the need to develop a model for training a teacher-creatologist are substantiated; the curriculum of continuing professional education for teachers of preschool educational organizations and primary school teachers in the aspect of continuity; creating a creatively developing educational space; pedagogical technology for continuous creative development. On the example of the organization of the educational and creative process with students studying innovative courses, organizational and activity-game forms of current and final certification, cultural and educational practices, an experimental justification of the effectiveness of its implementation is given.

Keywords: creatology, teacher-creatologist, creatological training, bachelor of pedagogical education creatively developing educational space, technology of early and continuous creative development, creative education, continuity, preschool and primary school children.

В современных условиях педагогической действительности одним из факторов эффективности образования подрастающих поколений к созидательному труду и жизнедеятельности становится проблема преемственности. Обеспечение преемственности в креативном воспитании дошкольников и младших школьников становится возможным в условиях раннего и непрерывного творческого развития.

Особое значение для установления синергетического взаимодействия между дошкольными образовательными организациями и средними общеобразовательными школами, – считают исследователи Г.Я. Файзуллина, Boyle T., Petriwskyj A., Grieshaber S., Kakvoulis A. – имеет гармоничное воспитание и развитие ребенка-дошкольника, а затем будущего младшего школьника, осуществляемое в образовательно-воспитательном процессе и являющееся фундаментальной основой преемственности [6; 7; 8].

Однако, как показывает анализ современного состояния дел в системе дошкольного и начального образования [1; 7; 9], существует несогласованность в реализации непрерывности образовательного процесса которая обусловлена разобщённостью в подготовке педагогических кадров на уровне профессионального педагогического образования [10].

Обеспечение методологического педагогического принципа преемственности в образовании детей и школьников актуализирует проблему обеспечения преемственности в образовательных программах подготовки бакалавров педагогического образования по двум ключевым профилям: дошкольное образование и начальное образование.

Кроме того, возникает необходимость научно обоснованных разработок в области подготовки педагогов, владеющих креатологической компетентностью. Отсюда обратная преемственность – педагог-креатолог аккумулирует в себе творческую способность и готовность к творческому развитию дошкольников и младших школьников в воспитательно-образовательном процессе и реализует творческое воспитание детей с учётом специфики их возрастных и индивидуальных особенностей.

С целью решения проблемы преемственности в профессиональной подготовке педагогических кадров с интегративной разносторонней квалификацией – воспитателей детских садов и учителей начальной школы – учёными ГППИ им. В.Г. Короленко проведено обстоятельное исследование, результаты которого свидетельствуют о том, что на основе разработки нового экспериментального учебного плана и его апробации в образовательно-воспитательном процессе педагогического факультета вуза реализуется образовательная программа по двухпрофильному бакалавриату в рамках Федерального государственного образовательного стандарта 3+ по профилю «Дошкольное образование» и «Начальное образование». Актуальность и новизна разработанного авторского учебного плана обусловлена тем, что сохранены классические методики дошкольного и начального образования

В вариативной части методические дисциплины по модулю «Преемственность в дошкольном и начальном образовании» были выстроены по семестрам так, чтобы сохранялась преемственность изучения методик от дошкольного к начальному образованию. То есть логика такова: теории и технологии дошкольного образования включены в более ранние семестры, а методики начального образования – в более поздние [2, с. 387].

Решению проблемы непрерывного креатологического образования посвящено исследование членов НИЛ «Творчество в педагогической деятельности» [3, с. 29–34].

Креатологическое направление подготовки бакалавров педагогического образования в ГППИ им. В.Г. Короленко на факультете педагогического и художественного образования обеспечивается инновационной образовательной программой прикладного бакалавриата по профилю «Раннее творческое развитие». Учебный план данного профиля включает инновационные учебные дисциплины, составляющие фундамент всей образовательной программы: педагогическая креатология, тьюторика, эвриология, метро-темпо-ритмология. Дисциплины «Этно-психо-педагогика», «Психология детского творчества», «Проблемы и концепции одарённости», «Психодидактика, креативный тренинг» и др. обеспечивают психологическую составляющую развития креатологической компетентности будущих педагогов-креатологов. Изучение студентами основ творческой деятельности, ТРИЗ и НФТМ, креативной педагогики, методики применения в учебно-творческом процессе креативных технологий, искусства воспитания творчеством и реализации дидактической составляющей креатологической компетентности в условиях педагогической практики выводит профессионализацию будущих педагогов-креатологов на современный высокопрофессиональный уровень [4, с. 29–34].

Опыт изучения проблемы качества педагогической профессионализации бакалавров педагогического образования позволяет утверждать о необходимости в качестве приоритетной формирования креативной компетенции как «ядерной». Центристремительная сила креативности личности будущего педагога-креатолога придаёт иерархическую устойчивость и взаимообусловленность отдельным компонентам и всей структуре профессионально-творческой подготовки современного педагога [5, с. 29–34].

В исследовании принимали участие 56 студентов 3 курса двухпрофильного бакалавриата «Дошкольное образование» и «Начальное образование» по профилю «Раннее творческое развитие». Испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную группу (n = 28) и контрольную группу (n = 28). Отличие в группах состояло в том, что студенты экспериментальной группы проходили профессиональную подготовку по экспериментальному учебному плану, а контрольной группы – по традиционному учебному плану. Содержание подготовки состояло в изучении студентами инновационных курсов, организационно-деятельностно-игровых форм текущей и итоговой аттестации, культурно-просветительских и педагогических практик. Для мониторинга результатов внедрения эксперимента были использованы специально разработанные фонды оценочных средств по начальному, базовому и продвинутому уровням. Математико-статистическая обработка полученных результатов осуществлялась по Хи-квадрат при $p < 0,01$ и $p < 0,05$.

Результаты экспериментального исследования до и после реализации образовательной программы по профилю «Раннее творческое развитие» показали, что качественные изменения в исследуемых признаках креативной компетенции у испытуемых экспериментальной группы зависят именно от предложенной нами «независимой переменной» (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты исследования до и после обучения

Критерии	Эрудиция		Умелость		Готовность	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Mean	6,23	7,26	6,34	7,75	5,28	6,98
Median	6	7	7	8	5,2	7
Mode	5	7	7	9	5	7
Std. dev.	1,34	1,2	1,35	1,23	1,4	1,53
Variance	4,46	1,24	3,77	1,47	4,17	2,31
Range	8	5	8	4	8	6
Min.	5	5	3	5	2	4
Max.	13	10	11	9	10	10

Полученные данные свидетельствуют о влиянии экспериментальной педагогической работы на развитие ключевых характеристик испытуемых, составляющих в совокупности креативную компетенцию. Стандартные отклонения составили статистически значимые.

Обобщая результаты экспериментального исследования по распределению испытуемых по уровням развития креативной компетентности, можно сделать вывод о существенном изменении в процентном соотношении у испытуемых экспериментальных групп (таблица 2).

Таблица 2. – Распределение испытуемых экспериментальных групп по уровням развития креативной компетенции – в %

Уровни Группы	Высокий		Средний		Низкий	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Экспериментальная группа	11	35	25	43	64	22
Контрольная группа	12	17	23	28	65	55

В экспериментальной группе произошло значительное уменьшение количества испытуемых с низким уровнем (в 3 раза) и, напротив, увеличение количества испытуемых с высоким уровнем (с 11 < 35 %). Также увеличилось количество испытуемых со средним уровнем развития креативной компетенции (с 25 < до 43 %). В контрольной группе перераспределение испытуемых по уровням оказалось незначительным.

Полученные положительные изменения, произошедшие в экспериментальной группе, доказывают необходимость специальной подготовки бакалавров-креатологов, владеющих креативной компетентностью, навыками творческого саморазвития, умениями компетентностного развития творческих способностей дошкольников и младших школьников в учебно-воспитательном процессе современной начальной школы.

Список используемых источников

1. Корепанова, М.В. Преемственность в социально-личностном развитии детей в период перехода из дошкольного в младший школьный возраст: основные итоги федерального эксперимента / М.В. Корепанова, Г.В. Гнайкова // Начальная школа плюс До и после. – 2014. – № 5. – С. 57–60.
2. Преемственность в непрерывной подготовке педагогов для дошкольного и начального общего образования / Р.С. Наговицын [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 194–203.
3. Тутолмин, А.В. Экспериментальное изучение креативности бакалавра начального образования / А.В. Тутолмин // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 12. – С. 29–34; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11782> (дата обращения: 19.09.2020).
4. Тутолмин, А.В. Этнокреатологизация профессиональной подготовки бакалавров начального образования в условиях инновационного педагогического процесса / А.В. Тутолмин // Высшая школа. – 2018. – № 21. – С. 29–31.
5. Тутолмин, А.В. Профессионализация бакалавра начального образования [Текст]: разработка концепции и технологии реализации непрерывного педагогического образования (колледж-вуз) в Удмуртской Республике : моногр. / А.В. Тутолмин // Российская акад. Естествознания. – М. : Изд. дом Акад. естествознания, 2016. – 139 с.
6. Файзуллина, Г.Я. Преемственность программ дошкольного и начального образования: содержательный и результирующий аспекты / Г.Я. Файзуллина // Вестн. Удмуртского ун-та. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2006. – № 9. – С. 139–146.
7. Boyle T., Petriwskyj A., Grieshaber S. Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures // The Australian Educational Researcher. – 2018. – № 45. – P. 419. DOI: 10.1007/s13384-018-0272-0.
8. Kakvoulis A. Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school // International Journal of Early Years Education. – 2003. – № 2 (1). – P. 41–51. DOI: 10.1080/09669760.2003.10807105.
9. Lecturer S.S., Lecturer D.C., Lecturer P.M. Redesigning Teaching and Learning in a PGCE Primary Pre-school Component // Early Years. – 1998. – № 19 (1). – P. 20–28. DOI: 10.1080/0957514980190104.
10. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? Early Years: Journal of International Research & Development. – 2014. – № 34 (4). – P. 405–419.

КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 374.32

Е.С. Астрейко, Г.С. Микаилова, Ю.Е. Новицкая
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь

ВИДЫ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье с учётом обобщения типологии педагогических конфликтов, раскрытых в научной литературе, типология конфликтов, встречающихся в работе педагогов дополнительного образования в системе взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: конфликт, педагог дополнительного образования, педагогическая деятельность, типология.

E.S. Astreiko, G.S. Mikailova, Yu.E. Novitskaya
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin "
Mozyr, Republic of Belarus

TYPES OF CONFLICTS IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION

Summary. The article summarizing the typology of pedagogical conflicts presented in the scientific literature presents the typology of conflicts encountered in the work of teachers of additional education in the system of interaction of subjects of the educational process.

Keywords: conflict, teacher of additional education, pedagogical activity, typology.

В настоящее время конфликты играют немаловажную роль в жизни каждого человека, семьи, организации, социума, отдельного государства и человечества в целом. В современном обществе конфликты являются частью социальных отношений между людьми.

Сложилось однозначное отношение к конфликтам как к негативным явлениям. Возникновение конфликтной ситуации оценивается как показатель некоего неблагополучия. Однако, основатели конфликтологии как науки Р. Дарендорф и Л. Козер, еще в период её становления обращали внимание, что наличие конфликтов в обществе естественно, а их отсутствие ненормально.

Конфликты изучаются не только в рамках общей теории конфликтов, но и с учетом особенностей сферы их протекания. Так, сферой протекания педагогических конфликтов является образовательная среда. Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин [1, с. 11–12].

В связи с вышеизложенным определяется сфера протекания педагогического конфликта (учебно-воспитательный процесс), активность участников (взаимодействие, в основе которого лежат субъект-субъектные противоречия), эмоциональный фон (отрицательные эмоции).

Для педагогического процесса характерны процессуальные педагогические конфликты, в основе которых лежат противоречия, возникающие в образовательном процессе. Л.В. Симонова [2, с. 7–8] выделяет три группы педагогических конфликтов, субъектами которых являются участники педагогического процесса:

1. «Учебные конфликты», возникающие в процессе учебной деятельности как реакция на препятствия к достижению целей учебной деятельности (конфликты из-за «плохого ответа», «некомпетентности учителя и т. п.).

2. «Конфликты ожиданий», возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности, как реакция на поведение, не соответствующее принятым нормам отношений между педагогами и учениками, не соответствующее уровню ожиданий их по отношению друг к другу (конфликты из-за «нарушений правил», «неуместных шуток», «плохой дисциплины» и т. п.

3. «Конфликты личностной несовместимости», возникающие в процессе учебной в внеучебной деятельности из-за личностных особенностей учителя и учеников, особенностей характера и темперамента (возникающие из-за «несдержанности», «эмоциональной неустойчивости», «обидчивости» и т. п.).

Обобщив типологии педагогических конфликтов, представленных в научной литературе, можно прийти к выводу, что наиболее адекватной для изучения конфликтов в системе взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса является следующая типология: «педагог дополнительного образования – обучающийся», «педагог дополнительного образования – администратор», «педагог дополнительного образования – родитель», «педагог дополнительного образования – педагог дополнительного образования», «обучающийся – обучающийся».

Рассмотренная типология позволяет «упорядочить материалы банка конфликтных ситуаций, возникающих в педагогической среде, пригодных для обучения руководителей учреждений образования, педагогов дополнительного образования, стать реальным способом упреждения и разрешения педагогических конфликтов».

В заключение отметим, что управление конфликтом невозможно без взаимодействия со всеми его участниками. Формирование готовности к продуктивному разрешению конфликтов связано, с одной стороны, со сложной внутренней работой педагога дополнительного образования, с другой – с включением в этот процесс всех участников конфликта, будь то обучающиеся, их родители, коллеги или администрация учреждения образования.

Список используемых источников

1. Баныкина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. – М. : УРСС, 2001. – 457 с.

2. Симонова, Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : автореф. дис.... канд. психол. н. / Л.В. Симонова. – М., 1989. – 22 с.

УДК 37.013.32

Н.С. Жлудова

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,
Мозырь, Республика Беларусь*

Л.Д. Кирьянова

*ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря»
Мозырь, Республика Беларусь*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт работы филиала кафедры педагогического университета в учреждении дошкольного образования в рамках кластерного взаимодействия по подготовке учителей-логопедов.

Ключевые слова: преемственность, филиал кафедры, специальное образование, учитель-логопед, профессиональная компетентность.

N.S. Zhudova

*Mozyr State Pedagogical University named after I.P.Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

L.D. Kiryanova

*Special nursery-kindergarten № 12 for children with severe speech impairments in Mozyr
Mozyr, Republic of Belarus*

CONTINUITY OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND INSTITUTIONS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIAL TEACHERS

Abstract. The article presents the experience of a branch of the pedagogical university department in a preschool education institution within the framework of cluster interaction for the training of speech therapists.

Keywords: continuity, branch of the department, special education, speech therapist, professional competence.

Подготовка учителей-дефектологов в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» осуществляется уже более 20 лет (с 1997 года). Несмотря на смену названий специальностей и структурные реорганизации за прошедшие годы, неизменными остались ответственность и преданность администрации и преподавателей университета, учреждений образования Мозырского района делу качественной подготовки специалистов для системы специального образования.

Наши выпускники работают в различных типах учреждений образования, в разных регионах Республики Беларусь и за рубежом. Сегодня наш университет – крупный центр профессиональной подготовки учителей-дефектологов. Обучение специалистов ведется по специальности «Логопедия». Одновременно подготовку и переподготовку проходят более 80 студентов дневной (на факультете дошкольного и начального образования) и более 40 слушателей заочной (на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров) форм получения образования. Выпускники могут продолжить образование в магистратуре.

Динамичные преобразования в обществе и в социальном сознании, обусловленные широким распространением новых социокультурных идей в отношении лиц с особенностями психофизического развития, существенно влияют на состояние специального образования в Республике Беларусь. Изменяются его цели, в организационной структуре увеличивается доля интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; содержание и методика приобретают выраженный ориентир на повышение функциональных возможностей ребенка, степени его социальной включенности. В отношении профессиональной подготовки учителей-дефектологов сложившаяся ситуация находит свое выражение в формировании запроса на специалиста нового типа: обладающего разносторонней профессиональной компетентностью, высоким уровнем культуры, толерантностью, готового работать не только с детьми разных категорий, коллегами, семьей, но и с широкой общественностью, способного творчески перерабатывать профессиональные знания в личностно значимые. Научные основы подготовки такого специалиста (определение ее концептуальных, содержательных и технологических аспектов) разработаны ведущими учеными-дефектологами Республики Беларусь (Т.В. Вареновой, С.Е. Гайдукевич, Т.Л. Лещинской, В.В. Хитрюк, В.А. Шинкаренко и др.).

Концептуально современный учитель-дефектолог – это специалист, обеспечивающий сопровождение ребёнка с особенностями психофизического развития от рождения до 18 лет, а также четко представляющий его социальный прогноз (т. е. потенциальные, социально востребованные возможности в различных сферах жизнедеятельности); имеющий целостное представление о коррекционно-образовательном процессе, возможностях его модификации с учетом типа ограничений ребёнка, его возраста, формы получения образования; владеющий специальными средствами и методиками коррекционно-педагогической деятельности; умеющий интегрировать компетенции, работать в команде специалистов, с родителями, осуществлять информационно-просветительскую работу в социуме; способный творчески перерабатывать научные знания, анализировать и обобщать собственный опыт работы, выстраивать личную профессиональную позицию.

