Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Международный форум

«СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции

г. Минск, 1 апреля 2025 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск



БГПУ
2026

ISBN 978-985-29-0721-7

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2026

УДК 373.3
ББК 74.24
С56

Р е д к о л л е г и я:

Жданович Н. В., кандидат филологических наук, доцент,
декан факультета начального образования БГПУ (отв. ред.);
Азарко О. В., кандидат филологических наук, доцент,
заместитель декана по учебной работе факультета начального образования БГПУ;
Сорока О. Г., кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель декана по научной работе факультета начального образования БГПУ;
Василевская Е. С., кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой
белорусского и русского языкознания факультета начального образования БГПУ;
Муравьева Г. Л., кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой естественно-научных дисциплин факультета начального образования БГПУ;
Юстинская Г. М., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования факультета начального образования БГПУ

Современные тенденции развития начального образования : материалы
С56 IX Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 1 апреля 2025 г. / Бел. гос. пед. у-нт им. М. Танка; редкол.: Н. В. Жданович, О. В. Азарко, О. Г. Сорока [и др.] ; отв. ред. Н. В. Жданович. – Мн.: БГПУ, 2026.
ISBN 978-985-29-0721-7.

В сборнике представлены результаты исследований студентов, отражающие актуальные вопросы педагогики и психологии начального образования, методик преподавания учебных предметов в начальной школе. Адресуется преподавателям, аспирантам, студентам и всем, кто интересуется проблемами педагогики, психологии младшего школьного возраста и методик преподавания в начальной школе.

Минимальные системные требования:
Операционная система Windows 98 и выше. Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,
32 Mb видеопамяти, DVD-ROM, мышь

©Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2026

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Издается в авторской редакции

Ответственный за выпуск *О. Г. Сорока*
Дизайн обложки *А. М Романович*

Дата подписания к использованию XX.XX.2026. X,XX Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 122.
Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

Секция 1. Актуальные проблемы естественнонаучного образования младших школьников

УДК [37.016:51]:[37.091.64:004]

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ «МАТЕМАТИКА. 2-4 КЛАССЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ

В. А. Барановская

БГПУ

Науч. рук. – А. С. Обчинец

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования умения решать текстовые задачи на движение; обосновывается необходимость использования учебных моделей, позволяющих сделать процесс решения более наглядным и осмысленным; рассматриваются возможности применения динамических учебных моделей, представленных в электронном средстве обучения (ЭСО) «Математика. 2–4 классы».

Ключевые слова: текстовые задачи на движение; электронное средство обучения; учебная модель; динамическая учебная модель; начальное обучение математике

Текстовые задачи на движение играют важную роль в начальном обучении математике, поскольку в процессе работы над ними учащиеся учатся видеть за математическими отношениями реальные явления, что способствует пониманию математики как прикладной науки, а также развитию интереса к изучению окружающего мира, к чувству удовлетворения и радости от их успешного решения [1, с. 136]. Задачи на движение являются особой группой текстовых задач с пропорциональными величинами, иллюстрирующих связь между величинами «скорость», «время», «расстояние». Работа с данными величинами традиционно вызывает затруднения у учащихся, так как в условиях урока показать в наглядном виде большие временные промежутки или отрезки расстояния, а также влияние скорости и времени на изменение расстояния достаточно сложно. С целью осознанного усвоения учащимися данной темы в методике начального обучения математике широко применяются учебные модели, которые «фиксируют существенные стороны изучаемых математических понятий и способов действий визуальными, вербальными или символическими средствами и используются в учебном познании в соответствии с целями обучения» [2].

В педагогической практике чаще используются визуальные схематические учебные модели (фиксируют существенные характеристики с помощью геометрических фигур), которые являются статическими, они более абстрактны и не позволяют учащимся «увидеть» процесс движения в реальном времени. Однако для успешного формирования умения решать текстовые задачи на движение большую роль играют именно динамические учебные модели, позволяющие «оживить схему» и продемонстрировать ход движения, показать, как изменяется положение объекта или объектов с течением времени, на какое расстояние будут удалятся либо сближаться объекты за каждую единицу времени и т.п. Современные технологии расширяют возможности учителей в разработке динамических моделей наряду с использованием «традиционных»: визуальных предметных моделей, например, игрушечных машинок, магнитных иллюстраций на доске и других, которые можно двигать рукой в соответствии с развитием задачной ситуации. В состав действующего учебно-методического комплекса по учебному предмету «Математика» для 1-4 классов входит электронное средство обучения (ЭСО) «Математика. 2-4 классы», успешно реализующее идею применения динамических учебных моделей в образовательном процессе [3]. В данном ЭСО представлен ряд динамических учебных моделей, способствующих эффективному изучению учащимися основных содержательных линий начального обучения математике. В частности тренажер «Движение» и упражнение «Поймай рыбку» направлены на формирование умения решать текстовые задачи на движение (рисунок 1).

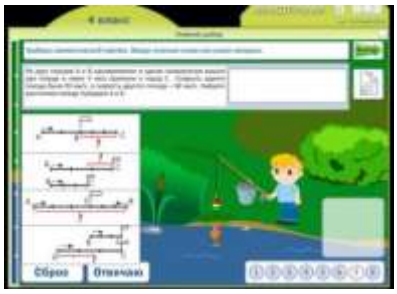
а)  *, б)* 

Рис. 1 – Динамические учебные модели:
а) тренажер «Движение», б) упражнение «Поймай рыбку»

Предлагаемые динамические учебные модели могут использоваться на разных этапах урока. Тренажер «Движение» целесообразно применять при

объяснении нового материала или при разборе сложной задачи: учитель вместе с классом строит модель и сразу проигрывает ситуацию задачи во времени. Упражнение «Поймай рыбку» удобно задействовать на этапе закрепления или повторения: учащиеся могут самостоятельно или в группах работать за компьютерами, соревнуясь, кто быстрее и без ошибок «поймает всех рыбок» (решит все задачи). Учитель при этом получает возможность проконтролировать результаты (программа сама проверяет ответы) и, при необходимости, помочь тем, у кого возникли затруднения.

Рассмотрим пример организации работы над задачей на одновременное движение двух объектов навстречу друг другу.

Задача. Два автомобиля одновременно выехали из двух городов навстречу друг другу и через 2 часа встретились. Каково расстояние между городами, если скорость одного автомобиля 90 км/ч, а другого – 95 км/ч?

Шаг 1. Построение модели. Учитель проводит анализ текста задачи с одновременным построением схемы в рабочем пространстве тренажера «Движение» *(рис. 2 а).*

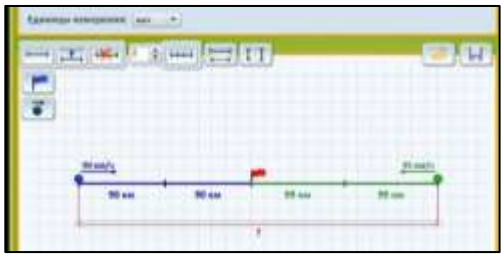
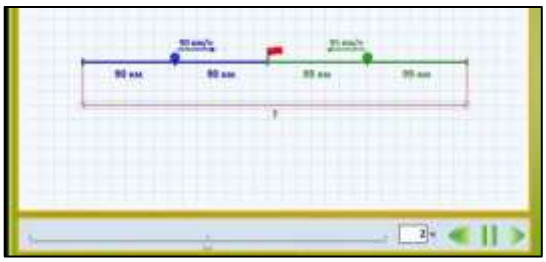
а)  *, б)* 

Рис. 2 – Рабочее пространство тренажера «Движение»: а) построение схемы, б) демонстрация движения

Шаг 2. Демонстрация движения *(рис. 2 б).* После нажатия кнопки «Пуск» тренажер начинает симулировать одновременное движение двух объектов. Автомобили (маркеры) трогаются со своих мест и едут навстречу друг другу по отрезку в соответствии с заданными скоростями. На шкале времени движется указатель, синхронизированный с движением автомобилей.

Шаг 3. Анализ движения. Учитель использует функционал тренажера для подробного разбора задачной ситуации. Изучив движение автомобилей от точки начала до точки встречи, учащиеся приходят к выводу, что расстояние между

городами равно расстоянию, которое вместе проехали оба автомобиля до встречи. А наблюдая за указателем на шкале времени, – к выводу, что автомобили проехали 2 часа, двигаясь вместе, но и каждый из них тоже проехал 2 часа. Нажав кнопку «Пауза» после первого часа движения, и можно обсудить с классом, где находятся автомобили по отношению к точкам начала движения, по отношению друг к другу, как изменилось расстояние между ними. Затем запустить анимацию снова и обсудить, что происходит за второй час движения.

Шаг 4. Обсуждение решения. После анализа движения учащиеся могут сделать вывод о двух разных способах рассуждения при поиске решения задачи: нахождение расстояния каждого автомобиля или нахождение скорости сближения автомобилей.

Анализ результатов использования динамических учебных моделей, представленных в ЭСО «Математика. 2-4 классы», свидетельствует о преимущественно положительной реакции учащихся: ребятам нравится наблюдать за движущимися машинками или фигурками, они воспринимают задачу как вызов, который можно преодолеть, пользуясь подсказками модели. Благодаря удобному интерфейсу и возможностям самоконтроля, у учащихся развивается самостоятельность и уверенность в собственных силах. Немаловажно, что большинство учащихся воспринимают занятия с ЭСО как игру или эксперимент, поэтому на уроках они охотнее включаются в работу, когда видят перед собой яркую визуализацию задачи.

Библиографические ссылки

1. Азарян, А. А. Роль задач в начальном обучении математике / А. А. Азарян, М. Г. Петрова // Научный электронный журнал Меридиан. – 2021. – № 5. – С. 135–137.

2. Урбан, М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Урбан Мария Анатольевна ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 361 с.

3. Математика. 2-4 классы : электронное средство обучения / М. А. Урбан [и др.]. – Минск : НПЧУП «Инфотриумф», 2010. – 1 CD-ROM.

УДК [37.091.322:51]:37.091.33

ПРАКТИКА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В. В. Барановская

БГПУ

Науч. рук. – А. С. Обчинец

В статье описываются возможности дифференциации домашних заданий по математике средствами учебного моделирования на I ступени общего среднего образования; приведены примеры дифференцированных домашних заданий с применением работы с учебными моделями разного вида.

Ключевые слова: начальное обучение математике; дифференцированное задание; домашнее задание; учебное моделирование; учебная модель

Выполнение домашних заданий по математике младшими школьниками играет важную роль в улучшении качества их знаний. В статье под домашними заданиями понимается комплекс заданий, определяемый содержанием обучения, направленный на повторение и более глубокое усвоение изучаемого материала и самостоятельно выполняемый учащимися во внеурочное время. Качественные учебные занятия, дополненные грамотно организованной домашней работой, позволяют повысить эффективность обучения. На учебных занятиях по математике полученные учащимися знания сохраняются в кратковременной памяти, а выполнение заданий по изученному материалу вне класса позволяет перевести эти знания в долговременную память. В психолого-педагогической и методической литературе подчеркивается важность учета интереса и когнитивных особенностей развития учащихся при планировании и отборе домашних заданий, что позволит через выполнение домашней работы сформировать у них мотивацию и позитивное отношение к учебе в целом [1, с. 74]. Немаловажно, что выполнение домашних заданий учащимися способствует воспитанию у них таких качеств, как самостоятельность, прилежание, а также формированию навыка рациональной организации свободного времени.

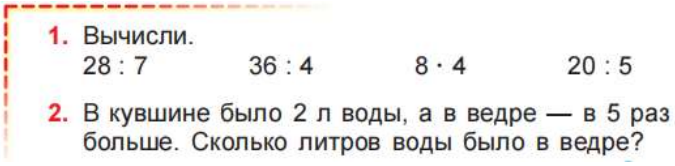
Однако на практике учителя сталкиваются с типичными проблемами, связанными с индивидуальными особенностями и уровнем подготовки разных

учащихся в одном учебном классе, – увеличением времени выполнения домашних заданий и трудности самого задания. Одним из способов решения указанных проблем является разработка дифференцированных домашних заданий по математике, что позволяет создать для каждого учащегося ситуацию успеха в процессе выполнения заданий, возможность работать в комфортном для него темпе, развивать самостоятельность и инициативность. Существует несколько подходов к классификации дифференцированных домашних заданий по разным критериям. В педагогической практике наиболее распространена дифференциация домашних заданий по математике по уровню трудности для учащихся: базовый, или задания облегченныой трудности (уровень 1), средний (уровень 2) и высокий, или задания повышенной трудности (уровень 3). Эффективная практика дифференцирования домашних заданий приводит к росту интеллектуальных способностей учащихся и переходу между различными группами в следствие более глубокого понимания и усвоения учебного материала и увеличения интереса к обучению в целом [2].

В начальном обучении математике одним из ключевых методов обучения является метод учебного моделирования, позволяющий на доступном для младших школьников уровне выявить и изучить существенные стороны математических понятий и способов действий, что позволяет учителю, в свою очередь, качественно организовать дифференциацию обучения, в частности дифференциацию домашних заданий. Под учебным моделированием понимается, с одной стороны, «вид учебно-познавательной деятельности учащихся, предполагающий использование учебных моделей для усвоения математического материала», с другой стороны, непосредственно «метод начального обучения математике, представляющий собой совокупность приемов работы педагога, направленных как на усвоение учащимися математического материала с помощью учебных моделей, так и на формирование умения моделировать» [3]. Учебная модель является специфическим видом моделей, «фиксирующим существенные стороны изучаемых математических понятий и способов действий визуальными, вербальными или символическими средствами

и используемым в учебном познании в соответствии с целями обучения» [3].

Рассмотрим пример подготовки дифференцированных домашних заданий по математике по теме «Простая текстовая задача на увеличение числа в несколько раз в прямой форме» с использованием учебного моделирования. На рисунке 1 представлено домашнее задание по данной теме, предлагаемое в учебном пособие для 3 класса, которое является содержательной основой для разработки дифференцированных заданий [4, с.33]. В номере 1 учащиеся закрепляют свои знания табличных случаев умножения и деления с числом 4. Номер 2 направлен на формирование у них умения решать текстовую задачу нового вида. Выбор одинаковой основы для разработки дифференцированных заданий позволяет уменьшить временные затраты на учебном занятии для их проверки.


1. Вычисли.
28 : 7 36 : 4 8 · 4 20 : 5

2. В кувшине было 2 л воды, а в ведре — в 5 раз больше. Сколько литров воды было в ведре?

Рисунок 1 – Домашнее задание, предлагаемое в учебном пособии [4, с. 33]

Предлагаемое задание, дополненное работой на соотнесение вербальной и схематической моделей для облегчения процесса решения текстовой задачи, было предложено учащимся как задание средней трудности (рисунок 2).

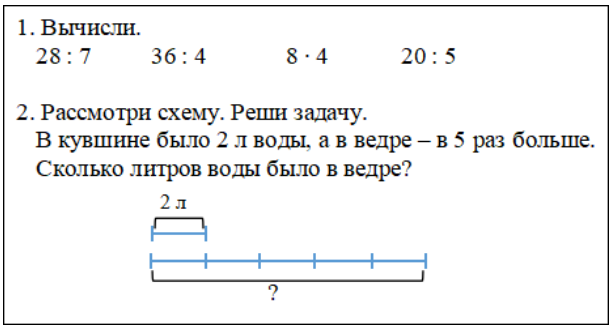


Рисунок 2 – Домашнее задание средней трудности

Для базового уровня данное задание было дополнено работой на соотнесение и выбор учебных моделей (рисунок 3). В номере 1 учащимся необходимости соотнести символические модели, учитывая применение переместительного свойства умножения и правила нахождения неизвестного множителя (вербальные модели). После анализа задачи и построенной к ней

схемы учащимся необходимо сравнить разные записи решения задачи и выбрать верную.

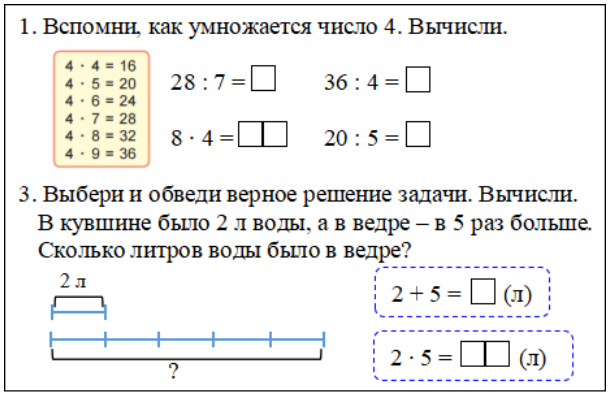


Рисунок 3 – Домашнее задание облегченной трудности

Для высокого уровня задание было дополнено более творческой работой на построение и дополнение учебных моделей (рисунок 4). В номере 1 учащимся нужно самостоятельно построить символические модели по предложенным вербальным. В номере 2 – дополнить числами вербальную модель по предложенной схематической.

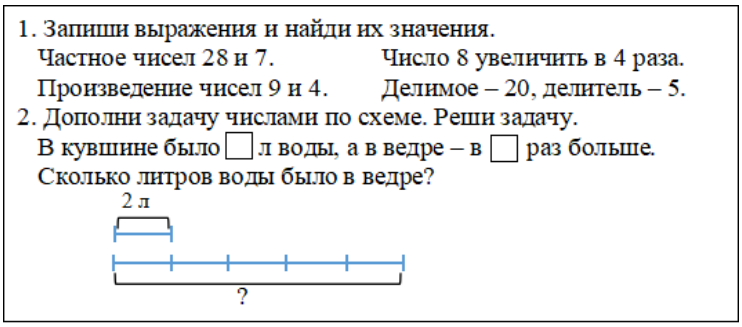


Рисунок 4 – Домашнее задание повышенной трудности

Таким образом, дифференциация домашних заданий по математике с помощью учебного моделирования позволяет учитывать индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого учащегося, что способствует более глубокому усвоению ими учебного материала. Учитель может варьировать уровень сложности, формат и содержание учебных заданий в зависимости от группы учащихся, что делает процесс обучения математике более адаптивным, а следовательно, и более успешным.

Библиографические ссылки

1. Моткова, Ю. Ю. Средства эффективной организации образовательного процесса / Ю. Ю. Моткова // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С. 30–32.

2. Царева, С. Е. Методика преподавания математики в начальной школе : учеб. для студентов вузов / С. Е. Царева. – М. : Академия, 2014. – 495 с.

3. Урбан, М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Урбан Мария Анатольевна ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 361 с.

4. Муравьева, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. – Ч. 1. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 136 с.

УДК 372.851

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Р. А. Варавко

БГПУ

Науч. рук. –М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

В статье дана характеристика принципу доступности и обоснована его значимость в обучении математике на I ступени общего среднего образования. Предложены методы и приёмы работы с учащимися 4-х классов, с помощью которых на уроках математики реализуется принцип доступности.

Ключевые слова: дидактический принцип, принцип доступности, методы и приёмы обучения, начальное обучение математике

Сегодня особую значимость приобретает повышение эффективности обучения математике на I ступени общего среднего образования. Именно в начальной школе закладываются фундаментальные математические знания, умения и навыки, формируется интерес к предмету и позитивное отношение к учебе в целом. Для достижения результативности процесса обучения любому учебному предмету, в том числе и математике, важно соблюдение принципов обучения, в которых выражается устойчивая диалектическая связь между компонентами образовательного процесса [1].

Одним из ключевых дидактических принципов, обеспечивающих успешное освоение математики младшими школьниками, является принцип доступности. Он заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития [2]. Актуальность принципа доступности в контексте образования возрастает в связи с тем, что у учащихся разные уровни подготовки, разные способности, разные культурные и языковые особенности. Доступность предполагает представление

учебного материала в понятной форме, с учетом имеющихся у обучающихся знаний и опыта. Недостаточная реализация этого принципа может привести к перегрузке, снижению мотивации и, как следствие, к затруднениям в усвоении материала и негативному отношению к математике.

В результате бесед с учителями начальных классов и наблюдений за уроками математики в ходе педагогической практики были выявлены проблемы, связанные с реализацией принципа доступности: не всегда учитываются индивидуальные различия учащихся в темпе усвоения материала и уровне подготовки; иногда используются сложные для восприятия младших школьников формулировки и абстрактные понятия; недостаточно используются наглядные пособия, игровые формы и другие методы, облегчающие понимание математических понятий.

В ходе педагогической практики в сотрудничестве с учителем был апробирован ряд методов и приемов работы с учащимися 4-го класса, способствующих реализации принципа доступности обучения математике.

Приём дифференциации заданий. Учитель может подготовить задания разной сложности. Например, при изучении темы «Умножение и деление» могут быть предложены три уровня заданий:

1) Для менее способных учеников – задания на вычисление (например, 4000 • 3, 10 000 : 2).

2) Для основной группы учащихся – практические задачи на выполнение вычислений (например, «На фабрике изготовили шоколадные и вафельные конфеты. Масса шоколадных конфет составляет 500 кг. Это одна вторая часть от общей массы всех конфет. Какова масса всех конфет?»).

3) Для более способных учеников – текстовые задачи (например, «В книжном интернет-магазине было продано 960 книг для детей и взрослых. Книг для детей продали в 3 раза меньше, чем книг для взрослых. Сколько книг для взрослых было продано в интернет-магазине?») [3].

Приём позволяет учащимся самим выбрать уровень задания, которое будет для них понятно и доступно. Тем самым и происходит реализация принципа доступности

Прием аналогии. Этот прием может использоваться, например, при изучении темы “Сложение и вычитание многозначных чисел”. Ранее дети уже знакомились с вычислениями в столбик на примере двузначных и трехзначных чисел, поэтому выполнить те же действия, но уже с многозначными числами, им не составит труда. Прием реализует принцип доступности, так как благодаря ему учащиеся применяют ранее полученные знания и адаптируют их под новую тему, что говорит о высоком уровне понимания темы.

Метод беседы. Беседа в сравнении с рассказом (монологом учителя) делает материал более доступным за счет активизации учащихся, вовлечения их в ход рассуждений. Одним из наиболее ярких примеров беседы на уроке математики в 4 классе является аналитический или синтетический способ поиска решения задачи.

Так же важными являются вводные беседы перед изучением новой темы для актуализации знаний, выявления интереса к теме, обсуждение практического применения; рефлексивные беседы в конце урока для обсуждения того, что нового учащиеся узнали, что было для них сложным, что понравилось; индивидуальные беседы с целью выявления трудностей отдельных учащихся и поиска путей их преодоления.

Интерактивные методы. Такие методы для реализации принципа доступности могут активно использоваться в начальных классах. Одним из примеров является игровой прием “Бинго с числами” (у учащихся подготовлены карточки с числами, учитель, предлагает задание, а ученики должны найти ответ к нему на своей карточке. Первые, кто закроет ряд (горизонтально или вертикально), кричат "Бинго!")

Прием визуализации. Данный прием предполагает использование иллюстраций, схем, графиков, таблиц и других визуальных элементов, которые помогают сделать сложную информацию более доступной и наглядной. Например, при изучении темы "Сложение и вычитание многозначных чисел" в 4 классе можно использовать графические изображения чисел на числовом

отрезке или модели чисел на абаке. При изучении темы "Геометрические фигуры" можно использовать вещественные модели фигур и находить объекты, имеющие форму геометрических фигур, в окружающей жизни.

Практические методы. Эти методы применяются для поиска решения текстовых задач и реальных проблем (покупки, измерение и др.). Например, использование моделирования (составление схем к задачам) помогает при решении текстовых задач.

Таким образом можно сделать вывод, что реализация принципа доступности на уроках математики в 4 классе требует от учителя применения разнообразных методов и приемов. Использование дифференциации заданий, визуализации, игровых методов и связи с реальной жизнью поможет сделать обучение более доступным, а следовательно, эффективным.

Библиографические ссылки

1. Гайфутдинов, А. М. Определение понятия «принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики / А. М. Гайфутдинов // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – №6. – С.144–146.

2. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики / Б. А. Голуб. – М. : ВЛАДОС, 1999. –96 с.

УДК [37.091.32:51]-059.2

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ

Д. В. Вашко

БГПУ

Науч. рук. – А. С. Обчинец

В статье обосновывается актуальность применения групповой формы работы в начальном обучении математике; перечисляются педагогические условия успешной организации групповой работы учащихся; приводятся примеры заданий для организации групповой работы учащихся в процессе изучения арифметических действий.

Ключевые слова: начальное обучение математике; групповая форма работы; арифметический материал.

Изучение арифметического материала является чрезвычайно важной частью начального обучения математике и закладывает прочную базу для дальнейшего математического развития учащихся. Следует отметить, что формирование представления учащихся о натуральных числах и

арифметических действиях необходимо для решения множества повседневных практических задач. Арифметические действия в современных формах записи позволяют развивать самостоятельность мышления и творческие способности учащихся посредством наблюдения, открытия закономерностей, вариативности во способах рассуждений при вычислениях. Чтобы уйти от «скучных», на взгляд многих учащихся, заданий на «отработку» вычислительных приемов, на уроках учителю полезно применять разнообразные методы, приемы и формы организации деятельности учащихся, одной из которых может быть групповая форма.

Исследования подтверждают, что дети младшего школьного возраста лучше усваивают материал, если имеют возможность обсуждать его с одноклассниками. Процесс развития мышления и речи ребенка проходит успешнее в совместной деятельности, когда обучение происходит в «зоне ближайшего развития при поддержке более компетентных участников» [1]. При правильной организации групповой работы учащиеся активно включаются в совместную поисковую учебно-познавательную деятельность, нарабатывают коммуникативные, регулятивные и рефлексивные умения. Немаловажно, что «обучение в сотрудничестве помогает формировать у детей интерес к учению и уверенность в своих силах» [2].

С целью оптимизации групповой работы учащихся на уроках следует соблюдать ряд педагогических условий [3]:

- **психолого-педагогическая поддержка.** Следует создать атмосферу доверия, в которой каждый учащийся будет чувствовать себя комфортно и уверенно, не боятся выражать свои мысли или допускать ошибки. Своевременная поддержка и поощрение со стороны учителя стимулирует активность учащихся и желание участвовать в совместной деятельности;

- **обдуманный выбор заданий**. Задания для групповой работы должны быть посильными для учащихся, однако при этом стимулировать их мышление, побуждать к поиску и обсуждению способов выполнения;

- **четкая инструкция и структура заданий**. Для успешной групповой

работы важно, чтобы учащиеся понимали цели и этапы выполнения задания. Учитель должен четко объяснить, чего ожидает от каждой группы, и установить правила взаимодействия. Однако вмешательство в работу группы должно быть минимальным, чтобы учащиеся могли развивать навыки самостоятельного решения задач и принимать решения на уровне группы;

– **обучение навыкам сотрудничества**. К работе в группах следует приходить постепенно, заранее знакомя учащихся с основным правилами: умением слушать, уважать мнение других, договариваться и совместно решать конфликты;

– **учет уровня подготовки учащихся при организации группы**. При планировании групповой работы следует учитывать уровень подготовки учащихся и варьировать сложность заданий в зависимости от состава группы, чтобы каждый участник имел возможность активно включится в поиск решения. Учащиеся с высоким уровнем математической подготовки могут выполнять более сложные задания (дифференцировать задания для групп) или выступать в роли консультанта для одноклассников. Такой подход позволяет развивать чувство ответственности за общий результат и помогает учащимся с более низким уровнем математической подготовки преодолеть трудности в освоении материала;

– **использование различных ролей в группе**. Присвоение учащимся разных ролей (например, «лидер», «секретарь» и др.) помогает структурировать работу и распределить обязанности, что повышает ответственность каждого участника группы за результат работы и обеспечивает равномерное распределение активности в группе;

– **подведение итогов и рефлексия результатов**. Этот этап помогает осмыслить опыт работы в группе, выявить ошибки и наметить пути для улучшения взаимодействия. Рефлексия позволяет не только оценить эффективность групповой работы, но и формирует у учащихся умение самооценки и анализа своего вклада в общее дело.

Рассмотрим примеры заданий, направленных на изучение учащимися 2

класса арифметических действий, разработанные в зависимости от этапа работы на уроке математики.

Этап актуализации знаний и умений учащихся.

На данном этапе учитель может предлагать задания, направленные на повторение изученных устных вычислительных приемов и предполагающие выполнение учащимися арифметических действий по очереди. Задача каждого участника группы состоит в быстром и верном вычислении «своего» случая, что является условием для выполнения задания следующим участником группы. Важно, чтобы количество выражений пропорционально соответствовало числу участников группы. К таким заданиям можно отнести числовые ребусы, шифровки, цепочки, круговые вычисления и др. *(рис. 1)*.

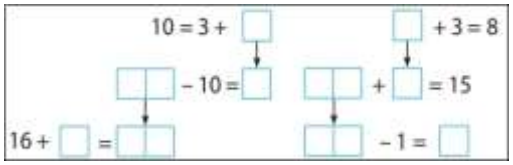


Рисунок 1 – Пример задания на этапе актуализации знаний и умений учащихся

Этап изучения нового материала.

На данном этапе работу в группах можно обогатить элементами проблемного обучения *(рис. 2 а)*, но предусмотреть варианты помощи и поддержки для учащихся с разным уровнем подготовки *(рис. 2 б)*. Например, при изучении темы «Внетабличное сложение двузначных чисел с переходом через десяток» для каждой группы можно подготовить аналогичные задания на листах $А_4$, содержащие выражения, которые усложняются согласно изученным приемам. Последнее выражение ориентировано на новую тему. После обсуждения в группе представитель каждой из групп поясняет свои случаи у доски. Учитель обращает внимание на последние случаи, предлагает составить алгоритм рассуждений.

а)

Вычислите. Объясните.	Вычислите. Объясните.
22 + 34 =	34 + 45 =
45 + 15 =	43 + 47 =
38 + 62 =	25 + 75=
69 + 23=	26 + 57 =

, б)

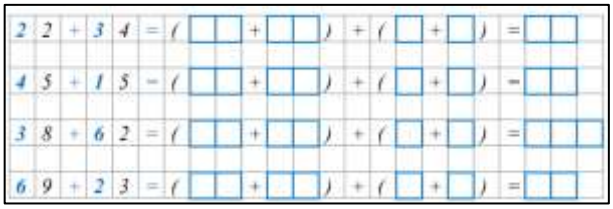


Рисунок 2 – Пример задания на этапе изучения нового материала

Этап закрепления раннее изученного материала.