Содержанию подготовки учителя-дефектолога мы стремимся придать личностно ориентированный характер и уделяем особое внимание осмыслению современных идей социокультурной интеграции людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Это помогает обеспечить как профилактику дефектоцентрированного подхода к ребёнку, так и овладение новыми образцами профессиональной деятельности, где в качестве эталонов выступают признание и уважение его человеческого достоинства, вера в потенциальные возможности развития, а также желание и потребность защищать его интересы. Особое внимание обращаем на умения студентов не только реализовывать новое отношение к детям с особенностями психофизического развития в своей профессиональной деятельности, но и активно его пропагандировать в социальном окружении. Отметим также усиление практической направленности подготовки учителя-дефектолога. Составлены перечни основных профессиональных умений применительно к дисциплинам психологического, педагогического и методического циклов. Данные умения последовательно отрабатываются на практических и лабораторных занятиях, педагогических практиках и стажировках. При этом студенты обучаются не отдельным умениям, а целостным видам профессиональной деятельности (проведение логопедического занятия, диагностика, разработка индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы и т. д.). При изучении специальных дисциплин студенты активно вовлекаются в создание методических проектов, в том числе обслуживающих потребности интегрированного обучения и воспитания: моделируют зоны групповой (классной) комнаты с учетом особых образовательных потребностей детей; разрабатывают дифференцированные практические задания и дидактические пособия по теме коррекционного занятия и т. д., в этом реализуется *технологический* аспект подготовки дефектологических кадров [1].

Будущие учителя-дефектологи обучаются включению информационных и интерактивных технологий во все этапы коррекционно-педагогической работы с воспитанниками и учениками: созданию и использованию индивидуальных профилей развития их умений в различных сферах жизнедеятельности, диагностических и обучающих инструментов, созданных в различных программных средах (например, MS Power Point, iSpring QuizMaker), мультимедийных презентаций; сценариев деловых игр и др. Тем самым происходит обогащение арсенала методических и дидактических ресурсов, которые должны быть накоплены в процессе учебы в вузе и востребованы в практической деятельности педагога в условиях специального и инклюзивного образования.

Современному специалисту, который работает с детьми с особенностями психофизического развития, необходимо формировать у себя следующие качества:

- педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации);
- аттракция (способность создавать привлекательный образ ученика и стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие);
- педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них);
- способность реализовывать коррекционный компонент в образовании ребенка с особенностями психофизического развития;
- способность находить оптимальные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции;
- педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности);
- педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Как указывают Т.В. Варенова, А.А. Леонтьев и др., для оптимального педагогического общения учителю также необходимо уметь: 1) управлять своим поведением; 2) обладать качеством внимания; 3) владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»; 4) адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние по внешним признакам; 5) «подавать себя» в общении с учащимися; 6) вербально общаться (оптимально строить свою речь в психологическом плане); 7) устанавливать речевой и неречевой контакты с детьми; 8) обладать гностическими умениями, связанными с самоанализом учителем своей деятельности, с осознанием, систематизацией и переносом информации [2].

Путь активного развития таких умений – системное изучение педагогического опыта; разработка исследовательской тематики, связанной с образованием детей с тяжелыми нарушениями речи для курсовых и дипломных проектов; деятельность студенческих научных кружков; активное внедрение результатов научно-методической деятельности преподавателей и студентов в реальную практику.

Разделяя мнение В.В. Хитрюк, подчеркнем, что подготовка дефектолога предполагает использование широкого арсенала методов, дидактических приемов, педагогических средств как обучения, так и учебной деятельности студентов (тренинги, кейсы, проекты, имитационные методы (ролевые игры, социальный интерактивный театр (СИТ), пресс-конференции, дебаты), разработка профессионально-педагогического портфолио, составление и решение педагогических ситуаций, обобщенных профессиональных задач как на этапе теоретического, так и во время педагогической практики, а также участие в волонтерском движении [3]. Данный тезис мы рассматриваем и как руководство к действию, и как описание нашего актуального педагогического взаимодействия со студентами и слушателями. Особое значение мы придаем изучению педагогического опыта, его анализу и обобщению через участие в работе филиала кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования на базе государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря».

Основными задачами Филиала кафедры являются: создание необходимых условий по организации образовательного процесса для подготовки специалистов по специальности 1-03 03 01 Логопедия; переподготовки специалистов по специальности 1-03 03 71 Логопедия; проведение мероприятий, способствующих лучшей адаптации студентов в процессе обучения к конкретным производственным условиям, получению ими навыков работы в трудовых коллективах; обеспечение учебной, педагогической практики, выполнения курсовых, дипломных работ по направлениям основной деятельности ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря»; обмен консультациями, опытом практической и научной деятельности между специалистами образовательной, производственной, научной и иных сфер; организация научно-исследовательской работы студентов, слушателей; организация и проведение совместных научных исследований, подготовка совместных научных проектов, внедрение в педагогическую практику и учебный процесс результатов научных исследований и разработок.

Образовательную работу с воспитанниками сада проводят опытные педагоги. В каждой возрастной группе коррекционную работу с детьми проводят учителя-дефектологи. Специалисты организуют образовательный процесс таким образом, чтобы день, прожитый детьми в дошкольном учреждении, был интересным, развивающим, здоровьесберегающим. В работе логопедов, например, заслуживает особого внимания педагогическая технология – синквейн. Применение в коррекционно-педагогической работе символической аналогии помогает превратить освоение материала в увлекательную игру. Обучение студентов созданию синквейна с детьми проводится на практических и лабораторных занятиях, на педагогической практике, на научно-методических семинарах. Так, уже традиционным стал совместный районный научно-методический семинар «Преемственность педагогического университета и учреждений образования в профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов», который проводится ежегодно в апреле в рамках Недели молодежной науки.

Особое значение в данном учреждении придается средовой организации. Коллектив педагогов, медицинские работники пришли к единому мнению о необходимости изменения, проектирования образовательного пространства не только в помещениях учреждения, но на игровых участках, так как дети в летний оздоровительный период проводят на свежем воздухе большую часть времени.

Основополагающим компонентом при создании развивающей среды на территории дошкольного учреждения также является наличие коррекционного компонента, а именно развитие речи детей. Для закрепления умений, сформированных в течение учебного года, творческой группой педагогов было предложено создать «Город красивой речи» как средства развития речевых навыков детей с тяжелыми нарушениями речи.

Игровые приемы реализуются на условно обозначенных улицах и проспектах. Проспект «Звонкий» – это самое любимое место наших воспитанников. На территории всегда весело, шумно. Здесь проходит основная часть прогулки. И обязательным компонентом прогулки является развитие речевых навыков. Дидактические материалы подобраны соответственно направлению коррекционной работы. Улица «Веселые звуки» создана с целью развития слухового восприятия. На улице «Загадок» собран материал, который поможет в развитии познавательных процессов воспитанников.

Красной нитью в работе сада проходит идея – «Пальчики развивают речь». На улице «Умелые ручки» детям предлагаются игры и упражнения на развитие мелкой моторики. Улица «Художественная». Здесь опытные педагоги помогут не только в развитии мелкой моторики, но и в развитии умений передать в рисунке увиденное на прогулке, помогут в развитии творческих способностей. Улица «Театральная» – излюбленное место воспитанников всех групп. Здесь можно вспомнить и обыграть знакомое произведение. А можно придумать свою сказку. На улице «Правильного дыхания» тоже весело. Дети принимают игры на развитие дыхания как веселую забаву, а мы же знаем, что это важный компонент в развитии речевых навыков. Здесь есть важное правило: попасть на эту улицу можно только в хорошую, безветренную погоду.

Площадь «Торопыжек» создана с целью развития общей моторики детей с ТНР, повышения двигательной активности, развития двигательных навыков. Улица «Тихая». Когда мы устаем, нам хочется тишины. На этой улице можно понаблюдать за растениями. А в беседке «Разноцветных зонтов» можно уединиться, подумать, помечтать. Создавая город «Красивой речи», педагоги специального дошкольного учреждения, учитывая современные требования, создали образовательную среду, отвечающую образовательным потребностям и возможностям каждого ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, деятельность филиала кафедры содействует повышению интереса студентов к профессии логопеда, мотивирует их на продолжение обучения в университете, способствует творческой самореализации в стремлении к овладению профессиональными знаниями и умениями.

Список используемых источников

1. Гайдукевич, С.Е. Традиции и современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 50–56.
2. Варенова, Т.В. Влияние инклюзивных процессов в образовании на подготовку педагогических кадров / Педагогика многообразия. Инклюзивный подход к организации образовательного процесса в гетерогенной среде : сб. науч. тр. / под общ. ред. канд. пед. наук, доц. И.В. Журловой. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2019. – С. 57–68.
3. Хитрюк, В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта, 2013. – № 11. – С. 72–79.

УДК 372

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

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ

Аннотация. В статье раскрываются основные направления совершенствования качества образовательного процесса в рамках кластерного взаимодействия. Обозначены подходы в преемственности по подготовке педагогических кадров учреждения дошкольного образования посредством работы филиала кафедры.

Ключевые слова: совершенствование, качество образовательного процесса, образовательное пространство, профессиональная компетентность, практикоориентированность.

Т. Yu. Zborovskaya
Sanatorium nursery garden №13 in Mozyr
Mozyr, Republic of Belarus

IMPROVING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION THROUGH OPERATION OF THE DEPARTMENT BRANCH

Abstract. The article reveals the main directions of improving the quality of the educational process in the framework of cluster interaction. Approaches in succession to the training of teachers of preschool education institutions through the work of a branch of the Department are outlined.

Keywords: improvement, quality of the educational process, educational space, professional competence, practical orientation.

Одной из приоритетных задач учреждений системы дошкольного образования является задача совершенствования качества образовательного процесса. Для реализации этой задачи на базе ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» создан и функционирует филиал кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО МГПУ им. И.П. Шамякина.

Цель работы филиала кафедры – создание образовательного пространства, позволяющего каждому субъекту учебно-воспитательного процесса (преподаватель, воспитатель, студент) совершенствовать уровень профессиональной компетентности и конкурентоспособности в условиях модернизации системы образования, усиление практикоориентированности образовательного пространства.

Основными задачами филиала являются:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов и качества образовательного процесса на факультете дошкольного и начального образования и в учреждении дошкольного образования путём углубленного разностороннего взаимодействия преподавателей кафедры и педагогов учреждения дошкольного образования в процессе интеграции теоретической и практико-ориентированной подготовки специалистов.

2. Изучение, обобщение, систематизация и внедрение прогрессивного педагогического опыта ГУО «Санаторный ясли-сад №13 г. Мозыря» в образовательный процесс факультета дошкольного и начального образования.

3. Организация совместной научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета дошкольного и начального образования и специалистов учреждения дошкольного образования.

4. Осуществление инновационной деятельности, создание информационного банка инноваций.

Принципами взаимодействия выступают: целенаправленность, паритетность, практикоориентированность, открытость образовательного пространства, социальное партнерство.

Преподавательский коллектив стремится обеспечить фундаментальность вузовской подготовки и конкурентоспособность выпускников, которые во многом определяют успешное будущее развитие человека. Кафедра специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования является центром научной, методической и воспитательной работы.

Приоритетные направления сотрудничества:

- разработка научно-методического сопровождения;
- функционирование и развитие системы дошкольного образования;
- обеспечение непрерывного роста профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования;
- повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Важная роль в профессиональной подготовке будущего воспитателя дошкольного учреждения отводится педагогическим практикам. В ходе их студенты имеют возможность закрепить и расширить психолого-педагогические знания, творчески использовать их в образовательном процессе.

В рамках работы филиала проводятся различные мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов. Это традиционные и нетрадиционные активные формы работы с педагогами и студентами (научно-практические семинары, практикумы, брифинги, аукционы, тренинговые занятия и др.), организация и проведение различного рода практик студентов факультета дошкольного и начального образования.

Включение активных форм работы позволяет активизировать педагогов и студентов, использовать их знания и практический опыт, оценить степень усвоения учебного материала, выработать деловые навыки, необходимые в современных условиях: самостоятельность в принятии решений и постановке целей, умение отстаивать свою точку зрения, ориентацию на успешность и сотрудничество за счет расширения коммуникационного пространства.

Эффективными технологиями повышения профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольных учреждений выступают также информационно-коммуникационные технологии. Использование их в повышении квалификации педагогов системы дошкольного образования призвано обеспечить новый уровень мыслительной, творческой, коммуникативной деятельности будущих специалистов и педагогического коллектива педагогов учреждения дошкольного образования.

Таким образом, практико-ориентированная направленность позволяет повысить качество работы учреждения дошкольного образования в следующих направлениях: использование диагностических данных для принятия решений; повышение социального статуса и привлекательности учреждения образования для родителей; создание положительного имиджа учреждения образования; реализация педагогических проектов; повышение уровня профессионализма педагогов; активизация работы психологической и методической служб; использование инфраструктуры вуза.

Осуществляется повышение профессиональной компетентности в области теоретических основ и современных проблем педагогики и психологии, инновационных технологий. Благодаря такому сотрудничеству специалисты дошкольного учреждения имеют возможность участия в практических конференциях, конкурсах, в подготовке совместных публикаций, а также в трансляции лучших образцов педагогического опыта.

УДК 372

Н.Н. Каландарова

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»
Глазов, Российская Федерация*

ОПЫТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей начальной школы, роль сотрудничества кафедры ДиНО ГППИ им. В.Г. Короленко с городским методическим объединением учителей начальных классов.

Ключевые слова: бакалавриат, сотрудничество, учителя начальных классов, педагогическая практика.

N. N. Kalandarova

*Glazovsky state pedagogical Institute named after V.G. Korolenko
Glazov, Udmurt Republic*

THE EXPERIENCE OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FSSES

Abstract. The article deals with the problem of training future primary school teachers, the role of cooperation of the Department of Dino GSPI named after V. G. Korolenko with the city methodical Association of primary school teachers.

Keywords: bachelor's degree, collaboration, primary school teachers, teaching practice.

Обозначим основные направления практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях внедрения ФГОС.

Программы подготовки бакалавров носят общенаучный и практико-ориентированный характер.

Двухпрофильный бакалавриат в Глазовском пединституте – это возможность за 5 лет обучения в вузе освоить одновременно два профиля и быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда с высоким набором компетенций сразу в двух различных сферах деятельности. Студентам профилей: «Начальное образование и Биология», «Музыка и Начальное образование», «Дошкольное образование и Начальное образование» и др. предлагается широкий спектр дисциплин по выбору: «Концепция современного естествознания», «Речевое творчество младших школьников», «Дидактические возможности интерактивной доски», «Развитие логического мышления у младших школьников», «Формирование метапредметных результатов в начальной школе» и др.

Студенты, обучающиеся на профиле «Начальное образование», показывают высокий уровень на Республиканских и Всероссийских конкурсах научных студенческих работ. Ежегодно студенты получают дипломы и сертификаты Всероссийского уровня.

Студенты проходят педагогическую практику по двум профилям в лучших школах Удмуртской Республики, в школах ТОП (г. Ижевск, г. Глазов, г. Можга, г. Воткинск, г. Сарапул). Организуются установочные и итоговые конференции в школах (2020 г. – дистанционно), проводятся «Круглые столы» для совместного анализа практики (преподаватели-учителя-студенты).

Кафедра ДиНО ГППИ им. В.Г. Короленко тесно сотрудничает с городским методическим объединением учителей начальных классов.

Основными направлениями сотрудничества являются:

- Управление образования г. Глазова предлагает кафедре заявки – темы по актуальным проблемам НО для исследовательской деятельности студентов ВКР, которые в дальнейшем являются основой совместных проектов, новых программ для КПК.

- Привлечение руководителей школьных методических объединений к составлению учебных программ по подпрактикам.

- Совместные публикации учителей, преподавателей, студентов ГППИ. Публикации учителей в электронном журнале ГППИ и в сборнике «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений».

- Ежегодно учителя начальных классов участвуют в региональных научно-практических конференциях и семинарах. Активное участие принимают студенты. Так, например, в марте 2019 г. прошла научно-практическая конференция на секции «Современные технологии в начальном образовании». Заслушано 5 докладов, проведено 3 мастер-классы на темы: «Работа в парах сменного состава в учебной и внеурочной деятельности», «Нетрадиционные техники рисования», «Ментальная арифметика как средство развития интеллектуальных способностей обучающихся в условиях реализации ФГОС». Слушатели познакомились с ТРИЗ-технологией, Agile-технологией.

- Участие преподавателей ГППИ в экспертных комиссиях, секциях на школьных научных конференциях «Я-исследователь», предметных олимпиадах, в учреждениях дополнительного образования.

- Участие преподавателей кафедры в работе методического совета ГМО и в жюри конкурса методических разработок учителей НШ «Я реализую ФГОС».

- Преподаватели кафедры ДиНО проводят курсы ПК при ГППИ, профессиональной профпереподготовки, мастер-классы, которые активно посещают учителя школ не только г. Глазова, но и Удмуртской Республики, а также студенты профиля «Начальное образование».

- Студенты 4 курса ежегодно привлекаются к организации проведения городской интеллектуальной игры для первоклассников в ДДК, студенты 3, 5 курсов оказывают помощь оргкомитету по олимпиадам в начальной школе.

- В 2018 г. студенты 3–4 курсов посетили открытые мастер-классы учителей начальных классов «Педагогические чтения» в МБОУ «СШ № 1» г. Глазова.