На данном этапе эффективно дифференцировать работу учащихся в группах. Содержание заданий может быть разнообразным, например, кроссворды, шифровки, задания на поиск и исправление ошибок, на дополнение действий пропущенными числами или цифрами и др. Например в задании, представленном на рисунке 3, учащимся необходимо в группе распределить выражения, найти их значения, а затем коллективно составляют слово из букв *(рис. 3)*.



Рисунок 3 – Пример задания на этапе закрепления раннее изученного материала

Этап подведения итогов.

При подведении итогов полезно организовать групповые дискуссии, в ходе которых учащиеся смогут обобщить тему урока. Например, учащиеся могут «собрать» алгоритм рассуждений при выполнении вычислений, пункты которого напечатаны на разных листах; составить синквейн по теме урока и др.

В современных образовательных условиях групповая формы работы становится неотъемлемой частью обучения на I ступени общего среднего образования. Ее применение в процессе изучения арифметических действий позволяет не только лучше усваивать учебный материал, но и формирует важные навыки взаимодействия, критического мышления, умения аргументировать свою точку зрения и прислушиваться к другим.

Библиографические ссылки

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1981. – 352 с.
3. Ковалев, С. В. Основы педагогической психологии / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.

УДК 37.015.3:372.8

ВЛИЯНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

М. С. Волот

БГПУ

Науч. рук. – Т. А. Соколова

В статье рассматривается влияние натуральных средств обучения на развитие личности младшего школьного возраста на уроках «Человек и мир»; подчеркивается эффективность усвоения знаний в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с объектами окружающей среды; обосновывается необходимость использования натуральных средств обучения, таких как природные объекты, коллекции минералов, гербарии, аквариумы, что позволяет создать условия для формирования целостного мировоззрения и развития личности.

Ключевые слова: натуральные средства обучения; младшие школьники; развитие личности; уроки по предмету «Человек и мир»

Натуральные средства обучения представляют собой объекты природы или их элементы, которые используются в образовательном процессе с целью наглядной демонстрации изучаемых явлений, формирования у младших школьников целостного представления об окружающем мире, развития наблюдательности, познавательной активности. К этой категории относятся коллекции, семена, гербарии, почва, вода, влажные препараты, чучела, а также сами природные объекты, которые могут быть исследованы в ходе экскурсий.

Принцип наглядности, на котором основано использование натуральных средств, был обоснован еще классиками педагогики. Я.А.Коменский подчеркивал, что обучение должно строиться на непосредственном восприятии объектов и явлений, так как это обеспечивает лучшее понимание и запоминание материала. В своей «Великой дидактике» он указывал, что изучение слов должно идти вместе с изучением самих вещей, поскольку знания, полученные через практический опыт, являются более прочными [1]. И.Г.Песталоцци также считал, что обучение должно быть основано на наблюдении, а А.Ф.Дистервег подчеркивал важность использования наглядных средств в преподавании естественных наук, особенно биологии. К.Д.Ушинский акцентировал внимание на том, что ребенок быстрее и эффективнее усваивает новые понятия, если они сопровождаются наглядным материалом, будь то реальные объекты, модели или

иллюстрации [2].

Коллекции представляют собой наборы однородных природных объектов, специально отобранных и систематизированных для изучения. В начальной школе широко используются коллекции полезных ископаемых, почв, минералов, насекомых, семян и других природных объектов. Они помогают детям познакомиться с разнообразием окружающей среды, научиться классифицировать объекты по определенным признакам, сравнивать их между собой, проводить анализ и делать выводы. Нередко коллекции представляют собой набор пронумерованных образцов, а их названия указаны в специальном перечне. Это позволяет не только познакомить учащихся с природными объектами, но и организовать эффективный контроль знаний. Кроме того, дети могут самостоятельно создавать свои коллекции, например, собирая листья деревьев, шишки, ракушки или камни, что способствует развитию их наблюдательности, терпения, усидчивости и познавательной активности. В практике работы широко применяются самодельные коллекции.

Гербарий представляет собой растения или их части, которые высушены и закреплены на специальных листах бумаги с соответствующими подписями. В начальной школе широко применяются учебные гербарии, включающие образцы культурных и дикорастущих растений, характерных для определенных природных сообществ. Они помогают детям не только изучить виды растений, но и понять их особенности, взаимосвязь с условиями произрастания, а также научиться различать по внешним признакам. Привлечение учащихся к самостоятельному созданию гербариев развивает их исследовательские навыки, формирует усидчивость, аккуратность, наблюдательность, умение работать с природными объектами и систематизировать информацию.

Особую роль в обучении младших школьников играют живые объекты природы. К ним относятся комнатные растения, аквариумные рыбки, черепахи, хомяки, улитки, а также другие мелкие животные, которых можно содержать в уголках живой природы или в специально оборудованных учебных кабинетах. Наблюдение помогает детям сформировать представления о живых организмах,

их росте, развитии, питании, условиях существования. Уход за комнатными растениями позволяет увидеть, как они реагируют на полив, солнечный свет, а за животными – развивает у школьников чувство ответственности, заботы, доброты и уважения к природе [1].

Использование натуральных средств обучения оказывает существенное влияние на развитие познавательной активности младших школьников. Познавательная активность – это внутреннее стремление ребенка к познанию, проявляющееся в желании самостоятельно исследовать окружающий мир, задавать вопросы, экспериментировать и осмыслять полученные знания. В младшем школьном возрасте эта активность наиболее интенсивно формируется при условии, что обучение строится на принципах наглядности, практической деятельности и эмоционального восприятия. Натуральные средства обучения при этом позволяют детям непосредственно взаимодействовать с изучаемыми объектами, что создает условия для активного включения в процесс познания.

Натуральные средства способствуют развитию наблюдательности, которая является одним из важнейших компонентов познавательной активности. Например, при изучении растений в ходе наблюдения за их ростом и изменениями в зависимости от сезона у детей формируется способность фиксировать изменения, сравнивать объекты, делать самостоятельные выводы.

При работе с натуральными объектами ребенок использует все сенсорные каналы – он видит их цвет, форму, размер, может ощутить текстуру, запах, услышать звуки, если речь идет о живых существах. Такая многоканальная подача информации способствует более прочному усвоению знаний, формированию у ребенка умений замечать и выделять особенности объектов, анализировать, сравнивать, описывать, систематизировать и делать выводы. Например, если ребенок изучает листья различных деревьев не по иллюстрациям в учебнике, а в ходе реального наблюдения в парке, он не только запомнит особенности, но и сможет их узнать в других условиях, сможет установить взаимосвязь между формой листа и условиями его произрастания, что значительно углубляет понимание природы.

Аналогично, наблюдения за живыми организмами, обитающими в живом уголке, помогают детям понимать особенности жизнедеятельности животных, их поведение, питание и среду обитания. При этом знания усваиваются гораздо глубже, чем при изучении темы только по учебнику или иллюстрациям.

Реальный контакт с природными объектами вызывает у детей живой интерес, удивление, восторг, способствует формированию бережного отношения к природе. Когда ребенок ухаживает за растениями в классе, наблюдает за жизнью насекомых, выращивает собственные растения, он приобретает опыт ответственности, заботы и осознает важность природы в жизни человека.

Натуральные средства обучения способствуют формированию эмоционально-познавательного отношения к изучаемому материалу. Восприятие живых объектов, возможность потрогать, рассмотреть их вблизи вызывает у младших школьников яркие эмоции, что делает обучение более увлекательным и запоминающимся. Эмоциональная вовлеченность в процесс познания напрямую влияет на уровень познавательной активности: если ребенку интересно, он сам стремится узнать больше, задает вопросы, участвует в обсуждении.

Исследования в области педагогики показывают, что дети, имеющие регулярный контакт с натуральными объектами, более осознанно относятся к вопросам экологии, проявляют эмпатию к животным и растениям [3, с. 59-61].

Использование натуральных средств обучения на уроках «Человек и мир» в начальных классах имеет большое значение и положительно сказывается на процессе обучения и развития детей. Во-первых, использование натуральных средств обучения на уроках способствует увеличению количества и разнообразия наглядного материала и конкретности. Во-вторых, визуальное и сенсорное восприятие натуральных материалов активизирует различные органы чувств, что способствует более глубокому усвоению материала (свойства песка и глины, 3 класс). В-третьих, на уроках с натуральной наглядностью возрастает вовлеченность и любопытство, так как натуральные объекты вызывают больший интерес у детей по сравнению с изображениями. В-четвертых, благодаря

натуральным средствам могут формироваться практические и исследовательские навыки и умения (правильный сбор, опыты). В-пятых, наблюдения за натуральными объектами природы развивает наблюдательность, внимательность к деталям и умение описывать увиденное, сравнивать и классифицировать (по цвету, форме, размеру и пр.). В-шестых, работа с натуральными средствами способствует формированию экологической ответственности, бережного отношения к объектам, формированию основ экологической культуры; может вдохновить учащихся участвовать в природоохранных мероприятиях, таких как посадка деревьев или уборка мусора.

Таким образом, натуральные средства обучения оказывают заметное влияние на развитие личности младшего школьника, способствуя формированию визуального восприятия, практических умений и навыков, мотивации, вовлеченности, наблюдательности. Использование таких средств делает образовательный процесс более живым, насыщенным и эффективным, обеспечивая целостное развитие ребенка и формируя у него уважительное отношение к окружающему миру.

Библиографические ссылки

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1955. – 320 с.

2. Конюшко, В. С. Методика обучения биологии: учеб. пособие / В. С. Конюшко, С. Е. Павлюченко, С. В. Чубаро. – Минск : Книжный дом, 2014. – 256 с.

3. Иванова, О. Н. Исследование влияния наглядных средств обучения на эффективность усвоения учебного материала на уроках биологии / О. Н. Иванова // Природные и социальные экосистемы : сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф., Чебоксары, 15 мая 2019 года / Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я.Яковлева. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я.Яковлева, 2019. – С. 59–61.

УДК: 372.851:681.11

ТРАДИЦИОННЫЙ И КОМПЬЮТЕРНЫЙ АБАКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. А. Дроздова

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доцент

В статье обоснована целесообразность использования абаков, моделирующих разрядный состав чисел, в процессе формирования вычислительных умений. Дается характеристика непозиционного и позиционного абака; традиционного и компьютерного абака. Описываются преимущества компьютерного абака в сравнении с его традиционным аналогом. Приводятся результаты анкетирования учителей начальных классов, выявляющих проблему редкого использования абаков в практике обучения.

Ключевые слова: вычислительные умения, абак, начальное обучение математике

Одна из главных задач математического образования младших школьников – это формирование вычислительных умений и навыков. Это длительный и непростой процесс. Эффективность овладения вычислительными умениями и навыками зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки, использованных учителем методов и приемов [1]. Проблеме формирования вычислительных навыков, в том числе навыков письменных вычислений, посвящены публикации М. А. Бантовой, М. Б. Волович, О. А. Ивашовой, Н. Б. Истоминой, В. Н. Медведской и др.

Очень важно при формировании вычислительных умений на каждом уроке использовать наглядные средства обучения: абаки, схемы, таблицы, иллюстрации. Использование наглядности повышает интерес к изучению темы и улучшает усвоение знаний. Так как у младших школьников наглядно-образное мышление, без наглядности объяснение нового материала будет неэффективным [2].

Принцип наглядности реализуется в действующих учебных пособиях по математике при изучении каждой темы. Например, при объяснении внетабличных вычислений в пределах 100 используется наглядная работа с абаком (рисунок 1 [3]).

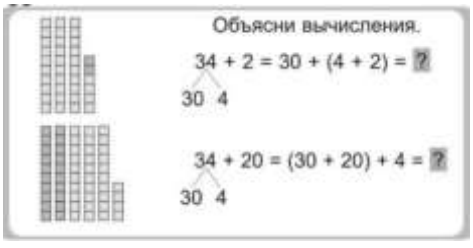
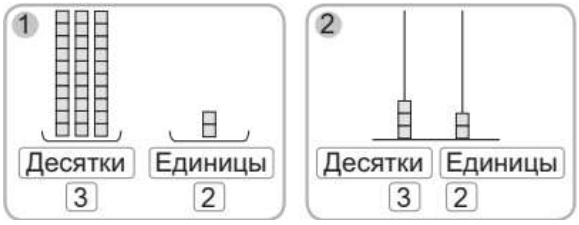


Рисунок 1 –Использование абака при формировании приемов вычислений

Слово «абак» происходит от латинского слова «abacus» (доска) и ранее представляло собой специальную дощечку, в который были сделаны углубления в виде линий, где передвигались камешки или косточки» [4]. Традиционный абак

в разных странах (и в разные периоды времени) мог состоять из разнообразных вещественных материалов: косточки, камушки, бусинки и другие мелкие предметы. В школе традиционный *непозиционный* абак чаще всего представляет собой полоски, моделирующие десяток и составленные из 10-ти квадратов, и отдельные квадраты (единицы). Традиционный *позиционный* абак – это средство обучения в виде вертикальных спиц, обозначающих разряды, и косточек (шариков), с помощью которых обозначают количество единиц каждого разряда.

Непозиционный абак позволяет создавать модели чисел в максимально приближенном к реальности виде. Для изображения единиц используются единичные предметы, для изображения десятков — группы из десяти таких же единичных предметов и т. д. Например, отдельным квадратом (кругом, треугольником и др.) можно обозначить единицу, а полоской из десяти квадратов — десяток (рисунок 2 *а* [3]). Позиционные абаки существенно отличаются от непозиционных. Они отображают позицию, которую занимает цифра в данном числе. На абаке данного вида для изображения любой разрядной единицы используется один и тот же предмет: косточка, фишка, квадрат, круг и др. (рисунок 2 *б* [3])



а *б*

Рисунок 2 – Иллюстрация числа 32 на непозиционном (а) и позиционном (б) абаках

В начальном обучении математики также может использоваться компьютерный абак. Такую возможность предоставляет электронное средство обучения «Математика. 2-4 классы» (рисунок 3 *а*) [5]. Компьютерный абак также бывает позиционным и непозиционным. Использование компьютерного абака по сравнению с его традиционным аналогом имеет ряд преимуществ, например: представление объектов в динамике в более наглядном и удобном для восприятия виде, возможности выполнять с ним практические действия быстро

и безошибочно; в некоторых случаях (при использовании абака со спицами) обеспечение безопасности учащихся при проведении практических работ с абаком.

Особенно эффективным становится компьютерный абак при иллюстрации приемов вычислений с переходом через разряд. На традиционном абаке учителю трудно обеспечить максимально выразительную наглядность при демонстрации таких приемов. На компьютерном абаке учащиеся хорошо соотносят процессы образования и заимствования старших разрядных единиц с записью вычислений в столбик (рисунок 3 *б*).



Рисунок 3 – Компьютерный абак в электронном средстве обучения (*а*) и моделирование на нем приема вычисления с переходом через разряд (*б*)

В период прохождения педагогической практики нами было проведено анкетирование среди учителей начальных классов. В ходе анкетирования мы должны были выявить: 1) какой абак, по мнению учителей, имеет большую методическую эффективность; 2) как часто используют учителя абак при формировании вычислительных умений и 3) какой именно абак (традиционный или компьютерный) они предпочитают.

По результатам ответов на первый вопрос анкеты мы выявили, что большинство учителей (80 %) считают традиционный абак наиболее эффективным. Во втором вопросе анкеты предлагалось выбрать частоту использования абаков при объяснении вычислительных приемов (*часто* – то есть почти на каждом уроке объяснения нового приема вычислений; *иногда* – то есть не на каждом уроке объяснения нового приема вычислений; *никогда* не использую). Анализ ответов показал, что учителя не на каждом уроке объяснения нового приема вычислений используют абак (14 % используют часто, 71 % – иногда). В результате анализа ответов учителей на третий вопрос анкеты мы

определили, что учителя в практике значительно чаще (в 80 % случаев) используют традиционный абак

Причины редкого использования учителями компьютерного абака могут быть различными. Вот некоторые из них: недостаточная подготовка самих педагогов к работе с компьютерами и гаджетами и малый опыт их применения на уроках, незаинтересованность в использовании компьютерного абака, нехватка времени на освоение его особенностей, отсутствие компьютерной техники в классе.

Совершенствование вычислительных умений зависит от систематичности использования абаков на этапе формирования вычислительного приема. Необходимо выбирать такие средства обучения младших школьников, которые способствуют формированию более прочных и осознанных вычислительных умений и навыков.

Библиографические ссылки

1. Баматова, Д. К. Проблема формирования вычислительных навыков младших школьников в современных условиях / Д. К. Баматова // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 66–68.

2. Прудникова, Т. И. Применение средств наглядности на уроках в начальной школе / Т. И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 244–246.

3. Муравьева, Г. Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч.2 / Г.Л.Муравьева, М.А.Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020. – 136 с.

4. Кабашова, Д. П. Использование приемов ментальной арифметики на уроках математике в начальной школе / Д. П. Кабашова, А. А Костенко // Экономика и социум. – 2023. – №5-2. – С. 730–734.

5. Урбан, М. А. Математика. 2–4 классы / М. А. Урбан [и др.] – Электронное средство обучения. – Минск : НПЧУП "Инфотриумф", 2010. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК [37.091.32:51]:373.5.046-021.64

УРОК-ВИКТОРИНА КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. Д. Ерко

БГПУ

Науч. рук. – А. С. Обчинец

В статье обосновывается необходимость дополнения системы классических уроков математики нестандартными формами работы; раскрывается сущность и структура урока-викторины как одной из нестандартных форм проведения урока математики на I ступени общего среднего образования; приводятся рекомендации по подготовке и проведении урока-викторины по математике.

Ключевые слова: начальное обучение математике; нестандартная форма урока; урок-викторина

Математика – одна из основополагающих дисциплин начального образования, которая развивает логическое мышление, учит решать поставленные задачи, анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Однако традиционные методы преподавания часто оказываются неэффективными для формирования у младших школьников интереса и устойчивых навыков. В связи с этим все более актуальными становится поиск и применение нестандартных форм проведения уроков математики на I ступени общего среднего образования.

Как следует из названия, к нестандартным относят уроки, отличающиеся по своей структуре от классических, традиционных, уроков. Цель нестандартных уроков заключается в формировании у учащихся учебных умений и навыков наравне с развитием и сохранением у них интереса и мотивации к обучению, в развитии критического и творческого мышления [1]. Такие уроки могут включать использование различных инновационных методов и технологий, направленных на активное вовлечение учащихся в процесс познания, стимулирование их самостоятельности, формирование чувства уверенности в своих силах и способностях, что превращает процесс образования в увлекательное и продуктивное занятие.

В современной методической литературе представлено множество подходов к классификации нестандартных уроков. При выборе типа нестандартного урока важно в первую очередь определить основную цель. Если учитель видит целью повышение интереса к предмету, то следует использовать развлекательные виды нестандартных уроков, такие как игры, сказки, ролевые игры, квесты и др. Новый материал можно представить через сказочных персонажей или оформить урок в виде увлекательного путешествия. Для проверки знаний подходят викторины, конкурсы и соревнования. Эти формы

особенно эффективны на начальных этапах обучения [2].

Основу урока-викторины по математике составляет командное или индивидуальное состязание в ответах на вопросы ведущего (учителя). Форма проведения таких уроков разнообразна, так как в основу сюжета и правил часто положены телевизионные шоу, например «Своя игра», «Что? Где? Когда?», «Брэйн-ринг» и другие. В структуре урока-викторины выделяют три основных этапа: **организационный этап**, на котором учащиеся знакомятся с темой урока (названием викторины), этапами викторины и основными правилами работы, жюри (при наличии) и способом подсчета баллов, а также представляют свои команды и определяют капитанов; **основной этап**, или **игровой**, на котором непосредственно предлагаются задания викторины; **этап подведения итогов и рефлексии**. В процессе разработки каждого конкретного урока-викторины данная структура детализируется согласно сюжета и используемого учебного материала.

Подготовка и апробация в 4 классе серии уроков-викторин по математике позволили сформулировать ряд **рекомендаций**.

1. Тщательно обдумать и подготовить **оборудование и раздаточный материал** для каждой команды. В процессе разработки конспекта учителю следует продумать, каким способом команды будут сигнализировать о готовности ответа. Например, команды могут использовать сигнальные карточки определенного цвета или назначения, школьные колокольчики или другие подобные звуковые предметы. Также целесообразно продумать способ отсчета времени, например, использовать песочные часы, звуковой сигнал таймера и т.п. Важную роль играет визуальное представление предлагаемых заданий, поэтому полезно подготовить мультимедийную презентацию, а также карточки с заданиями и листы для ответов для каждой команды. Для фиксации набранных баллов полезно использовать фишки, цветные стикеры, наклейки и др., что позволит предотвратить споры на этапе подведения итогов.

2. При предъявлении игровых заданий участникам необходимо давать **ясные и понятные инструкции**.

3. В зависимости от сюжета викторины можно заранее выбрать помощников ведущего – **жюри**, которое будет следить за очередностью ответов участников, фиксировать и вести подсчет баллов, объяснять верные ответы при их отсутствии у команд.

4. Разделить учащихся в **команды** удобнее до проведения урока-викторины, что позволит им заранее определиться с капитаном и названием команды, распределить роли. При желании можно подготовить жетоны с ролями для участников каждой команды. Роли могут быть разными, например, капитан, спикер, генератор идей, контролер времени и др.

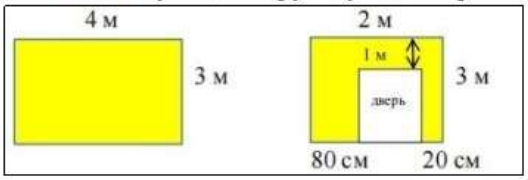
5. Следует обращать внимание на **динамику работы в командах**. Каждый участник команды должен быть вовлечен в работу и иметь возможность высказывать свое мнение, чего можно достигнуть уравновешиванием команд по количеству и уровню подготовки их участников.

6. Следует продумать **разнообразие заданий** по сложности и содержанию, что позволит поддерживать позитивную атмосферу и даст всем учащимся возможность проявить себя. Например, целесообразно в математическую викторину включать задачи «на смекалку», требующие не столько сформированности вычислительных умений, но быстроты реакции, внимания и логического подхода. При разработке урока-викторины в 4 классе мною был предложен раунд под названием «Правда или ложь», в котором учащимся на слайдах презентации предлагались высказывания, истинные или ложные, например, «Произведение всех чисел равно нулю» (правда), «Четверть пятого – это 5 ч 15 мин» (ложь), «Милане позавчера было было 9 лет, а будущем году исполниться 12» (правда), «Любой прямоугольник является квадратом» (ложь). Чтобы получить балл, учащемуся нужно было не только быстрее всех поднять соответствующую сигнальную карточку, но и объяснить свой ответ. Данное задание можно усложнить ограничением времени.

7. Полезно предлагать **компетентностно-ориентированные задания**, например, для финального раунда, которые можно усложнить вариативностью верных ответов *(рис. 1)*.

Родители хотят покрасить часть стен в кухне. Помогите родителям определить, какое количество краски нужно приобрести.

Часть стен в кухне, которую нужно покрасить.



Примерный расход краски – 500 г на 1 м^2.
Цена банки понравившейся краски массой 1 кг равна 36 р.

Рисунок 1 – Пример компетентностно-ориентированного задания для урока-викторины по математике, 4 класс

8. Следует обогащать игровые задания **познавательным материалом**, например, из истории развития математики как науки. В ходе проведения урока-викторины по теме «Вычисление площади прямоугольника и квадрата» мною был предложен раунд «Угадай», задание которого предусматривало знакомство учащихся со старинными мерами площади и странами, где эти меры использовались, например, учащимся нужно было угадать, что 1 десятина использовалась в России, 1 го – в Японии, 1 морг – в Германии и т.д. После выполнения задания на слайдах презентации была предложена информация о данных старинных мерах.

9. Предусмотреть **объективность оценки** уровня знаний учащихся. Следует продумать систему оценивания и получения баллов участниками викторины, а также систему снятия баллов, что положительно отразится на предупреждении неверных ответов или использования подсказок и организации урока в целом. Дополнительные бонусы за творческое или нестандартное выполнение заданий поможет сохранить интерес учащихся на протяжении урока.

Нестандартные уроки направлены на преодоление устоявшихся стереотипов, изменение привычных способов взаимодействия и делают материал более наглядным. Как подчеркивает С. Р. Умархаджиева, благодаря таким урокам происходит более глубокое, эмоциональное восприятие нового материала, что способствует улучшению усвоения ключевых математических понятий [3]. Через нестандартные формы уроков можно стимулировать развитие

личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий, что соответствует требованиям современного образовательного стандарта. Однако использование нестандартных уроков в школе сопряжено с определенными трудностями. Учитель должен обладать высокой квалификацией в применении используемых технологий и быть готовым к неожиданным ситуациям. Урок должен быть интересным и запоминающимся, что требует от учителя внимательного подхода к выбору содержания и построению дидактического процесса. Важно не перегружать образовательный процесс большим количеством нестандартных уроков, поскольку это может привести к снижению устойчивого интереса к предмету и обучению в целом.

Библиографические ссылки

1. Кульневич, С. В. Современный урок : научно-практич. пособие для учителей, методистов, рук. образоват. учреждений студ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ч. 2 : Не совсем обычные и совсем необычные уроки. – Ростов н/Д : Учитель, 2005. – 288 с.

2. Воистинова, Г. Х. Некоторые приемы обучения решению текстовых задач по математике / Г Х. Воистинова, Г. Г. Сагитова // Проектирование и реализация математического образования в школе и вузе. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2015. – С. 26–31.

3. Умархаджиева, С. Р. Нетрадиционные методы обучения на уроках / С. Р. Умархаджиева // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2019. – № 10-6. – С. 43–44.

УДК 372.851

КОНСТРУИРОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. С. Карабейникова

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Я. В. Макарчук, канд. пед. наук, доц.

В статье отражена актуальность применения конструирования на уроках математики. Пространственное мышление является важной частью интеллектуального развития младшего школьника, без которого невозможно эффективное изучение не только математики, но и других учебных дисциплин.

Ключевые слова: мышление; пространственное мышление; конструирование

В психологии термин «пространственное мышление» не является общепринятым, а правомерность в его употреблении основывается на определении понятия «мышление». А.В.Брушлинский понимает мышление, как

«особый вид познавательной деятельности, прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны» [1, с.11]. О.Н.Кожихова дает следующее определение: «Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [2, с.13]. Л.В.Вайткунене отмечает: «Пространственное мышление – это такая разновидность мышления, которое может быть реализовано как в образном, так и в практическом виде. Специфической особенностью пространственного мышления можно считать то, что оно передает отношения, складывающиеся между предметами в речи» [3, с.26].

Особое значение для развития пространственного мышления имеют задания на конструирование, которые помогают сравнивать фигуры, видеть их форму. По мнению М.В.Амелиной: «Конструирование – это изготовление детьми (с помощью взрослых, под их руководством и самостоятельно) простых моделей игр, пособий для урока, а также плоскостных и объёмных моделей для уроков математики и для внеклассной работы» [4, с.11]. Конструирование, наполненное математическим содержанием, является основой математического развития школьников. В процессе конструирования необходимо:

– научить детей слышать словесную инструкцию и выполнять её, выполнять действия по показу, по памяти, по словесной инструкции, по образцу, графическому образцу, инструкционной карте, собственному замыслу;

– графические задания должны быть направлены на развитие зрительно-пространственных отношений;

– развивать мелкую моторику и речевые центры [4, с.12].

Согласно Н.А.Муксиновой: «Для развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики можно использовать конструирование и игры прикладного характера. Важно учитывать возрастные и индивидуальные возможности учащихся в пространственной ориентировке» [5,

с.22]. Процесс формирования пространственных представлений у младших школьников включает в себя следующие этапы:

1. Накопление пространственных признаков и отношений, их узнавание.
2. Воспроизведение накопленных представлений и их систематизация.
3. Конструирование пространственных образов.
4. Мысленное оперирование пространственными образами [5, с.23].

К педагогическим условиям развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики в процессе конструирования можно отнести: моделирование пространственных отношений объектов; обучение распознаванию реальных прообразов геометрических фигур на различных моделях (макетах, рисунках, чертежах, схемах) и в окружающих предметах; конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам; конструирование по замыслу; каркасное конструирование; работу по изготовлению моделей геометрических фигур и композиций из них. В процессе такой работы у обучающихся развиваются умения оперировать несколькими пространственными образами, дети имеют возможность применять внешние модели (простейшие чертежи) как средство самостоятельного познания новых объектов, получают представления о конструируемом объекте, усваивают принцип строения объектов, развиваются умения выполнять чертёж, читать его, вносить дополнения, все эти умения необходимы при конструировании.

Для выявления уровня развития пространственного мышления младших школьников нами были подобраны диагностические методики «Домик» Н.И.Гуткиной, «Лабиринт» Л.А.Венгера, «Графический диктант» Д.Б.Эльконина. Исследование проводилось на базе МБОУ «Усть-Абаканская СОШ им. М. Е. Орлова», п. Усть-Абакан Республики Хакасия. В исследовании принимали участие обучающиеся 3-х классов, из них экспериментальный класс – 3А (24 учащихся); контрольный класс – 3Б (24 учащихся).

После проведения диагностических методик мы увидели, что у обучающихся обоих классов в основном преобладает ниже среднего и низкий уровни развития пространственного восприятия, умения ориентироваться по

образцу; развития пространственной ориентировки, пространственного мышления; развития ориентации в пространстве.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявлено недостаточное развитие пространственного мышления у обучающихся обоих классов, что говорит о необходимости организации целенаправленной работы по повышению уровня развития пространственного мышления у обучающихся 3-х классов.