- Совместно с ГМО организуются встречи будущих учителей начальных классов, студентов 4, 5 курсов, с завучами, директорами школ г. Глазова, г. Ижевска по трудоустройству на базе кафедры ДиНО.

Основные направления развития профиля «Начальное образование» в период с 2017 по 2020 гг:

ППС кафедры ДиНО участвовал в Федеральном проекте «Модель целевой подготовки и контрактного трудоустройства будущих педагогов» совместно с «Нижегородским государственным педагогическим университетом имени Козьмы Минина». Экзамен был проведен в мае-июне 2018 года. В состав комиссии комплексного экзамена готовности к профессиональной деятельности входили: руководитель ГМО учителей начальных классов г. Глазова; директор МБОУ «СОШ № 17», заведующий кафедрой ДиНО, преподаватели кафедры.

Цель проведения комплексного экзамена: обеспечение качественного отбора обучающихся, претендующих на специализированное обучение педагогической профессии (участие в целевой подготовке педагогических кадров).

Комплексный экзамен включал следующие компоненты: тестирование по педагогике и методике начального образования; представление портфолио аттестуемого; защита курсового проекта по дисциплинам предметной области будущей педагогической деятельности.

Три года (2017, 2018, 2019) ППС кафедры ДиНО совместно со студентами профиля «Начальное образование» участвовали во Всероссийском WorldSkills Russia.

Проведение государственного итогового экзамена (демоэкзамена) с элементами WorldSkills Russia практикуется с 2019 г.

В дальнейшем мы планируем проведение зачетов по дисциплинам предметной подготовки в форме заданий WorldSkills Russia, для качественной подготовки студентов к будущей профессии.

Список используемых источников

1. Каландарова, Н.Н. Основные направления сотрудничества кафедры ДиНО с городским методическим объединением (ГМО) / Н.Н. Каландарова // «Вестн. пед. опыта. Серия «Дошкольное и начальное образование». – № 43. – г. Глазов. – С.79–84.

УДК 37.015.32

Е.А. Ковалёва

УО «Гомельский государственный педагогический колледж им. Л.С. Выготского»

Гомель, Республика Беларусь

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ

Аннотация. Тема выгорания на профессиональном поприще, не нова. Это уже много раз подробно обсуждалось и обсуждается во всём мире. И поэтому хочется ещё раз вернуться к этой, одной из самых актуальных в социуме на сегодня тем. Даже несмотря на то, что в нашем, хоть и современном, обществе всё ещё не принято выносить подобный вопрос на обсуждение и всеуслышание, проблема всё-таки есть.

Современное общество, поднявшись на высочайшую ступень своего развития, прямо пропорционально снизило уровень своей духовной культуры, физического и психического здоровья. Этот факт не может не отражаться и на профессиональной деятельности педагогических работников различных сфер.

Ключевые слова: выгорание, сгорание, учитель, здоровье, творчество.

H.A. Kovaliova

Gomel state University L. S. Vygotsky pedagogical College
Gomel, Republic Of Belarus

PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY CLASS TEACHER; PROFESSIONAL PARACHING

Abstract. Personal development covers activities that improve awareness and identity, develop talents and potential, build human capital and facilitate employability, enhance the quality of life and contribute to the realization of dreams and aspirations. Personal development takes place over the course of a person's entire life. [6] Not limited to self-help, the concept involves formal and informal activities for developing others in roles such as teacher, guide, counselor, manager, life coach or mentor. When personal development takes place in the context of institutions, it refers to the methods, programs, tools, techniques, and assessment systems that support human development at the individual level in organizations.

Keywords: burnout, teacher, creation.

В своём учебнике «Психология профессионального здоровья» Г.С. Никифоров описывает исследования, утверждающими, что учителя как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы в школе. Научно подтверждено и доказано, что спустя 15–20 лет педагогической практики учитель невольно оказывается в состоянии психологического кризиса: развивается заметное истощение нервной системы, «эмоциональное сгорание» (burnout) наравне с общим физическим недомоганием.

Потеря здоровья учителя, которая может рассматриваться как показатель степени социальной адаптации, нередко ниже, чем у больных неврозами. Проработав более 10 лет на педагогической ниве, учитель и сам испытывает постоянно нарастающую нервозность, психическое изнеможение, напряжение. А ведь представленный фактор имеет глубочайшие исторические корни. Ещё в конце XIX века педагог, философ В. Розанов заметил, что в России есть различные покровительствующие больным или бездомным животным, детям, старикам, но нет никого и ничего, кто заботился бы об учителе. В материалах 2-го Всероссийского съезда учителей, проходившем в 1915 году, также осветили этот вопрос. Даже сам К.Д. Ушинский отмечал, что «учащие» (тогда так называли учителей) испытывают страдания от своего социального положения в обществе, загруженности, уровня зарплаты.

Невольно возникает ощущение, что учительство закодировано самой историей на высокий фактор риска для психоэмоционального и физического здоровья. Разорвать этот более чем столетний заколдованный круг можно, только самостоятельно вернув себе своё же здоровье, – для этого сам педагог должен осознать, что здоровье – это высшая ценность. Важно и нужно к тому же, полюбив и приняв себя, осознать, что профессия учителя коренным образом отличается от всех иных, что, в свою очередь, требует и особой тщательной заботы о себе и своём состоянии. Чем же приметна профессия учителя? Во-первых, повышенными обязательствами. Она многократно по сравнению с другими профессиями увеличивает наше «обязан». Но кому и чем? Скорее всего, это не совсем осознанное обязательство перед будущим, что, безусловно, отражается не только на личностном, психологическом, но и физиологическом состоянии учителя как человека [1, с. 297].

Эмоциогенность заложена в самой сути учительского труда. Эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации работающих учителей (в ярко выраженной форме это синдром сгорания) являются характерным признаком данного вида деятельности и в то же время могут быть явным показателем профессиональной непригодности.

Можно отметить как особо значимые шесть пунктов психического здоровья, на развитие и поддержку которых опирается психолог при работе с учителем (да-да, это важно!): 1) положительное отношение к себе, принятие; 2) оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; 3) личная автономия; 4) психическая интеграция; 5) субъективное восприятие окружения; 6) умение адекватно воздействовать на ближнее окружение.

Около 80 % педагогов осознают наличие у них «синдрома сгорания» – сложного психофизиологического феномена, который определяется как эмоциональное, физическое и умственное истощение, связанное с продолжительной психоэмоциональной нагрузкой. Синдром выражается в подавленном депрессивном состоянии, постоянном чувстве усталости и опустошенности, нехватке энергии и энтузиазма, утрате способности видеть положительные результаты своей деятельности, отрицательной установке по отношению к работе и к жизни в целом. Поэтому «сгорающие» профессионалы – это сочувствующие, гуманные, мягкие, увлекающиеся идеалисты, ориентированные на людей, и одновременно – неустойчивые, интровертированные, фанатичные.

Поэтому, как правило, выделяются часто встречающиеся причины «синдрома выгорания» у учителей: а) напряжённость и конфликты в профессиональном окружении, недостаточная поддержка со стороны коллег; б) монотонный и нетворческий характер деятельности, когда нет условий для самовыражения учителя, для экспериментов, новаций; в) вкладывание в работу больших личностных и материальных ресурсов при недостаточном признании и положительной оценке со стороны окружающих и руководства; г) постоянное моральное напряжение из-за систематического дефицита средств к существованию; д) конфликт между реальностью и идеальной педагогической парадигмой, сложившейся у педагога (стремление контролировать свои эмоции, быть равным и т. д.); е) неразрешённые личностные конфликты педагога, переживание собственной неполноценности. ж) работа без видимой перспективы, невозможность выстроить профессиональную карьеру в тех условиях, в которых работает учитель; з) немотивированность вверенных подопечных, результаты работы с которыми не «видимы» или не «ощутимы».

Тем не менее одним из существенных факторов, всё-таки препятствующих развитию «синдрома выгорания», является принятие личной ответственности за происходящее. Но если учитель всё-таки во всём винит своё окружение, то чувство бессилия и безнадёжности только возрастает в разы.

Так или иначе психологическая помощь при эмоциональных проблемах может реализовываться через работу с «выгоранием» и через «смягчение действия организационного фактора». В первом случае предполагается работа с учителем как с клиентом и, следовательно, возможность для психолога использовать самый широкий спектр психотерапевтических и консультативных практик: телесно-ориентированную, бихевиоральную, гуманистическую и др.

Также многочисленные исследования отмечают, что без высокого эмоционального напряжения не может быть и речи о творческом подъёме, а также о решении производственных интеллектуальных задач. По ходу напряжённой учительской работы, когда сомнения и колебания постепенно уменьшаются, цели и идеи становятся более ясными, эмоции высшего интеллектуального порядка проявляются творческим подъёмом. Творческий подъём, в свою очередь, уменьшает и снимает утомление. В это же время растёт целенаправленность и работоспособность индивидуума, более ярко проявляются творческие элементы труда учителя, разумеется, за счёт активации лимбико-ретикулярных и гипоталамо-таламических восходящих разрядов. Расслабление наступает тогда, когда учитель владеет своим эмоциональным состоянием и переводит его в творчество [1, с. 309–310].

Если работа происходит в постоянном творческом напряжении и связана с решением определённых задач, она приобретает ту эмоциональную окраску, которая делает её либо интересной и радостной, либо, наоборот, вызывает неминуемое огорчение. Таким образом, в работе учителя выявлена целая группа рисков, которые можно либо перевести в творчество, сохранив здоровье, либо спровоцировать конфликтные ситуации, актуализировать эмоциональные стрессы, вплоть до развития соматических заболеваний, резюмирует проф. Г.С. Никифоров [1, с. 310].

С синдромом выгорания может столкнуться каждый специалист, не только учитель, в особенности работающий в сфере «помогающих» профессий. Создание профилактических и «обновляющих» программ представляет собой очень перспективный и эффективный вид помощи «выгорающим» работникам.

Для снижения эмоционального истощения необходимо совершенствование коммуникативной компетентности. Внешняя поддержка не всегда оказывает положительное влияние на уровень выгорания. Её роль, очевидно, обусловлена видом поддержки и психологической готовностью (установкой, менталитетом и др.) человека принять помощь [1, с. 376]. По утверждению психологов, переживания по поводу полного сгорания на профессиональной деятельности занимают одно из лидирующих мест в цепочке стрессов и по глубине переживаний уступают, наверное, только потере близкого человека. Но, как это не прискорбно, мало найдётся людей, которые ни разу не задумывались о смене рода деятельности, попав в описываемую ситуацию. Сегодня получивший широкое распространение во всём мире способ радикальной смены профессиональной области или карьерная пауза могут стать действительно реально ощутимой помощью для «выгоревших» и опустивших руки от безысходности профессионалов. Стоит только заручиться помощью и поддержкой надёжного тыла в лице родных и близких, соратников и создать, конечно же, некую финансовую базу на время этой самой «паузы». Ведь рано или поздно даже самые пылкие и преданные своему делу остывают, оказавшись один на один со своей депрессией, вызванной хроническим пребыванием в стрессовом состоянии. Пропадает какая-то изюминка, кураж от своей деятельности. Наступает кризис, когда гложущая неудовлетворённость становится повседневной реальностью. Всем свойственно перегорать, учитель – отнюдь не исключение. Есть мнение – и как мне кажется, совершенно правильное, что в нашу психику от природы заложена способность к самоисцелению, своего рода иммунитет. Ведь даже профессиональная психотерапия занимается не столько решением проблем, сколько поиском резерва для их устранения. И мысль о смене профессиональной деятельности не выходит из головы. Важно задуматься, в каком направлении осуществить движение, ведь сменить курс никогда не поздно. Просто есть смысл дать возможность себе, рискуя, вернуть радость и наполненность от своей деятельности и жизни в целом.

Список используемых источников

1. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.

2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

3. Деркач А.А. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое основание) / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 06.10.2019.

4. Деркач Л.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития [Электронный ресурс] / Л.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 06.10.2019.

5. Bob Aubrey, Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace McGraw-Hill 2010 ISBN 978-0-07-131178-6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/> – Дата доступа: 06.10.2019.

6. "What is Personal Development". Skills You Need [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>. – Дата доступа: 06.10.2019.

УДК 378: 811

Н.С. Селукова

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»

Глазов, Российская Федерация

ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается апробация тренинга педагогического общения как одна из современных форм обучения студентов педагогического вуза. Описаны результаты применения данной формы в процессе обучения будущих специалистов дошкольного и начального образования в вузе.

Ключевые слова: тренинг, педагогическое общение, специалисты дошкольного и начального образования, компетентность, подготовка, высшая школа.

N.S. Selukova

Glazov State Pedagogical
Glazov, Russian Federation

TRAINING OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A MODERN FORM OF TRAINING FOR PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION SPECIALISTS IN HIGHER SCHOOL

Abstract. This article examines the approbation of the training of pedagogical communication as one of the modern forms of training for students of a pedagogical university. The results of the application of this form in the process of teaching future specialists in preschool and primary education at a university are described.

Keywords: training, pedagogical communication, preschool and primary education specialists, competence, preparation, high school.

Проблема педагогического общения вновь приобретает актуальность в связи с введением ФГОС, который ориентирован на личностный подход к каждому ребёнку. В современном обществе компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня.

Современный педагог должен быть психологически и социально грамотным. Развитая эмпатия, способность к рефлексии, умение продолжительно и продуктивно работать в условиях эмоционального напряжения, артистизм и креативность, внешняя экспрессия и внутренняя культура – вот неполный перечень требований к профессии педагога, способного управлять собой и поддерживать творческую и деловую атмосферу, позволяющую участникам профессионального общения самовыразиться, раскрепоститься, максимально реализовать природный потенциал, работая в условиях сотрудничества [1, с. 3].

Традиционные методы подготовки преподавателей обычно не предусматривают обучение коммуникативным технологиям, поэтому в своей работе мы используем такую форму обучения как тренинг педагогического общения [1, с. 185]. Основной целью применения педагогического тренинга является развитие профессионального самосознания, творческого потенциала личности, развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 100 студентов Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко (средний возраст 18 лет). Педагогические тренинги проводились как в рамках кураторских часов, так и на занятиях по театральной педагогике. Использовался тренинг прогнозирования поведения (акцент при таком обсуждении ставится не на интеллектуальное, а на эмоциональное обучение). Тренинг социальных навыков также оставил положительный результат. Его основными технологиями являлись моделирование, словесные инструкции, ролевые игры, решение, проигрывание педагогических ситуаций. Такие тренинги проводились как в группах, так и индивидуально.

Большой отклик от обучающихся получили техники, способствующие пониманию собеседника. Программа тренинга педагогического общения включала примерную структуру техник активного слушания. При этом решались основные задачи: развитие умения разговаривать, развитие умения услышать и понять, снижение эмоционального напряжения. После проведённых тренингов, во время прохождения педагогической практики нами использовались методики определения стиля межличностного взаимодействия (С.В. Максимов, Ю.А. Лобейко), методика диагностики оценки самоконтроля в общении (М. Снайдера), оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховского), исследование личности с помощью 16-факторного опросника Кеттелла.

Студенты показали улучшение развития коммуникативной компетентности, что свидетельствует об эффективности применения тренингов педагогического общения в процессе обучения будущих педагогов.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ряд закономерностей и тенденций, характеризующих стилевые особенности педагогического общения.

Список используемых источников

1. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Богданова, Е.Л. К проблеме редукции функций общения в образовательной практике / Е.Л. Богданова, Л.В. Комаровская // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 31–34.
3. Григорьева-Голубева, В.А. Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию / В.А. Григорьева-Голубева // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. – № 3. – С. 100–109.

УДК 372

Н.М. Шкляева

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»
Глазов, Российская Федерация*

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ проблем преемственности дошкольного и начального образования, перспектив подготовки педагогических кадров, развития кафедр высших учебных заведений.

Ключевые слова: преемственность, начальное образование, дошкольное образование, образовательный стандарт.

N.M. Shklyayeva

*Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko
Glazov, Russian Federation*

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract. The article presents an analysis of the problems of continuity of preschool and primary education, the prospects for training teachers, the development of departments of higher educational institutions.

Keywords: continuity, primary education, preschool education, educational standard.

Перемены в современной системе образования в России предъявляют к специалисту дошкольного образования серьезные требования: воспитатель должен иметь высокий уровень психологической, педагогической и методической подготовки. Быть конкурентоспособным на рынке педагогического труда. Высшее образование сегодня не стоит на месте. Появилась трёхуровневая система подготовки специалистов: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Появление новых нормативных документов, приказов, нехватка педагогов на селе, повышение уровня подготовки специалистов в современных быстро меняющихся условиях подвели руководство вуза к введению двухпрофильного бакалавриата.

В 2015 г. была создана кафедра дошкольного и начального образования, которая продолжает традиции кафедр с более чем 30-летней историей существования: «Дошкольной педагогики» и «Педагогики и методики начального образования». Объединение было естественным процессом. К моменту объединения на этих кафедрах за годы совместного плодотворного сотрудничества уже сложился единый подход к пониманию проблем современного образования, тенденций развития педагогической науки. Были сформированы единые педагогические мировоззренческие позиции, гуманистические по своей природе, что находило отражение в формирующейся гуманистической направленности будущих воспитателей и учителей начальных классов.