В рамках формирующего этапа исследования было проведено 20 уроков математики на основе конструирования. На уроках мы создавали благоприятную эмоциональную атмосферу, настрой, формировали положительное отношение к происходящему познавательному процессу, учили концентрировать внимание на деятельности, а также способствовали обобщению понимания деления геометрической фигуры на части и возможности составления геометрической фигуры определенного вида из частей, способствовали развитию зрительного восприятия и анализа, умения перемещать объекты в пространстве, дополнить объекты новыми деталями, умения представлять воображаемый образ в измененных условиях и пониманию положения предметов в пространстве по определенному образцу.

На контрольном этапе эксперимента нами были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе. В экспериментальном классе мы наблюдали положительную динамику. По методике «Домик» количество обучающихся с высоким уровнем развития пространственного восприятия, умения ориентироваться по образцу увеличилось на 2 человека (8%); со средним уровнем увеличилось на 3 человека (12%); с уровнем ниже среднего увеличилось на 2 человека (8%); с низким уровнем уменьшилось на 7 человек (29%). Мы видим, что теперь преобладают обучающиеся с ниже среднего и средним уровнями развития пространственного восприятия, умения ориентироваться по образцу.

По методике «Пройти лабиринт» количество обучающихся в экспериментальном классе с высоким уровнем развития пространственной

ориентировки, пространственного мышления увеличилось на 1 человека (5%); со средним уровнем увеличилось на 3 человека (12%); с уровнем ниже среднего увеличилось на 3 человека (12%); с низким уровнем уменьшилось на 7 человек (29%). Мы видим, что преобладают обучающиеся с ниже среднего и средним уровнями развития пространственной ориентировки, пространственного мышления.

По методике «Графический диктант» количество обучающихся в экспериментальном классе с высоким уровнем развития ориентации в пространстве увеличилось на 2 человека (8%); с уровнем выше среднего количество увеличилось на 1 человека (4%); со средним уровнем увеличилось на 2 человека (8%); с уровнем ниже среднего увеличилось на 2 человека (8%); с низким уровнем уменьшилось на 7 человек (29%). Мы видим, что преобладают обучающиеся с ниже среднего и средним уровнями развития ориентации в пространстве.

В контрольном классе по всем трем методикам наблюдается некоторое улучшение показателей, но оно незначительное.

Таким образом, результаты контрольного этапа говорят о том, что проведенная целенаправленная работа оказала положительное влияние на развитие пространственного мышления у обучающихся экспериментального 3А класса. Развитие пространственного мышления у младших школьников на уроках математики наиболее эффективно при разработке содержания приемов конструирования, активизирующих познавательную деятельность обучающихся: со счетными палочками по сбору геометрических фигур, по имеющимся данным; с помощью фигур, по образу; при включении в процесс обучения приемов конструирования, направленных на оперирование пространственными представлениями и образами геометрических фигур.

Библиографические ссылки

1. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М. : Дрофа, 2011. – 230 с.

2. Кожихова, О. Н. Развитие пространственного мышления младших школьников / О. Н. Кожихова // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-3 (19). – С. 59-61.

3. Вайткунене, Л. В. Развитие пространственного мышления у детей младшего школьного возраста: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Л. В. Вайткунене. – М.: Просвещение, 2014. – 45 с.

4. Амелина, М. В. Разноуровневые задания на уроках математики при изучении геометрического материала / М. В. Амелина // Начальная школа. – 2017. – №8. – С. 12-15.

5. Муксинова, Н. А. Развитие пространственных представлений у младших школьников на уроках математики / Н. А. Муксинова // Молодой ученый. – 2021. – № 10. – С. 200-204. – URL: https://moluch.ru/archive/352/79030/ (дата обращения: 27.01.2025).

УДК: 372.851

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

К. Ю. Кожемякина

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед.наук, доц.

Статья посвящена роли дидактических игр в начальном обучении математике. Раскрывается их сущность дидактических игр и их положительное влияние на активизацию познавательной деятельности, мотивацию и снижение тревожности. Приводятся результаты анкетирования учителей и учащихся, подтверждающие высокую эффективность и популярность игровых методов, а также выявляющие проблему нехватки времени на их проведение.

Ключевые слова: дидактическая игра, младшие школьники, начальное обучение математике

Изучение математики в начальной школе направлено на формирование основ функциональной математической грамотности учащихся посредством приобретения ими опыта решения учебно-познавательных и учебно-практических задач [1]. На учебных занятиях следует использовать в сочетании методы обучения и воспитания, способствующие активизации познавательной деятельности учащихся (словесные, наглядные, практические, игровые методы, метод проблемного обучения, метод проектов и другие методы). Одним из эффективных методов обучения младших школьников на уроках математики является дидактическая игра. Дидактические игры – это игры, созданные специально для получения и закрепления новых знаний, умений и навыков. По-другому их иногда называют «обучающие игры» [2].

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети с удовольствием входят в воображаемую ситуацию, действуют по её законам, решают задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения,

преодолевая при этом определенные трудности. Такая деятельность соответствует интересам и возрастным особенностям детей.

Позитивное влияние и особенности использования дидактических игр на уроках математики можно описать следующим образом [3, 4]:

1. Активизация познавательной деятельности

Дидактические игры способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся, что особенно важно для развития математических навыков и понимания сложных идей. Игры стимулируют детей к самостоятельному поиску решений и развитию критического мышления.

2. Снижение тревожности и повышение мотивации

Использование дидактических игр помогает снизить уровень тревожности у младших школьников и повысить их мотивацию к учению. Это достигается за счет того, что игры делают процесс обучения более увлекательным и доступным.

3. Формирование устойчивого интереса к учению

Дидактические игры играют ключевую роль в формировании устойчивого интереса к математике и другим предметам. Они помогают преодолеть первоначальную неуверенность и страх неизвестности, которые могут возникнуть у детей при знакомстве с новым материалом.

4. Развитие социальных и коммуникативных навыков

Игры способствуют развитию социальных и коммуникативных навыков, поскольку часто проводятся в группах или парах. Это помогает детям учиться работать вместе, делиться идеями и поддерживать друг друга.

5. Тесная связь с учебным материалом

Дидактические игры используются в тесной связи с темой урока, что позволяет эффективно закреплять и углублять знания. Игры могут проводиться на любом этапе урока, что делает их гибким инструментом для учителей.

Особенно актуальны дидактические игры при обучении в 1-м и 2-м классах в связи с особенностями мыслительной деятельности младших школьников этой возрастной группы. Поэтому в рамках данного исследования была разработана анкета для учителей и учащихся второго класса с целью выяснения их отношения

к дидактическим играм.

В ходе анкетирования учителям нужно было ответить на 6 вопросов, связанных с особенностями использования ими игр на уроках математики. Анкетирование проводилось в гугл-форме.

Анализ ответов на первый вопрос *(Какой ваш опыт преподавания математики в начальных классах?)* показал, что 50% учителей работают в данной школе больше 5 лет. Результаты ответов на второй вопрос (*Как часто вы используете дидактические игры на уроках математики?*) показал, что 75% учителей практически на каждом уроке используют дидактические игры. По результатам ответа на третий вопрос (*Какие типы дидактических игр вы чаще всего используете на уроках математики?*) выяснилось, что 75% учителей используют дидактические игры с заданиями на вычисления, так же они используют игры с геометрическим содержанием. Дидактические игры с текстовыми задачами и на развитие логического мышления используются не так часто. Результаты анализа ответов на четвёртый вопрос *(Каков уровень эффективности применения дидактических игр в качестве средства для повышения интереса учащихся к изучению математики?)* показали, что, 90% учителей считает дидактические игры очень эффективными в повышении интереса учеников к математике. Результаты ответов на пятый вопрос *(Как вы оцениваете влияние дидактических игр на улучшение понимания математических понятий учениками?*) показали, что 100% учителей признают положительное влияние данных игр. При анализе ответов на шестой вопрос (*Какие трудности вы испытываете при использовании дидактических игр на уроках математики?)* выяснилось, что единственной трудностью у 100% учителей является недостаток времени на проведение дидактических игр.

Подводя итоги данного опроса, можно сделать вывод, что все учителя стремятся использовать дидактические игры в своей работе, однако из-за нехватки времени это не всегда удаётся.

В практической части исследования было также выполнено анкетирование учащихся вторых классов (28 человек), в ходе которого нужно было ответить на

4 вопроса, связанных с их отношением к дидактическим играм на уроках математики. Анкетирование проводилось в гугл-форме.

Анализируя ответы на первый вопрос (*Тебе нравятся игры на уроках математики?*) выяснилось, что 100% учащимся нравятся дидактические игры на уроки математики. При анализе ответов на второй вопрос (*Когда мы играем в математические игры, тебе легче понимать математику?*) подтвердилось, что 64% учащихся считают, что дидактические игры помогают легче понять тему урока. Результаты анализа ответов на третий вопрос *(Тебе нравится работать в команде, когда мы играем в математические игры?)* показали, что 71% учащихся любит работать в команде. Анализируя ответы на последний вопрос *(Что тебе больше всего нравится в математических играх?)* выяснилось, что 93% ученикам нравится весело проводить время во время игры, узнавать что-то новое и соревноваться с другими.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что дидактические игры эффективны при изучении математики в начальных классах, учителя осознают их ценность, учащимся проще усваивать новый материал и закреплять его с помощью дидактических игр.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов. – URL: https://adu.by/images/2023/11/UP-Matem-1-4-2023.pdf (дата обращения: 04.03.2025)

2. Мельник, А.О. Сущность понятия «дидактические игры» и роль дидактических игр в процессе обучения / А.О. Мельник [и др.]. // Интерактивная наука. – 2022. – № 6 (72). С. 47–48.

3. Мороз, Е.М. Дидактические игры как средство формирования математической грамотности в начальной школе / Е. М. Мороз // Интерактивная наука. – 2022. – № 7. С. 64–65.

4. Ферчева, В.В. Использование дидактических игр на уроках математики в начальной школе / В. В. Ферчева / Образовательная социальная сеть nsportal.ru // URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2020/05/28/ispolzovanie-didakticheskih-igr-na-urokah (дата обращения: 011.03.2025)

УДК 373.3.015.31:51

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

А. В. Коробчук

БрГУ им. А. С. Пушкина

Науч. рук. – Л. В. Федорова, канд. пед. наук, доц.

В статье представлены результаты экспериментальной работы, направленной на изучение вопроса развития творческих способностей младших школьников с помощью текстовых задач. Результаты исследования показали, что целенаправленная организованная работа с решенной текстовой задачей и решение нестандартных задач будут способствовать развитию у младших школьников творческих способностей.

Ключевые слова: начальная школа, математика, творческие способности, текстовые задачи, экспериментальная работа

В современной системе образования проблема развития творческих способностей младших школьников является актуальной, поскольку креативность и нестандартное мышление играют важную роль в успешной адаптации к динамично меняющимся условиям современного мира.

Текстовые задачи, являясь важным компонентом математического образования младших школьников, решают большое количество дидактических задач, в том числе развитию творческих способностей. В связи с этим, экспериментальное исследование было направлено на изучение вопроса развития творческих способностей младших школьников с помощью текстовых задач.

Экспериментальная работа проходила на базе ГУО «Малоритская районная гимназия» в 3«Б» классе. В исследовании приняло участие 22 обучающихся младшего школьного возраста, 12 девочек и 10 мальчиков.

Исследование состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе была проведена диагностика, направленная на изучение творческих способностей учащихся. Диагностика включала в себя пять заданий, нацеленных на проверку умений учащихся работать с решенными текстовыми задачами (изменение вопроса простой задачи для преобразования ее

в составную; составление задачи, обратной данной; составление задачи аналогичной данной; решение задачи разными способами), решать нестандартные задачи [1; 2].

В результаты проведенной диагностики на констатирующем этапе исследования были получены данные, изображенные на рисунке 1.

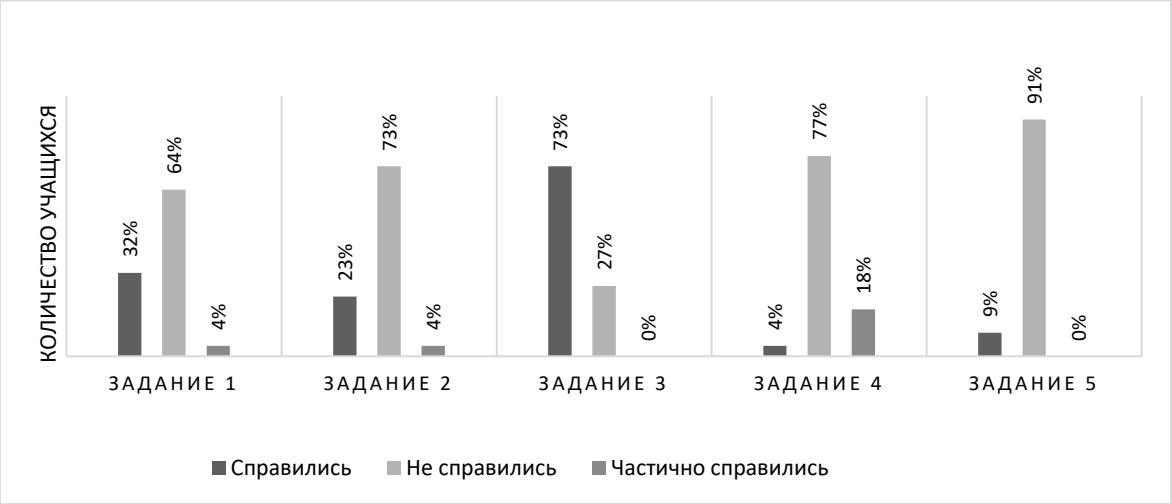


Рисунок 1 – Результаты диагностики на констатирующем этапе

В первом задании учащимся было необходимо составить задачу, обратную данной. Это задание оказалось сложным для учащихся. Лишь 7 человек (32%) смогли верно выполнить задание. 14 участников (64%) не справились с заданием вовсе, а 1 учащийся (4%) выполнил его частично.

Во втором задании учащимся надо было составить задачу, аналогичную данной. Только 5 человек (23%) успешно справились с заданием. 1 учащийся (4%) выполнил задание частично, а 16 человек (73%) допустили существенные ошибки, что свидетельствует о трудностях в переносе имеющихся знаний и умений на новые, сходные ситуации.

В следующем задании надо было изменить вопрос простой задачи так, чтобы она стала составной. В отличие от предыдущих заданий, результаты данного задания оказались более результативными. 16 учащихся (73%) справились с заданием полностью. Только 6 учащихся (27%) не выполнили задание вообще.

В четвертом задании от учащихся требовалось решить задачу разными способами. Данное задание вызвало у учащихся наибольшие затруднения.

Только 1 участник (4%) смог предложить несколько различных способов решения заданной задачи, продемонстрировав гибкость мышления и умение находить альтернативные подходы. 4 учащихся (18%) смогли решить задачу только одним способом, а 17 человек (77%) не справились с заданием вовсе, что свидетельствует об отсутствии умения анализировать задачу с разных сторон и искать нестандартные ее решения.

В последнем задании необходимо было решить 3 нестандартные задачи. Полученные результаты оказались неудовлетворительными. Лишь 2 участника (9%) смогли верно решить все три предложенные задачи. 20 человек (91%) не смогли решить ни одной задачи, что указывает на неумение учащихся решать задачи, требующие применения знаний в нетипичных ситуациях.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости внедрения указанных видов заданий в процесс обучения математике в начальной школе.

В связи с этим, формирующий этап исследования был нацелен на разработку комплекса заданий, направленных на развитие творческих способностей младших школьников с помощью текстовых задач, и внедрение его в учебный процесс.

Для реализации этапа решались следующие задачи: формирование у учащихся умения осуществлять структурный анализ текстовой задачи, выделяя заданные и искомые данные и устанавливая взаимосвязи между ними; развитие навыков конструирования задач, обратных и аналогичных заданной; формирование умения находить различные способы решения одной и той же задачи; развитие умения решать нестандартные задачи, требующие применения знаний в новых ситуациях и выхода за рамки типовых алгоритмов [1; 2].

Контрольный этап исследования предполагал проведение повторной диагностики с использованием аналогичных заданий, что и на констатирующем этапе эксперимента, а также анализ полученных эмпирических данных.

Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, представлены на рисунке 2.

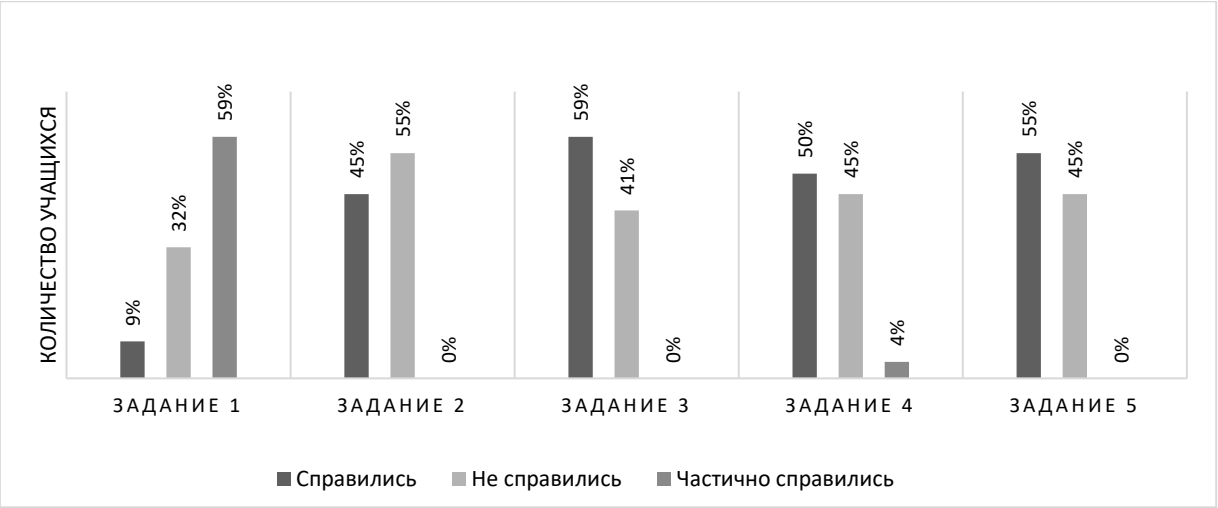


Рисунок 2 – Результаты диагностики на контрольном этапе

При выполнении задания 1 на составление задачи обратной данной, отмечен значительный прогресс. 2 учащихся (9%) успешно справились с заданием. У 7 учащихся (32%) возникли трудности с корректной записью решения. 6 учащихся (27%) перепутали задание с составлением аналогичной задачи. 7 учащихся (32%) не справились с заданием вообще, что указывает на необходимость продолжения работы по формированию умения составлять задачи обратные данной, уделяя особое внимание работе со структурой задач.

Во втором задании, направленном на составление задачи аналогичной данной, также наблюдалось улучшение результатов: 10 учащихся (45%) успешно выполнили задание, продемонстрировав способность переносить полученные знания на новые ситуации. 12 учащихся (55%) допустили ошибки, что указывает на необходимость дальнейшей работы по развитию умения анализировать задачи и находить сходства и различия.

Задание, предполагающее изменение вопроса простой задачи для преобразования ее в составную, показало следующие результаты: 13 человек (59 %) выполнили задание, 9 человек (41 %) с заданием не справились.

Следующее задание, подразумевало решение задачи разными способами. В данном задании можно отметить следующие положительные результаты: 11 учащихся (50%) продемонстрировали умение решать задачу несколькими способами. 1 учащийся (4%) решил задачу только одним способом, а 10 учащихся (45%) вовсе не смогли справиться с заданием, что указывает на

необходимость продолжения работы по формированию умения поиска альтернативных способов решения задачи.

В последнем задании, связанном с решением нестандартных задач, наблюдалось значительное улучшение результатов. 12 учащихся (55%) успешно справились с заданием, 10 учащихся (45%) не смогли решить ни одной задачи, что требует дальнейшей работы по формированию умения применять полученные знания в новых условиях.

Полученные эмпирические данные позволили выявить положительную динамику в выполнении всех заданий. Это позволяют сделать вывод о результативности разработанного комплекса заданий, направленных на развитие творческих способностей младших школьников. Учащиеся стали более уверенно применять знания в новых ситуациях, демонстрировать гибкость мышления и находить оригинальные решения. Это подтверждает важность, значимость и результативность целенаправленной организованной работы по развитию творческих способностей младших школьников с помощью текстовых задач.

Библиографические ссылки

1. Федорова, Л. В. Практикум по решению задач : учеб.-метод. пособие / Л. В. Федорова. – Брест : БрГУ, 2023. – 120 с.

2. Медведская, В. Н. 1500 задач и примеров по математике с объяснениями решений для начальных классов : пособ. для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / авт.-сост. В. Н. Медведская, Г. И. Гудалина. – Минск : Издательство Юнипресс, 2005. – 320 с.

УДК 37.091.2:372.47

ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА БЕЗОТМЕТОЧНОЙ ОСНОВЕ

А. В. Костенок

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

В статье охарактеризована сущность безотметочного обучения; обоснована его целесообразность для обучения младших школьников; на основе результатов анкетирования учителей начальных классов выявлены преимущества и проблемы оценки результатов обучения математике на безотметочной основе.

Ключевые слова: безотметочное обучение; результаты обучения математике; начальное обучение математике

В инструктивно-методическом письме «Об организации работы учреждений общего среднего образования по осуществлению контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся в период безотметочного обучения на I ступени общего среднего образования» указано, что «в I и II классах образовательный процесс осуществляется в условиях безотметочного обучения» [1, с.1]. «Безотметочное обучение – это обучение, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок» [1, с.1]. Это стимул для максимального развития каждого ученика в соответствии со склонностями, интересами и возможностями.

Безотметочное обучение младших школьников предполагает, что ученик становится активным участником образовательного процесса. Для этого важно обеспечить качественную обратную связь, которая поможет управлять учебной деятельностью. Оценка, которую осваивает младший школьник в этом процессе, считается ключевым компонентом, позволяющим ему самостоятельно вносить изменения в свою учебную деятельность [2].

Безотметочное обучение широко используется в начальной школе, когда дети только начинают адаптироваться к школьной жизни. Такое обучение активно применяется в школах таких стран, как Дания, Финляндия, Канада, Швеция и другие. В этих странах выставление отметок учитель заменяет развернутым комментированием работы ученика, указывая на его успешные моменты и ошибки [3].

Отсутствие отметок способствует полноценному развитию учебной деятельности у учащихся, так как исключение каких-либо её структурных компонентов, таких как контролирование и оценивание, делает процесс обучения неполноценным [4].

У такого обучения есть как «плюсы», так и «минусы». Если говорить о «плюсах» безотметочного обучения, можно отметить следующее:

– учащиеся испытывают меньше стресса, так как не боятся получить плохую отметку, что делает учебный процесс более комфортным;

– учащиеся стремятся учиться ради получения знаний, а не ради высоких

баллов или одобрения учителя;

– обратная связь от учителя позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося.

Говоря о «минусах» безотметочного обучения, указывают следующие аспекты:

– отсутствие отметок затрудняет процесс сравнения результатов учащихся;

– ученикам, которые привыкли к безотметочному обучению, сложнее адаптироваться к балльной системе в последующих классах;

– некоторые родители полагают, что такое обучение не является эффективным и достаточно строгим.

Для того, чтобы узнать отношение учителей к безотметочному обучению на уроках математики, нами было проведено анкетирование среди учителей ГУО «Средняя школа № 153 А.К.Талая г. Минска» с использованием авторской методики. В анкетировании приняли участие 10 учителей начальных классах.

Первый вопрос анкеты позволил выявить, насколько удовлетворены учителя форматом безотметочного обучения. В результате удалось выявить, что 30% учителей очень довольны форматом безотметочного обучения, 30% – удовлетворены, 30% – нейтрально относятся к такому формату обучения и 10% – не удовлетворены.

Далее следовал вопрос «Какие основные «плюсы» безотметочного обучения Вы наблюдаете на уроках математики?». Результаты оказались следующие: 70% учителей начальных классов убеждены, что основным плюсом безотметочного обучения на уроках математики является уменьшение стресса и страха перед ошибками, 10 % – что развиваются навыки самооценки, 10 % – учащиеся становятся более вовлеченными в процесс обучения и 10 % выбрали вариант «Другое» и написали «Все вышеперечисленное» (учащиеся становятся более вовлеченными в процесс обучения, уменьшается стресс и страх перед ошибками, развиваются навыки самооценки, повышается мотивация к изучению предмета, учащиеся имеют больше времени для поиска решений).

На вопрос «Какие основные «минусы» безотметочного обучения Вы

наблюдаете на уроках математики?» были получены следующие ответы: 60 % учителей считают, что основным «минусом» безотметочного обучения на уроках математики является то, что некоторые учащиеся не воспринимают серьезно процесс обучения, 20 % – трудности в отслеживании прогресса и 20 % – сложности в определении уровня усвоения материала.

В результате анкетирования было выявлено, какие методы оценки в безотметочном обучении учителя считают наиболее эффективными: 40 % учителей считают обратную связь от учителя наиболее эффективным методом оценки, 30 % – самооценку учащихся, 10% – проекты и творческие задания, 10% – взаимооценку и 10 % выбрали вариант «Другое» и написали «Обратная связь от учителя и самооценка учащихся».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что учителя относятся к безотметочному обучению удовлетворительно. По их мнению, безотметочное обучение на уроках математики прежде всего позволяет уменьшить у учащихся стресс и страх перед ошибками и повысить вовлеченность процесс обучения. Однако, многие учителя отметили, что при такой системе оценивания самой значимой проблемой является риск возникновения менее серьезного и ответственного отношения детей к изучению математики.

Библиографические ссылки

1. Об организации работы учреждений общего среднего образования по осуществлению контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся в период безотметочного обучения на I ступени общего среднего образования : инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь : утв. Зам. Министра образования Респ. Беларусь // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/06/bezotmet_obychenie.pdf (дата обращения: 18.03.2025).

2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.

3. Насырова, А. М. Системы оценивания в школе: опыт разных стран / А. М. Насырова // Форсфорд. – URL: https://externat.foxford.ru/polezno-znat/sistemy-ocenivaniya-v-shkole (Дата обращения: 18.03.2025)

4. Варес, М. Ю. Преимущества и недостатки безоценочной системы обучения детей и подростков / М. Ю. Варес // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL: https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2021/08/20/preimushchestva-i-nedostatki-bezotsenochnoy-sistemy (дата обращения: 18.03.2025).

УДК 372.48

ВОЗМОЖНОСТИ НЕСТАНДАРТНОГО УРОКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

А. Д. Круталевич

БГПУ

Науч. рук. – Т. А. Соколова

В статье рассматриваются понятия «познавательный интерес» и «нестандартный урок»; предлагается классификация нестандартных уроков; описываются выявленные возможности нестандартного урока в формировании познавательного интереса младших школьников к предмету «Человек и мир» после проведения диагностики сформированности познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес; нестандартный урок; младший школьник; учебное занятие

Главной целью образования является развитие личности учащегося в процессе обучения, а в качестве основы развития личности в психологии рассматривается деятельность (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Э.Ф.Зеер, Е.Н.Кабанова-Меллер, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.). Познавательный интерес имеет важное значение в структуре учебной деятельности, представляет собой уникальное стремление личности к изучению определенной области знаний. Б.З.Вульфов, А.А.Остапец, В.И.Середа и другие ученые изучали различные аспекты формирования познавательного интереса на предметном содержании естественнонаучных дисциплин во внеурочное время, суть которых заключается в правильности отбора материала, форм и методов обучения с учетом интересов и возрастных особенностей учащихся.

По мнению Г.И.Щукиной, познавательный интерес представляет собой особое стремление к познанию, сопровождаемое активным замыслом, сильными эмоциями и желанием человека понять мир, его объекты, явления и процессы [1, с.126]. Под влиянием познавательного интереса учащиеся стараются найти новые стороны в предмете, привлекающем их внимание, пытаются установить более глубокие связи и отношения между различными явлениями.

Нестандартный урок, как форма обучения предмету «Человек и мир», обладает всеми возможностями для формирования всесторонних представлений

об объектах окружающего мира и для удовлетворения познавательных мотивов младшего школьника.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что отсутствует чёткое определение понятия «нестандартный урок». Чаще в литературе встречаются термины «нетрадиционные уроки», «нетрадиционные типы уроков», «уроки нетрадиционной технологии». Термин «нестандартный урок» ввёл в употребление И.П.Подласый, который утверждал, что это «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру» [2, с.351]. Целью нестандартных уроков, согласно Е.В.Марковской, является «обработка новых методов, форм, приемов и средств обучения, что ведет к реализации основного закона педагогики – закона об активности обучения» [3].

Для учащихся нетрадиционный урок – переход в иное психологическое состояние, другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве с новыми обязанностями, возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, применить знания на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду [4, с.6]. Для учителя нетрадиционный урок, с одной стороны, – это возможность лучше узнать учащихся, оценить их особенности, наладить контакт учащихся. А с другой стороны – это «возможность для самореализации, творческого подхода к работе, осуществления собственных идей» [4, с.6].

По форме проведения В.Д.Нефедова выделяет следующие группы нетрадиционных уроков по предмету «Человек и мир» [3]:

1) уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, дуэль, эстафета, КВН, деловая игра, ролевая игра, викторина и т.д.;

2) уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, мозговая атака, интервью, репортаж;

3) уроки, напоминающие привычные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, дискуссия, телепередача, телемосты, рапорт, диалог, «живая

газета», устный журнал;

4) уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз;

5) уроки, основанные на имитации деятельности при проведении общественно-культурных мероприятий: заочная экскурсия, экскурсия в прошлое, интервью-репортаж;

6) уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, ученый совет;

7) перенесение в рамках урока традиционных форм внеклассной работы: «Следствие ведут знатоки», утренник, «посиделки», «клуб знатоков»;

8) интегрированный урок;

9) трансформация традиционных способов организации урока: экспресс-опрос, урок-зачёт, урок-семинар.