Понимая проблему преемственности уровней образования, впервые в Удмуртской Республике был объявлен набор абитуриентов на образовательную программу «Дошкольное образование и Начальное образование».

Сегодня на кафедре работают 1 профессор, 4 кандидата наук, 4 старших преподавателя и 1 ассистент.

С появлением новой кафедры дошкольного и начального образования (ДиНО) началась разработка кафедральной темы исследования «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования в условиях внедрения ФГОС».

В 2016 г. был проведен первый научно-методологический семинар «Концептуальные основы и содержание профессионального стандарта педагогов дошкольного образования и начальной школы».

В 2019–2020 гг. темой методологических семинаров стала «Мониторинг качества дошкольного и начального образования в условиях реализации стандартов Дошкольного образования и Начального общего образования».

В рамках разработки кафедральной темы исследования продолжается выпуск научно-методического журнала «Вестник педагогического опыта», серия «Дошкольное и начальное образование».

Результаты исследования были представлены в докладах на Всероссийской конференции с международным участием «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования» (г. Арзамас, 2018 г.).

Преподаватели кафедры ДиНО разрабатывают методические материалы для детских садов, проводят семинары, консультируют работников дошкольного образования и учителей начальной школы, обучают на курсах повышения квалификации, разрабатывают совместные проекты.

Кафедрой разработаны 11 программ курсов повышения квалификации педагогов. Назовём лишь некоторые из них: «Основы управления современным дошкольным образованием», «Психолого-педагогические основы работы помощника воспитателя и младшего воспитателя», «Методические основы образовательной деятельности специалиста дошкольного образования», «Руководство игровой деятельностью детей» и др. На этих курсах слушатели знакомятся с основами детской психологии, дошкольной педагогики, методиками дошкольного образования, методиками начального образования, современными документами, регламентирующими деятельность дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, современными технологиями дошкольного образования, основами инновационной деятельности педагога и управления инновационными процессами.

На протяжении уже нескольких лет популярностью среди воспитателей детских садов Удмуртской Республики и Российской Федерации пользуется программа профессиональной переподготовки практиков дошкольного образования (252 ч.), разработанная нашей кафедрой.

Инновационным опытом нашего вуза считаем открытие развивающих центров «Дошкольник» и «Росток» (2005, 2009 гг.).

С 2017 г. преподавателями кафедры ДиНО проводятся зачёты и экзамены, а также государственная итоговая аттестация (ГИА) с элементами демоэкзамена WorldSkills по профилю «Дошкольное образование» и профилю «Преподаватель начальных классов».

Преподаватели кафедры неоднократно проявляли свой профессионализм в грантовой деятельности. Так, нами разработаны гранты по теме кафедрального исследования: «Модель групп кратковременного пребывания детей дошкольного возраста в центрах развития на базе Высших образовательных учреждений», «Преемственность в эколого-эстетическом развитии и воспитании обучающихся (начальная школа-вуз на краеведческом материале Удмуртской Республики)», «Модель преемственности в формировании профессиональной компетентности педагога».

Ежегодно преподаватели кафедры проводят региональный научно-практический семинар Северного образовательного округа Удмуртской Республики «Достижения науки и практики в деятельности образовательных учреждений» в рамках вузовской конференции, участвуют в открытом Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ студентов по педагогике и методике преподавания дисциплин на базе РГПУ имени А.И. Герцена (2006–2019 гг.). Получены многочисленные сертификаты победителей и участников конкурса.

С 2016 г. студенты наших профилей совместно с преподавателями кафедры участвуют в конкурсе грантов им. Л.С. Выготского (Рыбаков Фонд). Победителями стали 16 человек, среди них 15 студентов и ассистент кафедры. В 2019 г. для участия в конкурсе было подано 17 заявок.

В сферу ответственности кафедры ДиНО входят 3 направления подготовки: «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», заочное обучение, а также ускоренная форма обучения. Ведётся работа по 12 программам: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Дошкольное образование и Начальное образование», «Дошкольное образование и Коррекционная педагогика», «Дошкольное образование и Удмуртский язык», «Дошкольное образование и Дополнительное образование», «Психология и педагогика дошкольного образования», «Музыка и Начальное образование», «Начальное образование и Биология», «Начальное образование и Русский язык», «Начальное образование и Математика», «Начальное образование и Раннее творческое развитие».

Педагогические практики по нашим профилям проводятся в топовых детских садах (Центрах развития ребёнка) и начальной школы Удмуртской Республики для обеспечения практикоориентированного подхода в подготовке специалистов дошкольного образования и начального общего образования, а также внедрения новых форм сотрудничества с родителями детей, посещающих центр «Дошкольник» и «Росток».

С 2021 г. планируется открытие СПО по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование».

Кафедра дошкольного и начального образования активно разрабатывает новые программы курсов повышения квалификации (дополнительного образования), профессиональной переподготовки педагогов дошкольного образования: «Основы робототехники в ДОО», «Организация театрализованной деятельности с детьми дошкольного возраста», «Пластилинография в детском саду», «Основы декоративно-прикладного искусства в детском саду», «Организация проектной деятельности с детьми и педагогами в ДОО» и др. В перспективе заключение договоров на открытие экспериментальных площадок.

Сегодня нами открыты новые направления развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в развивающих центрах «Дошкольник» и «Росток»: изучение иностранного языка, хореография, театрализованная деятельность, игра на музыкальных инструментах, робототехника, пластилинография, изобразительное творчество и исследовательская деятельность детей.

Преподавателями кафедры дошкольного и начального образования разрабатываются новые программы дополнительного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: «Играя обучаюсь», «Танцуем вместе», «В гостях у сказки», «Развивающий английский язык», «Юный музыкант, вокально-хоровая группа», «Создаем робота своими руками», «Пластилиновая ворона», «Рисуем вместе», «Маленькие исследователи...».

В рамках повышения родительской компетентности преподавателями кафедры проводятся мастер-классы, педагогические гостиные, консультации, онлайн-консультации. В январе 2020 г. были проведены мастер-классы и интерактивные лекции с родителями.

Хочется отметить, что сегодня не было бы кафедры дошкольного и начального образования без наставничества и талантливого руководства нашего ректора ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» Янины Александровны Чиговской-Назаровой.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.3

С.В. Велиева, О.И. Григорьев

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Изучение особенностей развития внимания младших школьников с общим недоразвитием речи представляется важным при организации учебной деятельности и повышения эффективности обучения в целом. В статье описывается система мероприятий по развитию произвольного внимания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи, основанной на включении пальчиковых и кинезиологических упражнений, специальных аффирмаций, взаимопроверки и самопроверки выполнения заданий непосредственно на уроках.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, младший школьник, внимание произвольное, развитие.

S.V. Velieva, O.I. Grigoriev

Chuvash State Pedagogical University I. Ya. Yakovlev
Cheboksary, Russian Federation

DEVELOPMENT OF ARRIVAL ATTENTION IN CHILDREN 7–8 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Abstract. The study of the peculiarities of the development of attention of primary schoolchildren with general speech underdevelopment is important in organizing educational activities and increasing the effectiveness of learning in general. The article describes a system of measures for the development of voluntary attention in younger schoolchildren with general speech underdevelopment, based on the inclusion of finger and kinesiological exercises, special affirmations, mutual testing and self-testing of assignments directly in the classroom.

Keywords: children with general speech underdevelopment, primary school age, voluntary attention, development.

Развитое произвольное внимание играет ведущую роль в психическом развитии ребенка. Внимание обеспечивает продуктивное функционирование всех психических процессов, организует все психические процессы в течение определенного времени, удерживает сосредоточение на конкретном объекте и явлении.

Направленная активность, целенаправленная селекция поступающей информации, связанность с мотивацией и волевыми усилиями позволяют организовать, осуществить и проконтролировать деятельность по достижению поставленной цели. Ненадлежащее развитие произвольного внимания у детей младших школьных классов приводит к дезадаптации, торможению развития других психических процессов (восприятия, памяти, мышления, речи), снижению школьной успеваемости (Е.В. Гольберт [1], А.В. Оконешникова [2], Л.С. Чапогир [2]). В этой связи особенно актуальным представляется поиск и разработка эффективных технологий обучения и воспитания в специальном образовании. В рамках этого вопроса большое значение придается изучению ресурсов для развития произвольного внимания детей с ОВЗ математических дидактических игр (Е.Е. Чернявская, Н.В. Якунина [3]), игровых технологий (Е.С. Исмаилова, С.А. Шишкова [4]), технологий, связанных с изобразительной деятельностью (М.В. Странадко [5]).

Выявление психолого-педагогических условий формирования произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

В экспериментальном исследовании приняло участие 20 детей 7–8 лет с нарушением речи. Испытуемые были распределены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ), по 10 человек в каждой. Изучение специфики развития произвольного внимания проводилось с помощью известных методик «Корректирующая проба» и «Перепутанные линии».

Методика «Корректирующая проба», с учётом рекомендаций Л.А. Рожковой, была модифицирована: использовалось математическое содержание стимульного материала, а также сопровождение словесной инструкции её наглядным отображением на классной доске.

Продуктивность произвольного внимания оценивалась по количеству просмотренных знаков / линий; темпу выполнения задания; принятию и усвоению поставленной задачи; использованию самопроверки.

На основании данных психодиагностического исследования выделены следующие специфические особенности формирования произвольного внимания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи: наиболее типичным уровнем развития произвольного внимания является средний (80 %); учащиеся, в большинстве случаев, принимают и удерживают поставленную перед ними задачу на протяжении всей деятельности; имеются большие индивидуальные различия в скорости выполнения предложенной деятельности: от неконструктивно высокой до крайне низкой; в течение деятельности характерно «волнообразное» колебание концентрации и устойчивости внимания, что приводит к неравномерности и снижению работоспособности; действия самоконтроля сформированы лишь у 10 % младших школьников с ОНР; низкий уровень произвольности поведения и усидчивости.

Сведения, полученные в ходе диагностики, учитывались при разработке системы мероприятий, обращенных на развитие произвольного внимания детей 7–8 лет с ОНР.

Данная система состояла из трех этапов (вводного, основного, итогового) и осуществлялась в течение трех недель непосредственно во время уроков. Это позволило ребёнку органично получать знания, усваивать способы регуляции внимания и апробировать их непосредственно в учебной деятельности.

Вводный этап включал в себя пальчиковую и гимнастику на межполушарное взаимодействие. Основной целью этого этапа было обучение концентрации внимания, знакомство учащихся со специальными аффирмациями. Посредством самовнушения школьники настраивались на внимательную и продуктивную работу во время урока, формировали и сохраняли позитивный фон настроения.

Основной этап программы включал урок, предусмотренный образовательной программой (математика, письмо, чтение, рисование и т. д.). В рамках этого этапа мы обучали школьников навыкам контроля и самоконтроля. Для этого детям предлагалось после завершения каждого задания проверять успешность его выполнения, находить и исправлять ошибки. Также учащиеся обменивались тетрадями с соседом по парте и анализировали работу одноклассника. Каждому ученику в случае верного выполнения задания выдавался жетон.

Поскольку для младших школьников с ОНР свойственно быстрое истощение внимания, в середине основной части занятия мы предлагали упражнения, направленные на стабилизацию и активизацию межполушарного взаимодействия. Использование этих упражнений способствует снижению уровня утомления, активизации мыслительной деятельности, улучшению мнемической деятельности, повышению устойчивости, распределению и переключаемости внимания, облегчает процесс письма. Общая длительность этой части составляет 3–5 минут. Далее следовала итоговая часть, направленная на формирование и стимуляцию желания учащихся быть внимательными. В конце урока школьники подсчитывали количество накопленных ими за урок жетонов, на основании числа которых определялся «самый внимательный ученик класса».

На основе результатов контрольного этапа исследования установлено, что в контрольной группе не произошло каких-либо существенных изменений, в то время как в экспериментальной группе отмечаются отчетливые количественные и качественные позитивные сдвиги, в частности: уровень развития произвольного внимания значительно повысился (на 40 %) и в равной степени распределился на среднем и высоком значении; все учащиеся способны принять и удержать поставленную перед ними задачу на протяжении всей деятельности; действия самоконтроля и самоорганизации оказались сформированы у 50 % младших школьников с ОНР (повысились на 40 %).

Качественно изменились характеристики внимания: повысились концентрация, распределение, переключение и устойчивость внимания, усидчивость; увеличилось время сохранения работоспособности; стабилизировался фон настроения, повысилась заинтересованность в выполнении заданий. Однако, по-прежнему отмечается «волнообразное» колебание внимания, невысокая скорость выполнения предложенной деятельности.

В целом установлено, что включение пальчиковой и кинезиологической гимнастики, специальных аффирмаций, взаимопроверки и самопроверки выполнения заданий непосредственно на уроках, – способствуют развитию произвольного внимания.

Список используемых источников

1. Гольберг, Е.В. Особенности внимания детей младшего школьного возраста и его коррекция / Е.В. Гольберг // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–5. – С. 35–42.
2. Оконешникова, А.В. Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания / А.В. Оконешникова, Л.С. Чапогир // Europeanresearch. – 2016. – № 1 (12). – С. 108–112.
3. Якунина, Н.В. Влияние уровня сформированности произвольного внимания детей с ограниченными возможностями здоровья на освоение программы по математике / Н.В. Якунина // Наука и социум. – 2019. – № 5. – С. 242–248.
4. Исмаилова, Е.С. Игровые технологии в работе учителя-логопеда / Е.С. Исмаилова, С.А. Шишкова // Наука и социум. – 2020. – № 6. – С. 42–45.
5. Странадко, М.В. Возможности использования ниткографии в коррекции нарушений произвольного внимания старших дошкольников с общим недоразвитием речи / М. В. Странадко // Гаудеамус. – 2018. – № 2 (36). – С. 52–60.

ДИАЛЕКТИКА ИНТРОВЕРТИВНОГО ХАРАКТЕРА СОЧИНЕНИЯ-ИСПОЛНЕНИЯ И ЭКСТРАВЕРТИВНОЙ СУЩНОСТИ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье представлена логика влияния видов музыкальной деятельности человека на его психосоматическое состояние, характеризующееся понятиями интровертивности и экстравертивности. Рассматривается обусловленность взаимотрансформации данных настроений у композитора, исполнителя, слушателя в зависимости от активности их действий.

Ключевые слова: интимность, интровертивность, экстравертивность, экстерниоризация.

В.О. Holeshevich
Mogilev State University named after A.A. Kuleshova
Mogilev, Republic of Belarus

DIALECTICS OF THE INTERVENTIVE CHARACTER OF COMPOSITION-PERFORMANCE AND EXTRAVERTE ESSENCE OF MUSIC

Abstract. The article presents the logic of the influence of types of person's musical activities on his psychosomatic state, characterized by the concepts of introversion and extraversion. The article considers the conditionality of the mutual transformation of these moods in a composer, performer, listener, depending on the activity of their actions.

Keywords: intimacy, introversion, introspectiveness, exteriorization, extraversion.

Человек – хоть будь он трижды гением –
Остается мыслящим растением.
С ним в родстве деревья и трава.
Не стыдитесь этого родства.
Вам даны до вашего рождения
Сила, стойкость, жизненность растения.
С. Маршак

Безусловно интимным является процесс восприятия и осмысления слушателем-зрителем информации любого содержания. Эзотеричность его эстетических впечатлений и чувств в этом смысле представляется тем более аксиоматичной. Несмотря на их латентность и необъяснимость, именно они являются активизирующим мотивом творческой деятельности как композитора, так и исполнителя. Известны при этом исторические факты и современные особенности ангажированных, меркантильных их взаимоотношений с заказчиками шоу-мероприятий. Однако процесс сочинения и исполнения музыки так или иначе начинается с возникновения эмоционального импульса композитора и аранжировщика, инструменталиста и вокалиста.

При складывающейся вариативности ситуаций эмоциональной или прагматической обусловленности создания музыки истинные ее шедевры появляются в момент катарсисного состояния композитора в обстановке его личностного уединения и психосоматического комфорта. Необходимость в интроспективном самоанализе и рефлексии собственных чувств существует и в исполнительском творчестве музыканта. Выступление перед публикой является завершающей стадией скрупулезной, интровертивной подготовки. Не случайно в среде артистов различают непосредственно сценическое и жизненно-бытовое их поведение. Зачастую оно характеризуется полюсными индексами. По мнению известного психолога А.Г. Асмолова, «в социальной системе любые вещи, в том числе и сам человек, начинают вести двойную жизнь, подчиняться и природным, и общественно-историческим закономерностям» [1, с. 87].

Дифференцируя качественные отличия индивида, личности, индивидуальности, многие психологи (А.Г. Асмолов, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, К. Обуховский и др.) фиксируют внимание на необходимости их изучения не в статической, а динамической обстановке. Ученые выделяют программирующие свойства личности (знания о мире, задачи, эмоциональные установки) и базальные (основные) «... общий интеллект, темперамент, характеристики экстраверсии (направленности на внешний мир) и интроверсии (направленности на внутренний мир), способности и т. п.» [1, с. 223–224]. Названные показатели во многом присущи творческому процессу сочинения и исполнения музыки.