При организации нестандартных уроков по предмету «Человек и мир» педагогом учитывается опыт и знания детей. На данных занятиях предоставляется возможность постепенного усложнения дидактической задачи. На нестандартных уроках «Человек и мир» в большей степени речь идёт о внедрении новых приёмов обучения, повышения активности обучающихся, увеличения интереса к процессу познания. При этом параллельно необходимо обеспечить быстроту запоминания материала, его усвоение и понимание с учётом возрастных и психологических особенностей [5]. Поэтому подготовка нестандартного урока требует от учителя тщательного отбора информации, выбора средств обучения, четкого планирования деятельности учащихся на каждом этапе занятия. Такие уроки должны быть яркими, с оригинальной подачей материала, с привлечением учащихся к подготовке и изложению материала, с использованием групповых и коллективных форм работы. В этом случае занятия будут привлекать внимание учащихся и к процессу познания, и к изучаемому материалу [5].

Нестандартные уроки чаще имеют место при проверке и обобщении знаний учащихся, потому что «формируют атмосферу праздника при подведении итогов уже проделанной работы, снимают психоэмоциональный барьер, который

появляется из-за страха сделать ошибку при традиционных занятиях» [5]. Но некоторые из них (путешествие, интегрированный, коллективный урок) можно использовать и вместо урока изучения нового материала, комбинированного.

Для изучения уровня сформированности познавательного интереса в младшем школьном возрасте и определения эффективности проведения нестандартных уроков с целью формировании познавательного интереса младших школьников было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа №16 г. Минска», в котором приняло участие 50 учащихся третьих классов (25 учащихся в экспериментальной группе и 25 учащихся в контрольной группе). Для определения уровня познавательного интереса учащихся к предмету «Человек и мир» было использовано анкетирование с помощью модифицированной анкеты «Методика выявления уровня познавательного интереса» Е.А.Кувалдиной и протоколы наблюдений во время проведения нестандартных уроков. На основании полученных данных в результате наблюдения можно сделать вывод, что наиболее эффективными нестандартными уроками для формирования познавательного интереса в нашем случае является урок-телепередача и урок-КВН, где не было выявлено низкого уровня познавательного интереса у учащихся экспериментальной группы. Результаты проведенного анкетирования с учащимися экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента показали, что уровень проявления познавательного интереса на уроках по предмету «Человек и мир» значительно отличается. В контрольной группе было 6 учащихся (24%) с высоким уровнем познавательного интереса на уроках по предмету «Человек и мир», 14 учащихся (56%) – со средним, 5 учащихся (20%) – с низким. Тогда как в экспериментальной группе было 13 учащихся (28%) с высоким уровнем познавательного интереса на уроках по предмету «Человек и мир», 12 учащихся (56%) – со средним, учащиеся с низким уровнем отсутствовали. Кроме наблюдаемой разницы в показателях групп стоит отметить, что учащиеся ЭГ были внимательны на протяжении всего урока, активно работали, самостоятельно проявляли инициативу, демонстрировали навыки

сосредоточения при выполнении длительных интеллектуальных заданий, повысилась учебная мотивация у ребят с низким уровнем успеваемости.

По результатам проведенного исследования нами были предложены методические рекомендации по совершенствованию процесса формирования познавательного интереса у младших школьников на нестандартных уроках по предмету «Человек и мир». По содержанию мы их сгруппировали в три группы: дидактические (использование разнообразных дидактических материалов, проектирование четкой и логичной структуры нестандартного урока и пр.), психологические (учет возрастных и психологических особенностей, поддержание эмоциональной вовлеченности, создание условий для самовыражения и проявления инициативы и пр.), рекомендации для достижения метапредметных результатов.

Таким образом, целенаправленное педагогическое проектирование нестандартных уроков с опорой на принципы личностно ориентированного и деятельностного подходов позволят формировать устойчивый познавательный интерес младших школьников на уроках по предмету «Человек и мир».

Библиографические ссылки

1. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 2006. – 382 с.

2. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 т. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 2. – 576 с.

3. Нефедова, В. Д. Особенности внедрения нетрадиционных уроков в начальной школе в рамках предмета «Окружающий мир» / В. Д. Нефедова // Учительский журнал. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/4279 (дата обращения: 25.12.2024).

4. Нетрадиционные уроки окружающего мира в начальной школе. Учебно-методическое пособие по дисциплине «Естествознание с методикой преподавания и экологическое воспитание». / Сост. Л. И. Кравченко. – Зерноград, 2009. – 102 с.

5. Андрушкевич, К. Г. Нетрадиционные уроки по предмету «Человек и мир» на первой ступени общего среднего образования / К. Г. Андрушкевич // Альтернант – 2022. – URL: https://conf.grsu.by/alternant2022/andrushkevich-katazhina-genrihovna-netraditsionnye-uroki-po-predmetu-chelovek-i-mir-na-pervoj-stupeni-obshhego-srednego-obrazovaniya (дата обращения: 25.12.2024).

УДК 372.47:37.013.55

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

А. А. Кумища

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

Охарактеризована сущность и обоснована значимость межпредметных связей в процессе изучения математики в начальных классах; показаны виды межпредметных связей; приведены результаты анкетирования младших школьников по изучению особенностей реализации межпредметных связей на уроках математики.

Ключевые слова: межпредметные связи, начальное обучение математике, учебный предмет «Математика», младшие школьники

В условиях современного образовательного процесса необходимо уделять внимание формированию целостного мировоззрения и системного мышления. Для достижения этих целей эффективным средством являются межпредметные связи, которые представляют собой интеграцию знаний и умений из различных учебных предметов. Они являются ключевым инструментом, способствующим наиболее глубокому усвоению учебного материала и развитию мышления учащихся [1, 2]. «Межпредметные связи – это взаимная согласованность учебных программ, обусловленных системой наук и дидактическими целями» [3, с.368]. Они позволяют учащимся применять полученные знания в разных контекстах, что содействует осознанию детьми взаимосвязи между предметами, пониманию учебного материала, формированию целостных представлений о мире [3, 4].

Межпредметные связи можно классифицировать по различным критериям. Хронологический критерий характеризует эти связи по отношению ко времени изучения предмета, а именно: сопутствующая, предшествующая и перспективная связи. Также возможна классификация по информационному критерию. В этом случае выделяют фактические, понятийные и теоретические связи [2, с. 1].

Для исследования особенностей реализации межпредметных связей у младших школьников было проведено исследование в 4 классе ГУО «Гимназия

№8 г. Минска». Экспериментальную группу составили 15 учащихся 4 класса в возрасте 10–11 лет. Целью исследования являлось изучение особенностей реализации межпредметных связей в процессе изучения математики младшими школьниками.

Данное исследование проходило в два этапа. На первом этапе учащимся была предложена анкета из 6 вопросов.

По первому вопросу «Как ты относишься к уроку математики?» было установлено, что большей части учащихся класса (40%) нравится урок математики; 13% очень любят уроки математики; 27% иногда нравится урок математики, 13% не очень нравится урок математики и 7% он не нравится.

Второй вопрос анкеты «Что тебе больше всего нравится на уроках математики?» позволял учащимся выбрать несколько вариантов ответов. По его результатам было выявлено, что среди учащихся наиболее популярны загадки и головоломки (30%), а также текстовые задачи (21%). Также учащимся нравятся задачи, связанные с другими предметами (18%), задания с фигурами и примеры нравятся 9%, 12% учащихся выбрали вариант другое. Исходя из полученных данных был сделан вывод, что наиболее привлекательными для учащихся начальных классов являются задания, имеющие творческое решение или задачи с сюжетом.

Анализ ответов на третий вопрос «Что тебе сложнее всего на уроках математики?» позволил сделать вывод, что большая часть учащихся (53%) не испытывает трудностей на уроках математики. Трудности с выполнением заданий, связанных с другими предметами, и поиском решения задач встретились у 7% учащихся, 20% учащихся трудно объяснять решение, 13% трудно выполнять вычисления.

Анализ ответов на четвертый вопрос «Выполнял(а) ли ты задания, в которых математика связана с другими предметами (Человек и мир, Изобразительное искусство, Музыка и др.)?» показал, что большинству детей (47 %) нравятся такие задания; 27% указали, что выполняли межпредметные задания, но им больше нравятся обычные задания; 13% хотели бы попробовать

выполнять такие задания; 13% учащимся не интересно выполнять межпредметные задания.

Пятый вопрос «Что тебе нравится в заданиях, которые связаны с другими учебными предметами?» показывает, что мотивирует учащихся в решении межпредметных задач. По результатам исследования можно сделать вывод, что в большей степени учащихся мотивирует то, что сюжет данных задач необычный (30% ответов). Также учащимся нравится то, что из содержания задач они узнают новые факты (27% ответов). Понимание связи математических знаний с реальной жизнью является привлекательным для 20% учащихся. Часть детей, выбравшая вариант «помогает лучше запоминать материал» составила 17%. Часть детей, выбравших вариант «Мне ничего в них не нравится» составила 6%.

Шестой вопрос «Какой предмет тебе было бы интересно объединить с математикой?» показывает, информация из какого учебного предмета наиболее интересна учащимся в межпредметных задачах на уроке математики. Исходя из анализа ответов учеников было установлено, что наиболее популярными предметами для составления межпредметных задач являются «Человек и мир» (53%) и «Литературное чтение» (40%), «Изобразительное искусство» и «Музыка» (30%).

По итогам анкетирования было установлено, что у учащихся в целом положительное отношение к математике; им нравятся более творческие задания на уроках математики; большинство учеников исследуемой группы не испытывает трудностей на уроках математики; большая часть детей заинтересована в решении задач, связанных с другими учебными предметами; детям нравится то, что эти задачи имеют интересное содержание, из них они узнают что-то новое, а также они позволяют ученикам запоминать материал; наиболее привлекательными для исследуемой группы учебными предметами для задач межпредметного характера являются предметы «Человек и мир», «Литературное чтение».

Для реализации межпредметных связей на уроках математики эффективно использовать задачи, имеющие связь с другими учебными предметами. Такие

задачи помогают учащимся увидеть взаимосвязь учебных предметов между собой и роль математики в реальной жизни.

Библиографические ссылки

1. Батршина, Г. С. // Формирование логических умений у младших школьников на основе межпредметных связей / Педагогический журнал Башкортостана – 2014. – №5. – С. 91–102.

2. Колбасева, Б. Реализация межпредметных связей на уроках химии / Б. Колбасева, Е. Син, П. Токомбаева // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – №10. – С. 136–140.

3. Педагогический словарь: в 3 т. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. Т. 1. –368 с.

4. Алиева, М. Е. Межпредметные связи как один из принципов современных образовательных процессов / М. Е. Алиева // Вестник науки и образования. – 2020. – №11. – С. 65–68.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОСНОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. С. Лихицкая

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Т. А. Федорова, канд. пед. наук, доц.

Статья посвящена исследованию роли практико-ориентированных заданий в развитии естественно-научной грамотности младших школьников. Представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, подтверждающий эффективность таких заданий для формирования познавательных навыков и мотивации к обучению. Описано влияние использования заданий на успехи учеников в понимании и применении знаний.

Ключевые слова: функциональная грамотность; естественно-научная грамотность; младшие школьники; практико-ориентированные задания.

В последние годы акцент на функциональную грамотность стал одним из главных в модернизации отечественной образовательной системы, привлекая внимание, как в теоретических исследованиях, так и в практике школьного обучения. Особое внимание следует уделить формированию естественно-научной грамотности у младших школьников, т.к. в этот период закладываются основы научного мышления и исследовательских навыков, обеспечивающих учебную и профессиональную деятельность. Раскрытие понятия «естественно-научная грамотность» сопряжено с понятием «функциональная грамотность».

В 2019 году Министерством просвещения РФ инициирован проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Он

направлен на повышение уровня функциональной грамотности обучающихся [1].

Функциональная грамотность рассматривается как базовое образование личности. Согласно Н. Ф. Виноградовой: «Ребенок … должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром …; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи …; способностью строить социальные отношения …; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию …» [2, с. 18].

Следовательно, основой функциональной грамотности являются способность человека действовать в современном обществе, решать различные задачи, используя при этом определенные знания, умения и компетенции.

В исследовании PISA в качестве основных составляющих содержательной области функциональной грамотности выделены: математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая грамотность и глобальные компетенции [1, с. 20].

Характеризуя естественно-научную грамотность, Пентин А. Ю., Никифоров Г. Г., Никишова Е. А. придерживаются определения PISA, согласно которому естественно-научная грамотность – это «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями» [3, с. 82]. Естественно-научно-грамотный человек должен обладать рядом компетентностей, среди которых: умение научно объяснять явления; понимание основных особенностей естественнонаучного исследования; умение интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов.

Однако данное определение относится, прежде всего, к обучающимся средних и старших классов.

Применительно к младшим школьникам естественнонаучную грамотность исследует коллектив ученых под руководством Н. Ф. Виноградовой. В структуре

естественно-научной грамотности младших школьников авторами выделено четыре компонента: готовность осваивать и использовать знания о природе; осознание ценности и значения научных знаний о природе; овладение методами познания природных явлений; способность к рефлексивным действиям [2, с. 195-196].

По мнению Ковальчук Т. А. естественно-научную функциональную грамотность младшего школьника можно определить как «способность решать элементарные жизненные практические задачи в процессе взаимодействия с окружающей средой на основе использования освоенных знаний, умений, навыков в области естествознания, сформированных эмоционально ценностных отношений к природе» [4, с. 15]. Автор считает необходимым дополнить понятие аксиологическим аспектом, включив в него «способность к рефлексивно-оценочным действиям».

Таким образом, анализ научных источников показал, что не существует единого общепринятого определения естественно-научной грамотности младших школьников.

В соответствие с целями и задачами нашего исследования была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на изучение возможностей использования практико-ориентированных заданий на уроках окружающего мира для развития основ естественно-научной грамотности младших школьников.

Работа проходила в три этапа: диагностическое исследование уровней естественно-научной грамотности (констатирующий этап), проведение уроков с использованием практико-ориентированных заданий (формирующий этап) и повторное диагностическое исследование для оценки эффективности проведённых уроков (контрольный этап). Исследование проводилось в одной из средних общеобразовательных школ г. Абакана Республики Хакасия. Были выбраны 2 класса: экспериментальный и контрольный. Всего 68 человек.

Для диагностики использовались комплексная методика А. И. Савенкова. Результаты исследования в экспериментальной группе показали, что 6%

учащихся достигли высокого уровня естественно-научной грамотности, демонстрируя способность анализировать информацию, делать выводы и представлять последствия событий. Эти дети уверенно выполняли задания, аргументируя свои ответы. Например, они верно классифицировали объекты («все овощи, а вишня фрукт») и объясняли наблюдаемые явления («самолет оставляет след в небе из-за горячего пара»). 38% учащихся имели средний уровень, справляясь с заданиями частично, с трудом формулировали выводы и аргументы. Большинство (56%) продемонстрировало низкий уровень.

В контрольной группе 9% учащихся достигли высокого уровня, показав уверенные результаты в анализе информации и классификации объектов. Однако большинство (50%) показало низкий уровень, с трудом выдвигая гипотезы и обосновывая свои ответы. Средняя группа составила 41%, характеризующаяся частичным выполнением заданий.