Однако и слушатели-зрители также характеризуются подобными личностными признаками поведения. При этом глубина интимности музыкального восприятия напрямую зависит от обладания каждым из них типическими особенностями темперамента. В соответствии с ними возникает и релевантная (уместная) психосоматике и мышлению человека его ассоциативная связь с внешним предметным и духовным миром. Несмотря на эзотеричность постижения художественного смысла музыкальных произведений, слушатель в той или иной мере проявляет собственное аффективное состояние от их восприятия. Особенно очевидным оно становится во время целенаправленного посещения оперного театра, концертного зала, музыкального салона, ночного клуба или дискотеки. Вполне понятен факт необходимости учета при этом возрастного ценза слушателя, его эстетических предпочтений, текущего эмоционального состояния, динамики происходящих событий. В различных учреждениях культуры в разной степени внешнего выражения проявляется интровертивная и экстравертивная сущность музыки.

Интровертивный характер музыкального сочинения и подготовки к его исполнению очевиден. Однако бесспорной представляется душевная ориентация перцепции также слушателя. Вместе с тем данным свойством характеризуются лишь моменты эмоционального и осознанного его отношения к музыке. Деятельностно-практическое опредмечивание чувств и переживаний слушателя определяется понятием экстравертивности. Наблюдая за целостным процессом сочинения, исполнения, слушания музыки и материализующимся воплощением его результатов в поведении и действиях поклонников данного вида искусства, становится очевидной периодическая трансформация интровертивного состояния всех участников сотворчества в экстравертивное выражение художественной рефлексии содержания произведения и наоборот. Логику систематического взаимоперехода осмысленного отношения к психосоматическому состоянию в скрытую интеллектуальную активность композитора, исполнителя, слушателя можно представить в виде следующего рисунка:

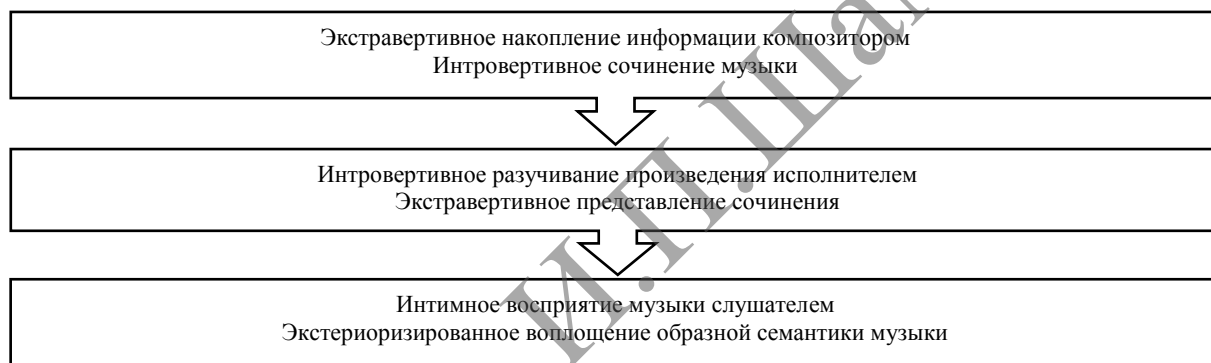


Рисунок – Логика влияния видов музыкальной деятельности человека на его психосоматическое состояние

Вполне объяснимым является факт предварительного накопления впечатлений, знаний, навыков и ассимиляции их с собственным витальным и профессиональным опытом человека. Такой алгоритм жизнедеятельности присущ представителям любого вида творчества, в том числе, музыкальной композиции. Ее результативность и социально востребованное долголетие зависят от глубины чувствительности и впечатлительности автора сочинения, становящегося либо классическим, либо «китчевым».

Для появления шедевра искусства его создателю требуются условия постижения «эмоционального всплеска», интимности осуществления идеи и творческого комфорта. Весьма оригинально эту данность выразил в своем стихотворении К. Бюрньо:

*Подумай об этом безумии,
 Таком очевидном,
 Таком безобидном,
 безумии человека,
 который в уединении
 пишет стихотворение.
 Подумай, в какое он ставит себя положение!
 Он мог бы в карты сыграть,
 или выпить,
 или пойти танцевать,
 или в кино
 отправиться... Но
 в каком-то самозабвении
 он пишет стихотворение... [2, с. 308].*

Разучивание произведения исполнителем характеризуется также понятием интровертивности. Личностное «прочтение» художественного содержания сочинения осуществляется поэтапно: от осознания сущности ремарок композитора, отзывов о нем специалистов в области музыковедения до особенностей практического воспроизведения отдельных средств музыкальной выразительности и мелизмов. Интеграция данных действий исполнителя воплощается, как известно, на основе принципа единства «художественного» и «технического». Синтез названных компонентов музыкального воспроизведения в процессе подготовки сочинения к концертному его представлению осуществляется исключительно в индивидуально-интимных условиях. Профессионально оправданным считается лишь периодическая консультация с коллегами и практическая апробация проекта среди непредвзятых слушателей.

И напротив, несмотря на темперамент исполнителя, публичное представление сочинения осуществляется в условиях экстравертивной его самоотдачи. Это происходит как при совпадении характера музыканта с общественной сущностью его профессиональной деятельности, так и под влиянием жизненно-меркантильной необходимости. Первая ситуация, безусловно, является наиболее удачной и гармоничной. Исполнитель-экстраверт представит музыкальное сочинение без излишних психосоматических усилий и наиболее эффективно.

Восприятие музыки слушателем даже в концертном зале является, наоборот, процессом интимным и, в определенном смысле, эзотерическим. Несмотря на возможно несовпадающую экспликацию (истолкование) музыки с художественным содержанием произведения, постижение ее семантики (смысла) становится личностным приобретением человека.

Его воплощение уместно назвать экстерииризованным процессом, проявляющимся в мыслях, поступках, действиях, ментальных свойствах слушателя.

Список используемых источников

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
2. Мартынов, В.Ф. Эстетика : учеб. пособие / В.Ф. Мартынов. – Минск : Тетра Системс, 2003. – 336 с.

УДК 376

Т.С. Ильина

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена исследованию темперамента как важного свойства личности, основным типам, особенностям, основам и классификации. Также в статье рассматриваются особенности характера и личности у детей дошкольного возраста и общее о темпераменте.

Ключевые слова: темперамент, высшая нервная система, личность, характер.

T.S. Ilyina

*Chuvash State Pedagogical University I. Ya. Yakovlev
Cheboksary, Russian Federation*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE PROBLEM OF TEMPERAMENT IN MODERN RESEARCH

Annotation. The article is devoted to the study of temperament as an important property of personality, its main types, features, basics and classification. The article also discusses the characteristics of the character and personality of preschool children and General information about temperament.

Keywords: temperament, higher nervous system, personality, character.

Изучение проблемы темперамента как свойства личности занимает одно из главных мест в прогрессивной психолого-педагогической науке. В первый раз исследованием темперамента занялся древнегреческий врач Гиппократ. Он описал основные типы темпераментов, дал им характеристики. Тип темперамента определялся по наличию преобладающей жидкости в организме человека: крови, лимфы и желчи.

Изучением темперамента занимался также и И. Кант. Он разделял темпераменты человека на два типа: темпераменты чувства и темпераменты деятельности. По его размышлению, возможно ввести четыре несложных темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический. Из данных четырех типов темперамента к темпераментам чувства относятся сангвинический и его противоположность – меланхолический. Первый характеризуется тем, что при нем ощущения возникают в нервной системе

и в сознании человека довольно быстро и внешне проявляются сильно, но внутренне бывают мало основательными и длительными. Такой человек склонен к большей эмоциональности. При меланхолическом темпераменте внешние проявления чувств наименее колоритны, но зато внутренне достаточно глубоким и длительным. Темпераменты холерический и флегматический относятся к темпераментам деятельности. Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого, резкого человека. О таком человеке говорят, что он слишком горяч, не сдержан и более склонен к агрессии. Вместе с тем такой индивид быстро остывает и успокаивается, в случае если ему уступают, идут навстречу и прислушиваются к его интересам. Его движения порывисты, но недолговременны. Флегматический темперамент деятельности относится к хладнокровному человеку. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, интенсивной работе. Этот человек сильнее заиклен на делах других людей и склонен помогать им не в меньшей степени. Также подобный человек медленно приходит в состояние возбуждения, но, несмотря на вышесказанное, на долгое время. Это заменяет ему медлительность вхождения в деятельность [2].

По воззрению Э. Кречмера [1], темперамент человека зависит от телосложения, в связи с чем были выделены четыре конституциональных типа: пикник – среднего роста, с податливыми чертами лица, большим животом, короткой шеей; лептосоматик – цилиндрическая форма туловища, хрупкое телосложение, высокий рост, грудная клетка плоская, вытянутое лицо яйцеобразной формы; атлетик – пропорциональное крепкое телосложение, высокого или среднего роста, с хорошо выраженной мускулатурой, широким плечевым поясом, узкими бедрами; диспластик – непропорциональное телосложение, бесформенное. Тип телосложения, по мнению исследователя, будет определять особенности характера личности и её поведения.

Е.А. Климов считал, что личность и темперамент связаны между собой. Темперамент в данном случае затрагивает многие основы других личностных качеств, в первую очередь характер. Однако, он определяет лишь динамические проявления соответствующих личностных качеств [3].

На новый уровень темперамент выдвинул И.П. Павлов, говоря о нём как о типе высшей нервной системы. В основу такого толкования он положил наличие у животных и человека конкретной выраженности качеств нервной системы. При этом сначала он делал упор на соотношение возбуждения и торможения, а затем – на силу нервной системы. Он стал идентифицировать типы темпераментов с типами высшей нервной деятельности. В окончательной вариации систематизация была следующей: сильная неуравновешенная нервная система характерна для такого типа темперамента, как холерический (безудержный); сангвинический тип (уравновешенный) – сильная уравновешенная подвижная нервная система; сильная уравновешенная инертная нервная система характерна для флегматического типа темперамента (инертный); меланхолический тип (слабый, тормозной) – слабая нервная система [1].

Наиболее развернутое определение темпераменту дал В.Д. Небылицын. Он предлагал выделять три основных компонента темперамента. Первый характеризует совместную психологическую энергичность индивида, второй – его моторику, а третий – эмотивность. Каждый из этих компонентов в свою очередь обладает весьма сложной многомерной структурой и разными формами психологических проявлений.

В дальнейшем при изучении темперамента большинство исследователей обращали внимание в первую очередь на эмоциональные и моторные реакции индивида, а именно на их мощь и протекание во времени. Случаем такого расклада может служить типология темпераментов, предложенная В. Вундтом. Он связывал темперамент с предрасположенностью к аффекту, считая темперамент для эмоции тем же, что и возбудимость для ощущения.

В. Вундт выделил два свойства темперамента: постоянность и нестабильность эмоции. Сильные эмоциональные реакции в сочетании с эмоциональной нестабильностью образуют холерический темперамент, небольшая сила эмоциональных реакций в сочетании с их нестабильностью – сангвинический темперамент и т. д.

Таким образом, В. Вундт отошел от чисто описательного подхода, подчеркнув 2 свойства, которые могут быть измерены. Поэтому описание типов темперамента основывается на объективных данных, а не только на наблюдении за поведением и умозрительных заключениях. Также он высказал важную мысль о том, что каждый тип темперамента имеет свои положительные и отрицательные качества [1].

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных исследований позволил определить понятие темперамента, основные его виды, свойства, значение в жизни человека. Темперамент во многом определяет психологическое состояние человека, его поведение и личностные свойства, такие, как эмоциональность, тревожность, впечатлительность и импульсивность, собственно, что немаловажно для личной жизни человека и его профессиональной деятельности.

Список используемых источников

1. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
2. Кант, И. О темпераменте / И. Кант // Психология индивидуальных различий : Тексты. – М., 1982. – С. 149.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий : Тексты. – М., 1982. – С. 401.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и принципы социально-педагогического сопровождения семьи, анализируются проблемы семейного воспитания. Социально-педагогическое сопровождение определяется как процесс взаимодействия специалистов СППС и семьи школьника, содержащий комплекс адаптационных, превентивных, диагностических, коррекционных мер, направленных на создание условий для успешного решения образовательных и воспитательных задач с учетом личностных потребностей ребенка.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, модель социально-педагогического сопровождения семьи, семейное воспитание.

L.V. Ismailova, E.V. Lugovskaya
 Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
 Mozyr, Republic of Belarus

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FAMILY OF A JUNIOR SCHOOL STUDENT

Abstract. The article considers the main directions and principles of social and pedagogical support of the family, analyzes the problems of family education. Social and pedagogical support is defined as the process of interaction between specialists of the school and the student's family, which contains a set of adaptive, preventive, diagnostic, and corrective measures aimed at creating conditions for the successful solution of educational and upbringing tasks, taking into account the personal needs of the child.

Keywords: social and pedagogical support, model of social and pedagogical support of the family, family education.

Одним из важнейших направлений деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования выступает сопровождение семейного воспитания. Однако в организации данного рода деятельности можно выделить некоторые типичные проблемы. К таким проблемам российский ученый П.Д. Павленок относит следующие: недостаточно ясные представления о характере, объеме и длительности социально-педагогической поддержки; несовершенство программ социально-педагогической, социально-психологической помощи; недостаток материальных, информационных, кадровых ресурсов; однообразие и недостаточный уровень реализуемых мер социальной помощи и поддержки и др. [1, с. 524].

Социально-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия специалистов СППС и семьи школьника, содержащий комплекс мер (адаптивных, превентивных, диагностических, коммуникативных, коррекционных и др.), направленных на создание условий для успешного решения образовательных и воспитательных задач с учетом личностных потребностей ребенка. Основными направлениями социально-педагогического сопровождения семьи являются: диагностическое, консультативное, профилактическое, коррекционное [2, с. 38]. Они наполняются конкретным содержанием в работе с различными категориями семей. Так, например, социально-педагогическое сопровождение педагогически несостоятельных семей направлено на повышение педагогической компетентности родителей, помощь в преодолении возникающих проблем и трудностей в воспитании. Работа с многодетной семьей предусматривает прежде всего консультирование по различным вопросам её жизнедеятельности, предоставление информации о социальных службах, деятельность которых ориентирована на помощь данной категории семей, формирование у членов семьи устойчивой ориентации на саморазвитие и успешную самореализацию, собственную активность в преодолении возникающих проблем.

Модель социально-педагогического сопровождения семьи включает следующие блоки:

- целевой (цели и задачи деятельности). Общая цель – создание благоприятных условий для воспитания, обучения и развития ребенка, его социального становления; формирование у родителей активной позиции в преодолении возникающих трудностей и проблем;
- содержательный (основные направления социально-педагогического сопровождения: диагностическое, консультационное, профилактическое, коррекционное);
- процессуальный: выявление и предварительный анализ проблемы, прогнозирование, организация деятельности);
- технологический, включающий индивидуальные, групповые, коллективные методы и формы социально-педагогического сопровождения;

– аналитико-результативный (критерии и показатели результативности социально-педагогического сопровождения семьи).

Цели и содержание деятельности по социально-педагогическому сопровождению семьи реализуются с учетом принципов комплексности, системности, адресности, партнерства, опоры семьи на собственные силы. При этом следует понимать, что в сфере деятельности педагогов находятся дети из разных по структуре, функциональной состоятельности, материальному положению, стилям детско-родительских отношений, уровню воспитательного потенциала семей. Специалистам социально-педагогической и психологической службы важно учитывать особенности социализации ребенка в условиях семей разного типа, уметь работать с разными категориями детей и их семей, реализуя принцип поликультурности. Особого внимания требуют семьи младших школьников. Это обусловлено как возрастными особенностями детей, так и спецификой их новой социальной роли, проблемами готовности к обучению, адаптации к школе. Проведенное нами анкетирование (2019/2020 уч. г., средняя школа № 15 г. Мозыря) показало, что только 34,2 % опрошенных родителей младших школьников считают вполне достаточной степень своей педагогической подготовленности к воспитанию детей в семье; 49,6 % – не совсем достаточной, 16,2 % – недостаточной. К трудностям семейного воспитания родители отнесли отсутствие времени на общение с детьми; неумение устанавливать доверительные отношения с детьми; неправильный выбор решения, поступка в конкретной ситуации; чрезмерная опека. Полученные данные определили целесообразность разработки и реализации социально-педагогического проекта «Школа родительской педагогики», целевой группой которого являются родители учащихся начальных классов школы. Основными задачами проекта были определены следующие: установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества в системе отношений «родитель – ребенок – учитель»; повышение педагогической компетентности родителей; формирование позиции ответственного родительства, готовности к реализации конструктивных детско-родительских отношений. Программа мероприятий проекта предусматривала разнообразные формы работы: семинары, тематические родительские собрания, тренинги, консультации, круглые столы, беседы, диспуты, семинары-практикумы и др. Реализация мероприятий проекта способствовала повышению педагогической компетентности родителей младших школьников, формированию у родителей ценностного отношения к сотрудничеству со школой.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение – особый вид взаимодействия специалистов СППС и семьи, целевым назначением которого выступает содействие семье в реализации ее функций, создание условий для успешной социализации ребенка. Субъектами социально-педагогического сопровождения семьи являются педагоги социальные, учителя, психологи. Субъектами социально-педагогического сопровождения являются и члены самой семьи. Особенности их позиции, отношение к проблеме, степень ее осознания влияют на содержание и формы социально-педагогического сопровождения родителей и детей.

Список используемых источников

1. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности / под ред. проф. П.Д. Павленка : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2006. – 596 с.
2. Байбородова, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей : учеб. пособие / Л.В. Байбородова, Т.С. Лебедева, И.Ю. Тарханова. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 199 с.

УДК 376

А.А. Казакова

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются литературные данные, касающиеся развития зрительного восприятия у детей с нарушениями интеллекта дошкольного возраста. Приводятся сравнительные данные уровней развития зрительного восприятия детей с нормативным вариантом развития и детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, зрительное восприятие, ребенок дошкольного возраста.

A.A. Kazakova

*Chuvash state pedagogical University named after I. Y. Yakovlev
Cheboksary, Russian Federation*

SPECIFIC FEATURES OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Annotation. The article analyzes the literature data concerning the development of visual perception in children with intellectual disabilities of preschool age. Comparative data on the levels of development of visual perception of children with a normative variant of development and children with intellectual disabilities are presented.

Keywords: intellectual impairment, visual perception, preschool child.

Дошкольный возраст – это важный этап в развитии восприятия ребенка (Л.С. Выготский, Н.М. Щелованов). В дошкольном возрасте зрительное восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления.

Изучением данного процесса в отечественной психологии и педагогике занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, Е.М. Кудрявцева, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской, Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.А. Невская, Н.М. Щелованов и др.

Под восприятием в психологии понимают конкретно-чувственный наглядный образ предметов и явлений действительности, возникающий при их непосредственном воздействии на органы чувств. В основе этого сложного процесса, как и ощущения, лежат условные рефлексy, временные нервные связи, образующиеся в коре больших полушарий головного мозга при воздействии на рецепторы предметов или явлений окружающего мира [1; 2].

У умственно отсталых детей в несколько раз чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, наблюдаются нарушения органов слуха и зрения. Это часто ведет к появлению недостатков их восприятия, а именно: узость объема, инактивность, недостаточная дифференцированность. Таким детям требуется увеличение времени на восприятие, они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами; затрудняются в выделении близких по спектру цветов или оттенков одного цвета характерных для тех или иных объектов, что обуславливает отсутствие выделения присущих им черт [3].

С целью сравнительного изучения особенностей зрительного восприятия у детей среднего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями (14 детей) и их сверстниками с нормативным вариантом развития (16 детей) был проведен констатирующий этап эксперимента, включающий следующие методики: «Поиграй с цветными кубиками» Е.А. Стребелева; «Собери разрезанную картинку» Е.А. Стребелева; «Эталоны» О.М. Дьяченко.

Целью методики «Поиграй с цветными кубиками» стало выявление умений ребенка выделять цвет как признак, различать и называть цвета. В данной методике мы использовали цветные кубики (четыре цвета) – два красных, два желтых (белых), два зеленых, два синих. Полученные данные по первой методике показали, что большинству детей с нормативным вариантом развития (87,5 %) был присущ высокий уровень зрительного восприятия, все дети справились с заданием без ошибок. У детей с умственной отсталостью распределение выглядит следующим образом: средний (66,7 %) и низкий (33,3 %), в большинстве случаев дети указывали на верный цвет, но не называли или путали его с другим цветом.

Методика «Сложи разрезанные картинки» (из четырех частей) была направлена на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке. Для этой диагностики нам понадобилось: две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на четыре части (чашка). По результатам проведения методики распределение детей с нарушениями интеллекта выглядело следующим образом: высокий уровень составило 41,7 %, средний – 33,3 %, низкий уровень – 25 %. Большинству детей было знакомо данное задание и они не испытывали особых трудностей. У детей с нормативным вариантом развития выявилось успешное выполнение – 100%. Все дети справились с поставленной задачей без ошибок.

Методика «Эталоны» О.М. Дьяченко была нацелена на диагностику уровня развития восприятия и содержала задачи, требующие соотнесения формы предметов с заданными образцами (эталонами). Полученные результаты оказались следующими: для детей с умственной отсталостью данная методика оказалась сложной, у них отмечалось полное непонимание задания, при выполнении задания они забывали про инструкцию и отмечали все подряд, называя сами изображения. Дети с нормативным вариантом развития имели преимущественно высокий и средний уровни выполнения, однако инструкцию они просили повторить.

У детей с интеллектуальными нарушениями были выделены следующие особенности в сравнении с их сверстниками с нормативным вариантом развития:

1. Уровень зрительного восприятия у детей среднего дошкольного возраста с нормативным вариантом развития значительно выше, чем у детей с интеллектуальными нарушениями.

2. Были отмечены индивидуальные особенности зрительного восприятия у детей с умственной отсталостью: они не анализируют воспринимаемый материал, не сравнивают и не сопоставляют его с другими объектами. Вся деятельность детей по восприятию предметов характеризуется недифференцированностью, глобальностью. Применение адекватных действий приводит к хаотичному, беспорядочному и неосмысленному характеру их деятельности.

3. Для детей с интеллектуальными нарушениями необходима специально организованная работа по развитию зрительного восприятия в целях дальнейшего обучения в отличие от детей с нормативным вариантом развития, для которых нет особой необходимости в проведении данной работы.

Таким образом, зрительное восприятие играет огромную роль для полноценного развития ребенка, формирования и осуществления будущей учебной деятельности, успешной адаптации ребенка к окружающей его физической и социальной среде. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для накопления представлений об окружающем мире. От уровня развития зрительного восприятия зависит становление внимания, речи, интеллекта и т. д. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное зрительное восприятие в частности.

Список используемых источников

1. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М., 1985. – 272 с.
2. Павлов, И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов // Полн. собр. соч. 2-е изд., доп. – М. : АН СССР, 1951. – Т. IV. – С. 163.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

УДК 378.015.3.

Л.А. Калач

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования активных методов формирования социально-личностного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентность, активные методы обучения, педагог, дошкольное образование.

FORMATION OF SOCIO-PERSONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

L.A. Kalach

*Mozyr State Pedagogical University name after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus*

Abstract. The article discusses the possibility of using active learning methods in the formation of professional competence of teachers of preschool education in additional education system of adults.

Keywords: competence, active learning methods, teacher, early childhood education.

В системе дошкольного образования на современном этапе актуальной является проблема обеспечения учреждений дошкольного образования профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к реализации компетентного подхода в образовательном процессе [1, с. 56].

Проведенный нами анализ литературных источников показал недостаточную разработанность некоторых содержательных и процессуальных характеристик компетенций и компетентности педагога дошкольного образования.

На наш взгляд, особое внимание следует уделить разработке механизмов формирования социально-личностных компетенций как основы становления профессиональной компетентности личности студентов, будущих педагогов, способных формировать начальные социально-личностные компетенции у детей дошкольного возраста.

Как отмечает Поздеева Т.В., профессиональная деятельность педагога дошкольного образования имеет свои специфические особенности. Многие исследователи проблем дошкольного образования детей подчеркивают, что успешное развитие ребенка, его личностная активность и социальная состоятельность зависят от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого. Специфика профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной деятельности: возрастными [2, С. 362–366].

Социально-личностный компонент представляет собой комплекс значимых для профессиональной деятельности педагога дошкольной системы образования личностных качеств.

Одной из характеристик социально-личностного компонента является самоуважение.

Самоуважение – это субъективная оценка человеком себя как внутренне положительного или отрицательного до какой-то степени. Сюда также входит уверенность в своей ценности; утвердительный принцип по отношению к праву жить и быть счастливым; комфорт при уместном утверждении своих мыслей, желаний и потребностей; чувство, что радость – это неотъемлемое право человека.

Для измерения уровня самоуважения у будущих педагогов мы использовали личностный опросник Шкала самоуважения Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale).

Самоунижение может быть следствием депрессивного состояния, тревожности и психосоматических симптомов; самоуважение является причиной и следствием активности в общении, лидерства, чувства межличностной безопасности. Оба фактора напрямую зависят от отношения к тестируемому его родителей в детстве.

Опросник Розенцвейга состоит из 10 суждений, на каждое из которых предлагается четыре градации ответов, кодируемых в баллах по предложенной схеме.

Инструкция предлагает испытуемым определить насколько они согласны или не согласны с приведенными ниже утверждениями и поставить напротив соответствующую цифру: 4 – полностью согласен; 3 – согласен; 2 – не согласен; 1 – абсолютно не согласен

Ключ и обработка результатов теста позволяют начислить баллы соответственно за ответы на прямые вопросы – 1, 3, 4, 6 и обратные вопросы – 2, 5, 7, 8, 9, 10. Баллы в них начисляются наоборот: 4 = 1, 3 = 2, 2 = 3, 1 = 4. Уровень самоуважения равен сумме баллов.

В нашем исследовании приняли участие 21 человек в возрасте 17–18 лет, студентки 1 курса факультета дошкольного и начального образования, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование». В ходе исследования получены данные о том, что 19 человек имеют высокий уровень самоуважения и соответственно низкий уровень самоунижения и 2 человека имеют низкий уровень самоуважения и соответственно высокий уровень самоунижения.

Качественный анализ полученных данных позволил нам интерпретировать их следующим образом:

– тем, кто получил 10–18 баллов, не хватает самоуважения, его очень мало, эти люди склонны во всем плохом винить себя;

– студентки, получившие от 18–22 баллов, балансируют между самоуважением и самоунижением, успехи поднимают их до небывалых вершин и самоуважение зашкаливает, неудачи подталкивают низкую самооценку и сбрасывают в пропасть;

– у получивших 23–34 балла самоуважение преобладает, и они могут адекватно оценивать свои достоинства и недостатки, могут согласиться с тем, что бывают неправы, сохраняют уважение к себе при неудачах, но склонны иногда заниматься затянутым «самобичеванием»;

– те, у кого 35–40 баллов – уважают себя как человека, личность, профессионала и делают все для того, чтобы продолжать уважать себя и дальше: развиваются, совершенствуются в профессии, духовном и интеллектуальном плане. Это норма, к которой стоит стремиться.

Полученные данные побуждают нас, педагогов высшей школы, к активному формированию у студентов социально-личностного и многих других компонентов профессиональной компетенции.

Данная задача успешно реализуется в процессе изучения психолого-педагогических учебных дисциплин. В процессе их преподавания акцентируется внимание студентов на формировании у них способности к межличностным коммуникациям, к участию в обмене информацией и знаниями с будущими воспитанниками дошкольного возраста, их родителями, коллегами, к осуществлению рефлексии по отношению к себе и другим. Эти компетенции формируются благодаря таким активным методам обучения, как деловые игры, организационно-деятельностные игры, методы «Аллитерация имени», «Имя и жест», «Поменяемся местами», «Заверши фразу», «Комплимент», которые направлены на создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации, оперативное включение в деятельность [3, с. 46–48].

Список используемых источников

1. Современные педагогические технологии в образовательном процессе : учеб.-метод. пособие ; под общей редакцией канд. психол. наук, В. Н. Шашок. – Минск. – 2019. – С. 56.

2. Поздеева, Т.В. Актуальные составляющие разработки содержания учебной программы дошкольного образования / Т.В. Поздеева // Развитие системы дошкольного образования: инвестиции в будущее : материалы Междунар. форума, г. Минск, 15–16 окт. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол: Т.В. Поздеева [и др.]. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 362–366.

3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Минск : Высшая школа, 2004. – 176 с.

УДК 376

И.А. Карпович

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА В СИТУАЦИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье проанализированы понятия «эмоционально-психологическая устойчивость педагога», «профессиональные деформации педагога». Рассмотрены их причины и последствия применительно к категории: «взаимодействие с дезадаптированными подростками».

Ключевые слова: дезадаптированные подростки, взаимодействие, эмоционально-психологическая устойчивость, профессиональные деформации педагога.

EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE TEACHER IN SITUATIONS OF INTERACTION WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS: DEONTOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article analyzes the concepts of «emotional and psychological stability of a teacher», «professional deformation of a teacher». Considered their causes and consequences in relation to the category: «interaction with disadaptive adolescents».

Keywords: disadaptive adolescents, interaction, emotional and psychological stability, professional deformations of a teacher.

Эмоционально-психологическая устойчивость является одним из необходимых условий сохранения психического здоровья учителя. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности педагога и зависит от типа нервной системы, его социального опыта, от выработанных ранее навыков поведения и от уровня развития основных познавательных структур личности.

Эмоционально-психологическая устойчивость педагога, по мнению Е.П. Ильина, — это способность эмоционально реагировать на жизненные события социально приемлемым образом, сохраняя достаточную гибкость, чтобы допускать спонтанные реакции, но откладывать их в случае необходимости. Автор описывает ее как совокупность процессов наблюдения, оценки и модификации эмоциональных реакций, которые осуществляют усиление или ослабление эмоций [1, с. 152]. Исследователь выделяет три основных типа регуляции эмоций: выражение эмоционального состояния; сдерживание, самообладание, переключение.

Психологическую устойчивость учителя, по мнению основоположника педагогической деонтологии К.М. Левитана, во многом обеспечивает психологический стиль мышления, «работа понимания», предполагающая способность к адекватному отражению и анализу ситуации, несмотря на переживаемые трудности [2, с. 54].

Эмоционально-психологическая устойчивость педагога особенно необходима ему в конфликтных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками. Практика показывает, что взаимодействие педагога с такими учащимися часто приобретает форму открытого (или скрытого) конфликта, замаскированного противодействия, враждебности; неприятия личности подростка в силу его психологической дисгармоничности, вызывая у неподготовленного педагога эмоциональные переживания от возмущения до агрессии. Эффективное взаимодействие с дезадаптированными подростками (особенно в конфликтных и эмоционально напряженных ситуациях) обеспечивается только при наличии следующих деонтологических характеристик самого педагога: эмпатичности, девиктимности личности, низких баллов по шкалам депрессии, лжи, психопатии, ипохондрии.

Эмоционально-психологическая устойчивость педагога при взаимодействии с дезадаптированными подростками особенно необходима.

- если перед педагогом предстает трудная, сложно разрешимая для него проблема взаимодействия, возникшая перед ним впервые;
- если у появившейся проблемы нет единого способа решения или же нет решения в данный отрезок времени, или присутствуют различные варианты ее разрешения, но наиболее благоприятный выбрать довольно таки сложно;
- если у педагога повышенное эмоциональное и физическое состояние, которое может подвести его к выполнению импульсивных действий;
- если педагогу необходимо принять быстрое решение для будущих поступков в рамках полной нехватки времени;
- если поступки учителя оцениваются, когда на него обращают внимание коллеги, обучающиеся, другие люди, в условиях выявления его авторитета и престижа.

Понимание личной ответственности за последствия педагогического общения должно стать значимым фактором, смыслом взаимодействия в системе «педагог-деонтолог – дезадаптированный учащийся». Г.П. Медведева считает, что чем более общественно значим и осознан смысл педагогического взаимодействия, тем более эмоционально устойчив учитель в критических ситуациях [3, с. 69].

Говоря о деонтологических взаимоотношениях педагога с дезадаптированными подростками, мы обращаем внимание на невозможность построения конструктивного взаимодействия при наличии профессиональных деформаций педагога, являющихся следствием нарушенной эмоционально-психологической устойчивости. Профессиональная деформация рассматривается К.М. Левитаном как изменение характеристик личности (ценностных ориентаций, стереотипов восприятия, способов общения и поведения, эмоционально-волевой сферы), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности [4, с. 38].

Собственная практика, анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессиональной деформации педагогов, постоянно взаимодействующих с дезадаптированными подростками, позволяет нам выделить следующие профессиональные деформации, отражающие низкий уровень эмоционально-психологической устойчивости педагога:

1) профессионально-типологические деформации:

- деформации, развивающиеся на основе определенных способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая закрытость, нарциссизм);
- деформации, обусловленные чертами характера (властолюбие, доминантность, ролевая экспансия, «должностная интервенция», индифферентность);

2) индивидуализированные деформации, обусловленные индивидуальными особенностями педагога. Это могут быть сверхответственность, сверхбдительность, гиперактивность, трудовой фанатизм.

Данные деформации К.М. Левитан называет «профессиональным кретинизмом» [4, с. 68]. Следствием этих деформаций являются психическая напряженность в реальных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность педагога собственной жизнью и социальным окружением (дезадаптированными учащимися, их родителями и т. д.).

Таким образом, психологически неустойчивые учителя хуже адаптированы к требованиям школы, неэффективно взаимодействуют как с родителями, так и с дезадаптированными подростками, в связи с тем, что они становятся более склонными к невротизации, психосоматическим расстройствам. Эмоционально-психологическая устойчивость педагога, работающего с дезадаптированными подростками, должна быть представлена достаточным уровнем эмоциональности, низким уровнем тревожности, отсутствием профессиональных деформаций, высоким уровнем саморегуляции, позволяющих строить деонтологическое взаимодействие с данной категорией учащихся.

Список используемых источников

1. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
2. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 272 с.
3. Медведева, Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы / Г.П. Медведева. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
4. Левитан, К.М. Личность педагога: становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов : СГУ, 1991. – 165 с.

УДК 372.32

Н.Р. Паталашко
НМУ «Национальный институт образования МО РБ»
Минск, Республика Беларусь

ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста (как многоплановый процесс установления контактов, как регуляционно-коммуникативная функция, как функция самовыражения); отражены взгляды отечественных ученых, специалистов в области педагогики, психологии, социальной психологии, психологии отношений и др. относительно возникновения и развития межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные отношения; общение; старший дошкольный возраст.

N.R. Patalashko
National Institute of Education
Minsk, Republic of Belarus

COMMUNICATION AS A BASIS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN SENIOR PRESCHOOL

Abstract. The article examines the interpersonal relations of older preschool children (as a multidimensional process of establishing contacts, as a regulatory and communicative function, as a function of self-expression); reflects the views of domestic scientists, specialists in the field of pedagogy, psychology, social psychology, psychology of relationships, etc. regarding the emergence and development of interpersonal relations.

Keywords: interpersonal relationships; communication; senior preschool age.

Современный период человеческой истории и культуры актуализируется поиском теоретической мысли по решению проблем, связанных с обоснованием новых ориентиров и ценностей. Одной из таких проблем является проблема формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Актуальность данной проблемы обусловлена наблюдающимися в обществе тенденциями ухудшения качества общения ребенка дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми (родителями, педагогами и др.), снижением уровня культуры общения и поведения, которые предполагают умение слушать собеседника, организовывать совместную деятельность, не нарушать личного пространства другого человека в процессе совместной деятельности, использовать в речи общепринятые слова благодарности и мн. др. [1, с. 3]. Указанные тенденции свидетельствуют о необходимости рассмотрения межличностных отношений в реальной системе жизнедеятельности ребенка.

Значительное количество отечественных философов, социологов, специалистов в области общей, социальной, детской и возрастной психологии, психологии отношений, педагогики (В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, И.С. Кон, К.А. Абульханова-Славская, Н.Н. Обозов, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Г.М. Андреева, Е.П. Ильин, Я.Л. Коломинский и др.) сходятся во мнении о том, что межличностные отношения возникают и развиваются в общении. Так, В.Н. Мясищев указывает на наличие взаимозависимости между отношениями, которые люди испытывают в процессе познания друг друга, и общением. Общение он определяет как информационное и предметное взаимодействие, в результате которого формируется и проявляется межличностное отношение [2].

Предложенное Б.Д. Парыгиным параметрическое описание общения как объекта показывает, из каких компонентов состоит данный объект и как эти компоненты соединены и взаимодействуют между собой. К этим компонентам относятся психологический контакт, обмен информацией, взаимодействие и взаимовлияние, что говорит о многогранности и многокачественности общения. По утверждению автора, общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Оно может одновременно выступать как взаимоотношение (отношение людей друг к другу), как взаимодействие, как обмен информацией между людьми, а также как их духовное взаимопроникновение. Аспект взаимоотношения представляет одну из граней этого явления [3, с. 205].

Согласно определению Н.Н. Обозова межличностные отношения представляют собой взаимную готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Психолог отмечает, что межличностные отношения зарождаются, развиваются и распадаются в процессе общения, совместной деятельности и регулируются личными особенностями взаимодействующих субъектов [4, с. 4].

Раскрывая проблему формирования личности ребенка в процессе общения со сверстниками, М.И. Лисина рассматривала межличностные отношения как приоритетный вид общения у детей. Подчеркивая при этом, что общение можно отнести к взаимодействию (межличностному отношению) в случае его соответствия определенным критериям: внимание и интерес к партнеру; эмоциональное отношение к партнеру; стремление привлечь к себе внимание партнера; чувствительность к отношению, которое проявляет партнер [5].

Анализ психолого-педагогических исследований, и в частности представленных выше взглядов ученых, позволяет утверждать, что в основе межличностных отношений детей дошкольного возраста лежит общение, которое представлено:

– во-первых, как *многоплановый процесс установления контактов между детьми*, порождаемый потребностями в совместной деятельности. Находясь в течение дня в учреждении дошкольного образования, дети постоянно включены в систему межличностных отношений, опосредованных их совместной деятельностью. Социальная природа потребности ребенка в совместной деятельности (игровой, трудовой, познавательной и др.) побуждает его к общению с другими детьми и со взрослыми, к установлению контактов с ними. К старшему дошкольному возрасту контакты детей становятся все более разнообразными и многочисленными, что связано с необходимостью активно обращаться к сверстникам по самым различным причинам в процессе совместной деятельности (просьба принести или подать какой-либо предмет, игрушку, помочь с постройкой и т. д.), вступать в игровой диалог, делиться впечатлениями и пр.;

– во-вторых, как *регуляционно-коммуникативная функция*, обусловленная взаимной корректировкой действий при осуществлении детьми совместной деятельности. В качестве наиболее яркого примера здесь может выступать игра (сюжетная, подвижная и др.), особенно процесс подготовки к ней. Так, осуществляя выбор игры, распределяя роли, договариваясь о правилах, планируя и обсуждая игровые действия со сверстниками, подготавливая игровое пространство и атрибуты для игры, между детьми происходит активный обмен мнениями, пожеланиями, замыслами, возникает необходимость обратиться за советом или помощью друг к другу, нередко приходится отстаивать свою позицию и др. Именно в процессе такого общения, взаимодействия и проявляется регуляционно-коммуникативная функция – дети учатся управлять своими эмоциями и регулировать эмоции сверстников, следовать социальным нормам и правилам взаимоотношений;

– в-третьих, как *функция самовыражения*, которое является частью самопознания себя как субъекта отношений, ориентированного на поиск и достижение взаимного понимания и самоактуализирующегося в различных действиях, движениях посредством речевого общения. Основными механизмами данной функции выступают идентификация и рефлексия. Идентификация – отождествление себя с другим ребенком, партнером по общению. Например, ребенок в игре, примеряя на себя игровой образ, принимает решение, пытаясь поставить себя на место своего партнера по игре. Для этого ему приходится соотносить свои желания, стремления с интересами взаимодействующего с ним субъекта, чтобы добиться взаимопонимания в данной игре. Рефлексия, которая характеризуется как анализ собственных эмоций, чувств, состояний, способностей, поведения, заключается в способности ребенка в процессе игры проявлять эмпатию, умение радоваться успехам сверстников, сочувствовать, сопереживать и т. д.

Список используемых источников

1. Паталашко, Н.Р. О роли формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в современном социуме / Н.Р. Паталашко // Пралеска. – 2020. – № 4. – С. 3–6.
2. Мясичев, В.Н. Дружба и вражда в их социально-психологической значимости / В.Н. Мясичев // Социальная психология личности. – Ленинград, 1974. – С. 13–20.
3. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории : моногр. / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
4. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения : моногр. / Н.Н. Обозов. – Ленинград : ЛГУ, 1979. – 151 с.
5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 318 с.

УДК 376

Т.Н. Семенова, В.А. Тетерева
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Чебоксары, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, нарушения интеллекта.

T.N. Semenova, V.A. Tetereva
Chuvash state Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev
Cheboksary, Russian Federation

SPECIFICITY OF COMMUNICATION ACTIVITIES MENTALLY RETARDED PRESCHOOLERS: DIAGNOSTIC RESULTS

Abstract. The article presents the results of a study of communication skills in older preschoolers with intellectual disabilities.

Keywords: communication skills, senior preschool age, intellectual disabilities.

Наличие коммуникативных умений у человека способствует благополучной социальной адаптации, включение его в социум.

Целевые ориентиры ФГОС ДОО предполагают, что ребенок дошкольного возраста обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Он способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.

Изучению понятия «коммуникативные умения» посвящены труды Ю.Б. Алешиной, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, М.В. Григорьевой, Л.А. Петровской и других [1].

В основу нашей работы мы положили понимание коммуникативных умений Г.М. Андреевой, под которыми она понимает комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [2].

Особенности коммуникативных умений у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями отражены в работах О.К. Агавелян, И.Б. Агаевой, И.М. Бгажноковой, А.Н. Гамаюновой, В.В. Гладкой, Н.П. Павловой и др. Исследователи отмечают значительное отставание в коммуникативном развитии

от своих сверстников. Они подчеркивают, что поскольку ребенок с интеллектуальным нарушением является слабым партнером в коммуникации, то он испытывает трудности в понимании происходящих вокруг него событий, а в свою очередь, его партнеры по общению чаще всего не понимают его желаний. Поэтому такой ребенок чувствует значительный дискомфорт в общении и, как следствие, проявляет коммуникативный негативизм, который нередко проявляется страхом, беспокойством, агрессией. Это объясняет, почему дети с интеллектуальными нарушениями гораздо труднее, чем дети в норме, овладевают коммуникативной деятельностью, сложнее включаются в процесс общения со сверстниками, так как интеллектуальное недоразвитие, речевые дефекты, эмоциональная незрелость и другие особенности их психического развития затрудняют понимание, искажают восприятие друг друга, в результате чего дети не могут овладеть навыками, необходимыми для общения [3].

На основе теоретического анализа вопросов темы исследования с помощью литературных источников было проведено опытно-экспериментальное исследование коммуникативных умений старших дошкольников. При этом использовалась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Изучение коммуникативных навыков»; Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника изучалась в экспериментальной ситуации Г.Р. Хузеевой «Раскраска».

При проведении первой методики, целью которой явилось изучение сформированности коммуникативных умений и навыков у дошкольников с нарушенным интеллектом, мы провели две серии эксперимента.

В первой серии исследования дошкольников разделили по два человека. Им предложили, договорившись друг с другом, одинаково украсить пару рукавичек, при этом каждый ребенок получал свой собственный набор карандашей. Вторая серия эксперимента проводилась по аналогии с первой, однако детям давался только один набор карандашей, которым они должны были делиться между собой.

Во второй методике дошкольникам с нарушенным интеллектом предлагалась раскраска с изображением собаки с цветком и два набора восковых мелков разных оттенков каждому. Причем у каждого ребенка оттенки отличались. Мы предложили детям поучаствовать в соревновании и раскрасить рисунок, используя как можно больше цветов, предварительно сообщив, что нужно делиться мелками.

70 % детей справились с первой серией задания и раскрасили рукавички в одинаковый цвет, однако они не договаривались о выборе цвета, а, как правило, кто-либо один из детей уступал тому, кто первым начал раскрашивать. Так, например, Семен П. сделал попытку выбрать другой цвет: «Я хочу вот этот карандаш», но заметив, что партнер не реагирует на его замечание, продолжил раскрашивать рукавичку синим цветом, который выбрал сосед.

Вторая серия эксперимента привела детей в замешательство. Большинство детей либо ждали, когда партнер раскрасит свою рукавичку, а потом брали карандаш, либо просто выбирали карандаши сходного оттенка по светлоте, например: желтый и красный или синий и зеленый. Всего лишь три ребенка пытались договориться, это составило 30% от исследуемой группы.

Особенно интересным нам показалось поведение двух девочек: Вики К. и Кати Ф. В связи с тем, что Вика практически не говорит, может произносить словосочетания из хорошо знакомых слов, у них сложились дружеские взаимоотношения. Катя «переводит» взрослым желания Вики и на правах переводчика руководит ей. При выборе карандашей она выбирает черный цвет, а потом дает его Вике. Девочке не нравится черный цвет, она несколько раз делает попытку взять карандаш другого цвета, но, видимо, решив внутри себя, что Катя делает правильно, а она не понимает правильность задания, продолжает раскрашивать черным карандашом. Однако Катя не делала попытки договориться с Викторией или выяснить ее желание, а просто дала ей свой карандаш.

Во второй методике мы анализировали три параметра: интерес ребенка с нарушенным интеллектом к партнеру по исследованию и его рисунку; как он отнесется к оценке другого ребенка взрослым; и просоциальному поведению.

Диагностика по методике, предложенной Г.Р. Хузеевой, привела к сходным результатам. Средний уровень параметров был достигнут лишь 30 % детей. Большинство детей раскрашивали листы с контурным изображением, совершенно не обращая внимания друг на друга. Некоторые, не поняв задания, пытались не отстать от партнера, восприняв задание как раскрашивание на скорость. Иногда дети брали мелки из коробки партнера по рисованию, и тогда другой ребенок тоже брал у их мелок. Низкий результат исследования показали 70 % детей. При оценке работ другого ребенка взрослым положительно требовали подтверждения, что у него не хуже, ревниво спрашивая: «у меня тоже хорошо?».

Результаты проведенного исследования показали низкий уровень коммуникативных умений у значительного количества детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Лишь у трех дошкольников с интеллектуальными нарушениями был выявлен средний уровень. Высокий результат отсутствовал по обоим диагностикам. Надо отметить, что результат обследования по одной диагностике дублировал результат по второй.

Таким образом, мы смогли сделать следующие выводы:

- у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями коммуникативные умения находятся на низком уровне развития;
- для успешного развития большинство детей нуждаются в психолого-педагогической помощи.

Список используемых источников

1. Алешина, Ю.Б. Что такое межличностное общение? / Ю.Б. Алешина, Л.А. Петровская // Хрестоматия по социальной психологии. – М. : Междунар. пед. акад., 2004. – 547 с.
2. Андреева, Г.М. Принцип деятельности и исследование общения / Г.М. Андреева // Общение и деятельность. – Прага, 1981. – Режим доступа: <http://www.psychology.net>.
3. Обществознание: полный экспресс – репетитор для подготовки к единому государственному / П.А. Баранов, А.В. Воронцов, С.В. Шевченко ; под ред. П.А. Баранова. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ, 2017. – 639 с.
4. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью : обучение и воспитание / О. Шпек ; [пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова]. – М. : Academia, 2003. – 428 с.

УДК 37.015.3

Е.В. Хлыстова, Г.К. Труфанова
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Екатеринбург, Российская Федерация

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК КРИТЕРИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-экспериментальному исследованию проблемы психологической безопасности образовательной среды дошкольной организации. В ходе теоретического анализа определяется особая роль эмоциональной сферы и отдельные закономерности ее развития в дошкольном возрасте. В качестве измерительных материалов предлагается комплекс диагностических методик. Также представлен результат апробации этих методик и данные о эмоциональном благополучии детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, психологическая безопасность образовательной среды, эмоциональное благополучие.

E.V. Khlystova G.K. Trufanova
Ural state pedagogical University University
Yekaterinburg, Russian Federation

EMOTIONAL WELL-BEING OF PRESCHOOL CHILDREN AS A CRITERION PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: the Article is devoted to theoretical and experimental research of the problem of psychological safety of the educational environment of preschool organizations. The method of theoretical analysis defines the special role of the emotional sphere and certain patterns of its development in preschool age. A set of diagnostic techniques is offered as measuring materials. The results of testing these methods and data on the emotional well-being of older preschool children are also presented.

Keywords: preschool children, psychological safety of the educational environment.

Тенденция к гуманизации системы образования, которая наблюдается в последние годы в Российской Федерации, определяет новые требования и к дошкольному образованию. Актуальной задачей становится формирование в дошкольной образовательной организации психологически безопасной среды, которая способствует гармоничному развитию личности, формированию адаптивных ресурсов, обеспечивающих дальнейший успех социализации в общество [2].

Под психологической безопасностью сегодня понимается совокупность условий, позволяющих минимизировать угрозы для психологического и психического здоровья. Чаще всего это явление рассматривается сквозь призму субъективных переживаний человека, как положительное самоощущение, эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие в конкретных социально-психологических условиях.

Сущность психологической безопасности в контексте дошкольного возраста еще недостаточно разработана в науке и практике. При оценке образовательной среды в дошкольной образовательной организации экспертные органы ориентируются на санитарно-эпидемиологические нормы, условия для реализации возрастных потребностей и решения образовательных задач, в то время как оценить уровень субъективного самоощущения представляется невозможным в связи с низким уровнем рефлексивности детей этой возрастной категории [1].

В связи с вышесказанным актуальным становится поиск технологий оценки психологической безопасности и определения ее критериев в образовательной среде дошкольной образовательной организации.

Особый интерес в этом ключе вызывает феномен эмоционального благополучия. Сам термин уже достаточно давно используется специалистами в области педагогики, психологии и психиатрии (В.М. Бехтерев, К. Изард, Л.И. Божович, В.Р. Лисина и др.) при оценке психологического здоровья, общего нервно-психического тона и нормативности развития. В дошкольном возрасте, в связи с интенсивным созреванием эмоциональной сферы и качественных ее преобразований, состояние эмоционального благополучия может быть маркером психологической безопасности. В.В. Ковалев, дифференцируя возрастные уровни нервно-психического реагирования на различные патогенные факторы, определяет совокупность аффективной симптоматики как наиболее актуальной в конце дошкольного возраста [3].

На основании вышесказанного была сформулирована цель опытно-экспериментальной работы по подборке и апробации диагностического инструментария, нацеленного на выявление эмоционального благополучия у детей дошкольного возраста.

В экспериментальной работе участвовало 42 испытуемых в возрасте от 4,5 до 6,5 лет. Из них 24 девочки и 18 мальчиков. Все дети посещали дошкольные образовательные организации г. Екатеринбурга и Свердловской области, не имели выраженных отклонений в развитии, показатели развития социальной и когнитивной сфер, по данным психологической службы образовательных организаций, соответствовали возрастной норме. Все дети были из социально-благополучных полных семей.

В качестве диагностических средств были использованы следующие инструменты:

1. Опросник Ю.М. Миланич, направленный на экспертную оценку проявлений эмоционального благополучия у детей.

2. Проективная методика М. Дуракевич «Несуществующее животное», нацеленная на выявление психодиагностических характеристик и зон внутриличностного напряжения как проявления эмоционального неблагополучия.

3. Проективная методика М. Люшера «Цветовой тест», позволяющая выявить и оценить актуальные состояния у детей дошкольного возраста [4].

Кроме прочего, анализировались дополнительные данные о детях через составленную в соответствии с задачами исследования развернутую анкету, которую заполняли родители и воспитатели образовательной организации.

В результате анализа полученных данных оказалось, что около 30 % испытуемых имеют явные признаки эмоционального неблагополучия. Преимущественно это были симптомы преневротических состояний, которые проявлялись в виде пониженного настроения, вегетативных нарушений, неуверенности и высокой тревожности.

Выявление корреляционной зависимости между показателями, полученными с помощью различных методик, продемонстрировало существование статистически достоверной взаимозависимости между оценочными возможностями опросника Ю.М. Миланич и проективной методикой М. Люшера.

Анализ факторов возникновения эмоционального неблагополучия у испытуемых позволил выделить наиболее патогенные события:

1. Существенные изменения в семье – рождение сибса.

2. Изменение в состоянии здоровья. Пять испытуемых из группы риска непосредственно перед проведением исследования переболели вирусными заболеваниями и вернулись в образовательную организацию после длительного отсутствия.

3. Негативные события в семье: серьезные заболевания одного из членов семьи, ситуация развода родителей, утрата статьи доходов.

Конечно, все перечисленные выше факторы не имеют прямого отношения к условиям образовательной организации, однако, с учетом выявленных проблем, особо важным является организация психологической поддержки и сопровождения детей группы риска как обязательный компонент психологически безопасной образовательной среды.

Итак, эмоциональное благополучие в дошкольном возрасте может выступать в качестве критерия психологической безопасности. При оценке эмоционального благополучия достаточно надежными диагностическими инструментами являются опросники Ю. М. Миланич и проективный тест М. Люшера. Использование этих методик представляется важным условием обеспечения психологической безопасности образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Список используемых источников

1. Фрайфельд И.В., Организация физкультурно-оздоровительных занятий при формировании эмоционального благополучия дошкольников 3–5 лет / И.В. Фрайфельд, А.Е. Терентьев // Вестн. Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 4.

2. Никифорова О.В. Создание предметно-развивающей среды ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы / О.В. Никифорова, Е.Н. Антонова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 5.

3. Андреева, И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 212 с.

4. Способы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста / Ленкина В.О. [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 569–571.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Крук Б.А., Жлудова Н.С.</i> О преемственности, перспективах, опыте обучения и воспитания в системе дошкольного, начального и специального образования	3
--	---

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

<i>Акулич Е.Н.</i> Использование игрового и занимательного материала для активизации познавательного интереса у учащихся на уроках математики в начальных классах	5
<i>Асташова А.Н., Музыченко А.Н.</i> Этапы взаимодействия школы с родителями учащихся младшего школьного возраста	7
<i>Асташова А.Н., Юницкая В.В.</i> Реализация деятельностного подхода в обучении учащихся младшего школьного возраста на учебном предмете «Русский язык»	9
<i>Ахраменко П.Е., Комарова Е.П.</i> Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством фольклора (на материале народных сказок)	12
<i>Бобр С.А.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся I ступени общего среднего образования при решении простых текстовых задач	14
<i>Богатырёва А.Э.</i> LEGO-конструкторы в практике работы воспитателя по формированию элементарных математических представлений дошкольников	16
<i>Бондарь С.Р., Астапенко Д.А.</i> Дистанционное обучение на основе новых педагогических технологий	18
<i>Борисенко О.Е., Занкевич И.А.</i> Изучение литературных сказок в начальных классах	20
<i>Барысенка В.Я., Канаплянік І.І.</i> Знаёмства са сталіцай Беларусі	22
<i>Борисенко О.Е., Плутахина Ж.А.</i> Изучение ритма и рифмы в первом классе	25
<i>Барысенка В.Я., Каваленка В.А.</i> Праца па складанні загадак у пачатковых класах	27
<i>Бугушева М.Д., Солохов А.В.</i> Проблемное изучение глаголов второго лица единственного числа младшими школьниками	29
<i>Бурдова Д.А.</i> Технологические подходы к развитию гуманного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста	30
<i>Герасимова Н.А.</i> Использование интерактивных презентаций как средства обучения на уроках в начальной школе	32
<i>Глазырина Л.Д., Фэн Шуан.</i> Диагностика уровней и показателей мотивации к музыкально-исполнительской деятельности у детей старшего дошкольного возраста (на этапе констатирующего эксперимента)	35
<i>Григорович Н.П.</i> Развитие словесно-логического мышления детей – важная задача учреждений дошкольного образования	37
<i>Дульская М.А., Солохов А.В.</i> Задания творческого характера в учебных пособиях «Литературное чтение»	39
<i>Загоскина О.А.</i> Актуальные вопросы готовности детей к школьному обучению	41
<i>Звонко И.Г.</i> Работа над многозначными словами при изучении алфавита в 1 классе	43
<i>Злобина С.П.</i> Развитие математических способностей у детей старшего дошкольного возраста с использованием технологии ТРИЗ	45
<i>Канцавая Г.М.</i> Фарміраванне ў малодшых школьнікаў умення задаваць пытанні да мастацкага твора	47
<i>Карлова Ю.В.</i> Использование клуба образовательной робототехники в системе дошкольного дополнительного образования	49
<i>Козырь Н.В.</i> Использование занимательного материала на уроках русского языка для формирования общеучебных умений и навыков учащихся на I ступени общего среднего образования	52
<i>Корженевич С.В., Корженевич Е.А.</i> Теоретические аспекты изучения межпредметных связей в контексте активизации деятельности учащихся	53
<i>Красовский К.К., Корженевич С.В.</i> Наблюдения как ведущий метод формирования географических знаний на первой ступени получения общего среднего образования	55
<i>Крук Б.А., Капаткова Л.Л.</i> Фарміраванне маральна-этычных якасцей вучняў сродкамі прыказкі на ўроках літаратурнага чытання	56
<i>Круковская Т.В.</i> Использование системы эффективных упражнений при решении текстовых задач на уроках математики как средство формирования вычислительных умений у учащихся на первой ступени общего среднего образования	59
<i>Крытыш Н.И.</i> Развитие творческого мышления на уроках русской литературы у учащихся на I ступени общего среднего образования	61

<i>Куликова Т.С.</i> Преемственность содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие детей» и предметной области «Обществознание» и «Естествознание» («Окружающий мир»)	63
<i>Кунічык А.У., Сідарок К.С., Солохаў А.В.</i> Выкарыстанне прыёму «Знаёмья незнаёмцы» ў навучанні малодшых школьнікаў умённю пісаць казкі	65
<i>Лисовская Н.А., Наумович Г.А.</i> Формирование орфографической зоркости учащихся посредством организации словарной работы на уроках русского языка	67
<i>Лисовская Н.А.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий посредством системы работы с интеллект-картами на уроках по учебному предмету «Человек и мир»	69
<i>Митрахович М.А., Ахраменко П.Е.</i> Методика обучения творческому рассказыванию детей старшего дошкольного возраста	71
<i>Новик С.А.</i> Использование приёмов технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения для формирования коммуникативно-речевых умений учащихся I ступени общего среднего образования	73
<i>Пазняк Т.А., Кобзарь В.А.</i> Детский дизайн как средство развития художественных способностей детей старшего дошкольного возраста	76
<i>Пазняк Т.А., Шевченко О.И.</i> Организация физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования в условиях социального партнерства	78
<i>Потапова А.С.</i> Формирование навыков счета у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх	81
<i>Рабец Ю.К.</i> Компетентностно-ориентированные задания в начальном обучении математике	82
<i>Радовня М.В.</i> Использование дидактических игр на уроках математики для формирования вычислительных навыков учащихся первой ступени общего среднего образования	84
<i>Рева В.П.</i> Культура музыкального восприятия как системно-синергетическая универсалия воспитания младших школьников	86
<i>Сида Е.Н.</i> Психологические основы формирования навыка чтения у младших школьников	88
<i>Сидорок К.С., Солохов А.В.</i> Обучение второклассников сочинению в жанре интервью	90
<i>Сидорок К.С., Кунічык А.В., Солохов А.В.</i> Обучение младших школьников постановке вопросов для интервью с литературным героем	92
<i>Сурова О.А.</i> Управление дошкольной образовательной организацией на информационно-технологической основе	94
<i>Урбан М.А., Брановец Т.В.</i> Сущность понятия «метапредметные задания» и их результативность в начальном обучении математике	96
<i>Хорошева Т.Б.</i> Приемы работы над выразительным образом героя в повышении вариативности повествовательных рассказов детей дошкольного возраста	98
<i>Чирич Т.В., Ахраменко П.Е.</i> Формирование словообразования у детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности	100
<i>Шкор Л.А.</i> Дистанционные уроки музыки в начальной школе: проблемы и перспективы	102
<i>Яцевич А., Онискевич Т.С.</i> Zbliżanie przedszkolaków do przyrody: z doświadczeń pedagogów polskich (Ознакомление дошкольников с природой: польский опыт)	104

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Астрейко А.Н., Кананчук О.Н.</i> Проблема формирования лексико-грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи	107
<i>Белякова А.В.</i> Вклад системы эстетического воспитания в жизнедеятельность младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	108
<i>Бондарь Е.А., Шибанова Ю.О.</i> Изучение учащихся вспомогательной школы на начальном этапе профессиональной ориентации	110
<i>Брыкова А.С., Кондрахова О.М.</i> Коммуникативное пространство класса интегрированного обучения и воспитания как среда для организации продуктивного взаимодействия	113
<i>Бубличенко О.И.</i> К проблеме социализированности детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования	115
<i>Варенова Т.В., Волченков В.С.</i> Онтологический, психологический и профилактический аспекты инновационного опыта реализации потенциала специального и инклюзивного образования	117
<i>Данилюк Е.В.</i> Автоматизация поставленных звуков у младших школьников посредством дидактических игр	119
<i>Драч А.А.</i> Организационно-педагогические условия включения детей с особенностями психофизического развития в образовательное пространство	120
<i>Журлова И.В.</i> Педагогическая поддержка в системе социально-педагогического и психологического сопровождения учащихся инклюзивной школы	122

<i>Зак Г.Г., Козик Т.В.</i> Актуальные проблемы профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью и пути их решения	124
<i>Круглич М.Ф.</i> Методика развития личностных компетенций детей с особенностями психофизического развития младшего школьного возраста в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи	126
<i>Кувшинова И.А., Баранова Ю.А.</i> Дискалькулия как актуальная проблема дефектологии	128
<i>Мысливец Л.В.</i> Развитие моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством системы логоритмических упражнений	130
<i>Пушкарёва А.А., Сунагатуллина И.И.</i> Использование робототехники и Lego-конструирования в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста	132
<i>Северюк М.В.</i> Дидактические игры как средство развития предположно-падежных конструкций у детей с речевыми нарушениями	134
<i>Сечковская Л.Г., Шиманович Е.В.</i> Обучение предметно-практической деятельности учащихся второго отделения вспомогательной школы	135
<i>Стецкая Н.Н.</i> Организация совместной продуктивной деятельности учащихся с аутистическими нарушениями в классе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	137
<i>Тозик Е.В.</i> Использование дидактических сказок на занятиях в пункте коррекционно-педагогической помощи	140
<i>Трезуб А.А., Архипова Е.А.</i> Проблемы, возникающие в обучении детей с умственной отсталостью	141
<i>Третьякова А.Д.</i> Использование компьютерных игр в работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	143
<i>Филиппченко К.В.</i> Актуальные проблемы социально-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях специального образования	145
<i>Фрейток А.А.</i> Теоретические основы формирования зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста	147
<i>Крылова О.Н., Хачатрян К.А.</i> Логопедическая работа по преодолению нарушений усвоения орфографически верного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи	149
<i>Цырулик Н.С.</i> Учет последовательности развития количественных представлений как принцип коррекционной работы по профилактике дискалькулии у детей	151
<i>Шевчук Е.В.</i> Технология поэтапного формирования нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием	153
<i>Шинкаренко В.А., Никонович Е.В., Репникова А.Ю.</i> Содержание профессионального просвещения на начальном этапе профессиональной ориентации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью	155
<i>Ястремская А.Г.</i> Формирование умения ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	157

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бреус Н.Г.</i> Практикоориентированность как фактор становления профессиональной компетентности будущего педагога	159
<i>Мужосей О.М.</i> Специфика формирования познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста	160
<i>Талай Ю.В.</i> Цифровизация начального образования как условие формирования цифровой компетентности младших школьников	162

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОДНОГО КРАЯ

<i>Болбас Г.В.</i> Природосообразная педагогика в системе педагогических наук	165
<i>Герасимович Е.Н.</i> Взаимодействие учителя с родителями в воспитании младших школьников на основе идей этнопедагогике	167
<i>Драгоева В.Л.</i> Формирование личности ребенка через восприятие произведений искусства	169
<i>Журба А.Ф., Лисовский Л.А.</i> Стратегия формирования гражданско-патриотических и гуманистических ценностей у учащихся младшего школьного возраста	171

<i>Лисовский Л.А., Киселевич Т.С., Малиновская Я.С.</i> Формирование природоведческих представлений у учащихся младшего школьного возраста при изучении учебного предмета «Человек и мир»	173
<i>Новикова Е.В.</i> Формирование национального самосознания детей дошкольного возраста с использованием декоративно-прикладного искусства удмуртов	175
<i>Палиева Т.В., Павлов В.П., Шелестюкович Д.С., Булыга К.М.</i> Поликультурное образование как фактор консолидации общества	177
<i>Пятроўская Т.М.</i> Специфіка выбару мастацкай літаратуры на роднай мове малодшым школьнікам для пазакласнага чытання	179
<i>Фролова А.А., Клевжиц А.А.</i> Формирование этнохудожественной культуры будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства	181
<i>Шиманская И.М.</i> Экологическое воспитание младших школьников на идеях народной педагогики	183

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО, СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<i>Алмазова С.Л., Алмазова О.В.</i> Профессиональная подготовка обучающихся бакалавриата к психолого-педагогическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра в учреждениях систем специального и общего дошкольного образования	186
<i>Астрейко Е.С., Барабанова М.А., Крюковская Е.И.</i> Онлайн-семинар как эффективная форма повышения качества образования в высшей школе	188
<i>Барбина В.Д., Сунагатуллина И.И.</i> Профессиональная подготовка студентов в сфере специального образования в высшей школе	189
<i>Гайдукевич С.Е.</i> Развитие системы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития	192
<i>Даливеля О.В., Чигирь Т.К.</i> К вопросу формирования инклюзивной компетентности будущих специалистов дошкольного образования	194
<i>Дыгун Е.П.</i> Внутренняя мотивация как условие успешной профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях неопределенности	196
<i>Иванова Л.Н.</i> Готовность студентов педвуза к работе в условиях образовательной инклюзии	198
<i>Калачева И.В.</i> Психологическая готовность педагогов к работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования	200
<i>Ковалевская А.А.</i> Дистанционное обучение в вузе как фактор опережающего развития студентов	202
<i>Кочубей О.С., Цалко Л.В.</i> Психологическая диагностика учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь	204
<i>Малащенко В.В.</i> Проблема ценностного отношения к здоровью студенческой молодежи в курсе дисциплин медико-биологического цикла	206
<i>Михайлова Е.Н.</i> Активные методы обучения в профессиональной подготовке учителя-логопеда	208
<i>Николаева А.В.</i> Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования к тьюторскому сопровождению детей	210
<i>Тутолмин А.В.</i> Креатологическая подготовка бакалавров педагогического образования к реализации преемственности в творческом воспитании дошкольников и младших школьников	212

КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

<i>Астрейко Е.С., Михайлова Г.С., Новицкая Ю.Е.</i> Виды конфликтов в педагогической деятельности педагога дополнительного образования	216
<i>Жлудова Н.С., Кирьянова Л.Д.</i> Преемственность педагогического университета и учреждения дошкольного образования в профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов	217
<i>Зборовская Т.Ю.</i> Совершенствование качества дошкольного образования посредством функционирования филиала кафедры	220
<i>Каландарова Н.Н.</i> Опыт практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях внедрения ФГОС	222
<i>Ковалёва Е.А.</i> Личностно-профессиональное саморазвитие учителя начальных классов: профессиональное выгорание	223
<i>Селукова Н.С.</i> Тренинг педагогического общения как современная форма обучения специалистов дошкольного и начального образования в высшей школе	226
<i>Шкляева Н.М.</i> Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития	227

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Веллева С.В., Григорьев О.И.</i> Развитие произвольного внимания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи	230
<i>Голешевич Б.О.</i> Диалектика интровертивного характера сочинения-исполнения и экстравертивной сущности музыки	232
<i>Ильина Т.С.</i> Теоретические основы проблемы развития темперамента в современных исследованиях	234
<i>Исмайлова Л.В., Луговская Е.В.</i> Социально-педагогическое сопровождение семьи младшего школьника	236
<i>Казакова А.А.</i> К вопросу о специфике зрительного восприятия умственно отсталых дошкольников	237
<i>Калач Л.А.</i> Формирование социально-личностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов системы дошкольного образования	239
<i>Карпович И.А.</i> Эмоционально-психологическая устойчивость педагога в ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками: деонтологический аспект	240
<i>Паталашко Н.Р.</i> Общение как основа межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста	242
<i>Семенова Т.Н., Тетерева В.А.</i> Специфика коммуникативной деятельности умственно отсталых дошкольников: результаты диагностики	244
<i>Хлыстова Е.В., Труфанова Г.К.</i> Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста как критерий психологической безопасности образовательной среды	246