С целью совершенствования естественно-научной грамотности младших школьников в экспериментальном классе был проведен формирующий этап, включавший систему уроков по окружающему миру с использованием практико-ориентированных заданий.

Приведем для примера урок окружающего мира на тему «Что такое погода» в экспериментальном классе. На этапе первичного закрепления знаний обучающимся в текстовой форме был представлен прогноз погоды в городе Абакане на 20 сентября 2024 г. На этой основе учащимся было необходимо с помощью условных обозначений дать графическое изображение погоды в городе. Также, для работы в группах, обучающимся был представлен графический прогноз погоды в г. Абакан на выходные. Используя картинки, группы составляли устный прогноз погоды в своем городе на выходные. Такие задания позволяют развивать умения преобразовывать одну форму представления информации в другую, анализировать и делать соответствующие выводы.

При изучении темы «Дикие и домашние животные» обучающимся было предложено подумать, почему животных назвали «Дикие» и «Домашние»,

определить их особенности и записать свои предположения в таблицу. На этапе закрепления была предложена вторая задача. Зачитывали письмо, в котором мальчик Никита рассказывал, как он заботится о своём хомячке. Дети определяли, какие действия мальчика были ошибочными и составляли памятку по уходу за животным.

Изучая тему «Животные живого уголка», дети решали жизненную ситуацию: «Маша и Саша решили завести аквариумных рыбок. Чтобы рыбки хорошо чувствовали себя в аквариуме, нужно создать им условия, близкие к естественным. Помоги ребятам создать благоприятные условия для рыбок». В рамках задания учащиеся изучили благоприятные условия для жизни нескольких видов аквариумных рыб, определи, какая температура воды должна быть в аквариуме, отметили рыбок, для которых легче всего создать благоприятные условия для жизни в аквариуме.

С целью определения эффективности проведённой работы мы организовали повторное определение уровней развития естественно-научной грамотности младших школьников.

Результаты повторной диагностики по методике А. И. Савенкова показали, что у большей части обучающихся экспериментальной группы наблюдается положительная динамика развития естественно-научной грамотности: количество обучающихся с низким уровнем сократилось с 56% до 40% (на 16%); количество обучающихся со средним уровнем увеличилось с 38% до 52% (на 14%); количество обучающихся, имеющих высокий уровень развития естественно-научной грамотности увеличилось с 6% до 8% (на 2%). Результаты контрольной группы также изменились, но в меньшей степени.

Таким образом, наше исследование показало, что использование практико-ориентированных заданий на уроках окружающего мира оказывает положительное влияние на формирование компонентов естественно-научной грамотности у младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Басюк, В. С., Ковалева, Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения

1. Басюк, В. С., Ковалева, Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 13–33. – URL: https://labor-d.iro22.ru/images/BIBLIOTEKA/innovatsionnyy-proekt-minprosv-monitoring-form-FG.pdf (дата обращения: 20.03.2025).

2. Функциональная грамотность младшего школьника книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова и др.; под редакцией Н. Ф. Виноградовой, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение Институт стратегии развития образования Российской академии образования. — Москва: Вентана-Граф, 2018. – 286 с.

3. Пентин, А. Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. –Т. 1, № 4 (61). – С. 80–97.

4. Ковальчук, Т. А. Естественно-научная функциональная грамотность как ценностно-целевой ориентир начального образования / Т. А. Ковальчук // Пачатковая школа. – 2022. – № 4. – С. 14-21.

УДК: 372.851:336

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. И. Мишкевич, Е. Д. Романович

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доцент

В статье обосновывается необходимость использования дидактических игр в процессе формирования основ финансовой грамотности у младших школьников. Дается характеристика принципов эффективного включения задач с финансовым содержанием в образовательный процесс на уроках математики в начальных классах. Приведены примеры дидактических игр, направленных на формирование представлений учащихся начальных классов о разумных покупках, семейном бюджете, финансовых накоплениях.

Ключевые слова: дидактическая игра, финансовая грамотность, младшие школьники, уроки математики

Формирование финансовой грамотности – важная задача современной школы. Начинать ее решение целесообразно в начальных классах, интегрируя элементы финансовой грамотности в уроки математики. Многие финансовые понятия начинают формироваться уже в дошкольном и младшем школьном возрасте – например, деньги, покупка, монета, сдача и др. Знакомство с такими понятиями как планирование бюджета, траты, откладывание средств и создание накоплений, способствует формированию умений, необходимых для принятия обдуманных финансовых решений в будущем. Понимание базовых экономических принципов – важный элемент воспитания ответственного человека, а математика – прекрасный инструмент для изучения этих принципов.

На уроках математики дети осваивают арифметические операции, что позволяет им справляться с несложными финансовыми задачами через математические задания, моделирующие реальные ситуации.

Основные принципы обучения финансовой грамотности на уроках математики включают [1]:

– применение на практике: каждое занятие с финансовыми элементами должно быть связано с реальными жизненными обстоятельствами.

– систематичность: начинать следует с простого, чтобы не перегружать ученика.

– развлечение: для младших школьников лучше использовать игровые методы, чтобы обучение было интересным и понятным.

– интеграция с математикой: все финансовые задачи должны быть связаны с основными математическими темами начальной школы.

Рассмотрим примеры дидактических игр, которые можно использовать для формирования финансовой грамотности на уроках математики в начальной школе.

Игра «Магазин» позволяет познакомить детей начальных классов с основами финансовой грамотности. Она моделирует реальную ситуацию покупки и продажи товаров, позволяя детям на практике понять ключевые финансовые идеи. Игра «Магазин» имитирует реальный магазин. Дети делятся на роли: продавцы и покупатели. «Продавцы» выставляют «товары» (игрушки, канцелярские принадлежности, продукты питания – можно использовать муляжи или картинки), устанавливают на них «цены». «Покупатели» получают определенную сумму «денег» (игрушечных или самодельных) и должны спланировать свои покупки, выбирая товары в соответствии со своими потребностями и возможностями. В процессе игры дети обмениваются «деньгами» на «товары», считают стоимость покупки, получают сдачу.

Такую игру можно провести на уроках математики при изучении в первом классе таких тем как: «Табличное и внетабличное сложение и вычитание чисел в пределах 20 без перехода через десяток», «Масса и единица ее измерения –

килограмм», «Сравнение предметов по массе».

Еще одна игра, которую возможно применять на уроках математики – игра «Семейный бюджет», помогающая понять, как распределяются доходы и расходы семьи. Игра представляет собой симуляцию управления финансами семьи на определенный период времени (например, месяц). Участники игры (младшие школьники) выступают в роли членов семьи и должны совместно планировать бюджет, учитывать доходы и расходы, принимать решения о покупках и инвестициях, а также справляться с непредвиденными обстоятельствами.

Игра может проходить в различных форматах:

– настольная игра: с игровым полем, карточками доходов и расходов, фишками и кубиками.

– компьютерная игра: с виртуальным бюджетом, возможностью совершать покупки и инвестиции онлайн.

– ролевая игра: дети разыгрывают сценки из семейной жизни, связанные с финансами.

Такую игру можно провести на уроках математики при изучении в четвертом классе таких тем как: «Письменное сложение и вычитание многозначных чисел», «Письменное умножение многозначного числа на однозначное, двузначное и трехзначное число».

Следующая игра – это игра «Кто где работает». Суть игры заключается в том, что дети узнают о различных профессиях и о том, как люди зарабатывают деньги, а также о том, как эти деньги можно использовать для удовлетворения потребностей и желаний. Игра позволяет понять связь между трудом, доходом и расходами. Перед началом игры нужно создать карточки с изображениями людей разных профессий (врач, учитель, пожарный, продавец, строитель, фермер и т.д.), карточки с изображениями мест работы (больница, школа, пожарная станция, магазин, стройка, ферма и т.д.), карточки с изображениями товаров и услуг, которые люди покупают за деньги (еда, одежда, игрушки, лечение, образование и т.д.).

Дети делятся на команды. Каждая команда получает набор карточек с профессиями, местами работы и товарами/услугами. Задача команды — правильно сопоставить профессию с местом работы и с тем, как эта профессия помогает людям удовлетворять свои потребности. Например: «Врач работает в больнице и помогает людям лечиться». «Учитель работает в школе и помогает детям учиться».

Команды презентуют свои ответы и объясняют логику своих рассуждений. За правильные ответы команды получают баллы. Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество баллов.

Можно использовать эту игру как основу для ролевой игры, где дети будут «работать» в разных профессиях и получать «зарплату», а затем тратить ее на покупки.

Можно адаптировать игру под конкретную тему (например, «Профессии нашего города» или «Семейный бюджет»).

Такую игру можно провести на уроках математики при изучении тем «Решение задач на нахождение доли числа и числа по его доле», «Устное сложение и вычитание чисел в пределах 100».

Также для формирования основ финансовой грамотности можно на уроках математики использовать современные информационные технологии. Например, на едином портале финансовой грамотности существует целый раздел компьютерных игр для детей и молодежи. Для младших школьников можно использовать следующие игры портала [2]:

«Главное – безопасность». Суть игры заключается в том, что надо убрать все повторяющиеся буквы и символы в каждой строке и узнайте, как называется зашифрованное в задании слово.

«Финансовые ребусы» – школьникам предлагается разгадать ребусы, в которых зашифрованы финансовые термины (кредит, вклад, банк, поручитель и др.) Всего в игре зашифровано 10 слов.

«Убери лишнее». В игре необходимо из трех картинок выбрать ту, которая не подходит по смыслу ко всем остальным. Так, на картинках могут быть

изображены: футбольный мяч, деньги, копилка. Надо выбрать «лишний предмет».

«Кто хочет стать финансово грамотным?». Игра является аналогом игры «Кто хочет стать миллионером». Суть заключается в выборе одного правильного варианта ответа из 4-х возможных.

Стоит заметить, что использование игр портала финансовой грамотности в начальной школе представляет собой эффективный и увлекательный способ познакомить детей с базовыми экономическими понятиями.

При этом описанные игры можно адаптировать под разный возраст младших школьников. Для этого педагог может брать условия игры, но разработать свои ребусы, карточки для игры «Убери лишнее», разработать новые вопросы для игры «Кто хочет стать финансово грамотным?». Важно отметить, что для создания таких игр можно использовать как готовые онлайн платформы и компьютерные приложения (Canva, Power Point, искусственный интеллект, технологии виртуальной реальности), так и просто распечатывать цветные карточки с заданиями.

Математические задачи, сформулированные в контексте финансовых ситуаций, формируют навыки решения практических задач. Важно выбирать игры, соответствующие возрасту и уровню подготовки учащихся.

Таким образом, эффективность дидактических игр заключается в их способности вовлечь детей в активный познавательный процесс. В игровой форме сложные финансовые концепции становятся более доступными и понятными. Дети учатся принимать решения, анализировать ситуации и оценивать последствия своих действий, что способствует развитию критического мышления и финансовой грамотности. Для поддержания устойчивого интереса к теме необходимо регулярно обновлять игровой материал, добавлять новые игры и задания. Это позволит избежать монотонности и поддерживать вовлеченность детей в процесс обучения.

Библиографические ссылки

1. Цуркан, Т. С. Особенности формирования основ финансовой грамотности на внеурочных занятиях по математике / Т. С. Цуркан // Молодой ученый. – 2021. – № 27. – С. 278-280.

2. Единый портал финансовой грамотности для молодежи: Национальный банк Республики Беларусь. – Минск, 2013-2025. – URL: https://young.fingramota.by (дата обращения: 17.03.2025).

УДК 372.85:37.021.5

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Е. А. Молойчик

БГПУ

Науч. рук. – Л. И. Баранова, канд. пед. наук, доц.

В статье рассматривается концепция естественнонаучной грамотности как ключевой элемент функциональной грамотности в современном образовании; анализируются различные трактовки термина, отмечая, что естественнонаучная грамотность включает в себя не только знания о природных и технологических явлениях, но и способности применять эти знания для объяснения и прогнозирования окружающего мира.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, младшие школьники, педагогические условия

В международном исследовании PISA в качестве одной из составляющих содержательной области функциональной грамотности, наряду с математической, финансовой, читательской грамотностью и глобальными компетенциями, выделяется естественнонаучная грамотность. Понятие «естественнонаучная грамотность» имеет довольно широкие и разнообразные трактовки. Так, Л.М.Перминова считает, что данный термин характеризуется «знаниями о природе и технологиях, методах получения научных знаний, пониманием обоснованности этих методов и их использованием» [1, с.162]. Авторами PISA естественнонаучная грамотность характеризуется как «способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться современными естественнонаучными идеями» [2, с.5]. Г.С.Ковалёва и М.Ю.Демидова определяют её как «способность к освоению и использованию естественнонаучного знания для освоения новых знаний и объяснения естественнонаучных явлений, формулировки выводов, связанных с задачами и проблемами естественной науки; способность понимать основные особенности

естествознания как одной из форм познания; демонстрировать осведомленность о значении естественных наук и технологий в жизни общества» [3, с.34-35]. В работах А.А.Кавериной, Г.Н.Молчановой и Н.В.Свириденковой даётся определение естественнонаучной грамотности как совокупности таких компетенций, как «понимание основных особенностей естественно-научных методов познания, способность анализировать и объяснять явления с использованием естественно-научных знаний, и давать прогноз происходящим в окружающем мире изменениям, а также умение делать обоснованные и достоверные выводы с опорой на научные факты» [4, с.91]. Т.В.Коваль и С.Е.Дюкова рассматривают естественнонаучную грамотность как «компонент функциональной грамотности, характеризующийся самостоятельным предметным содержанием, направленный на формирование у учащихся так называемых «мягких» навыков» [5, с.114]. А.Ю.Пентин указывает на то, что естественнонаучная грамотность включает в себя понимание и объяснение естественнонаучных явлений, их научное описание и оценку, а также планирование исследовательской деятельности и интерпретацию данных для формулирования обоснованных выводов. Однако данная грамотность не сводится лишь к знаниям и навыкам; важными аспектами являются также отношение к научному познанию, мотивация и интерес к изучению различных вопросов и проблем [6, с.105]. Автор подчёркивает важность именно практико-исследовательской составляющей естественнонаучной грамотности, показывая неразрывную связь знаний и умений с реальными жизненными ситуациями, простыми и понятными детям. Г.С.Ковалёва выделяет некоторые особенности компетенций естественнонаучной грамотности: осознание взаимосвязи процессов на различных уровнях, от локального до глобального, наличие деятельностной направленности и целостной основы [3, с.35].

Несмотря на разнообразную трактовку определения и выделение множества характеристик, следует отметить несколько важных аспектов сущности понятия «естественнонаучная грамотность»:

– это один из главных компонентов функциональной грамотности,

формирование которого требует использования методов научного познания, создания четкой системы «знание – практика»;

– основывается на личном опыте обучающихся и их мотивации к научному исследованию;

– включает в себя базовые знания о законах природы, таких как законы физики, химии и биологии, а также понимание сложных систем и процессов;

– дает сознание того, как проводятся научные исследования, какие методы используются для получения и анализа данных, как формулируются гипотезы и теории, что формирует умение человека критически оценивать исследовательские работы и результаты;

– развивает умение реализовывать научные принципы для решения практических задач, что важно для принятия обоснованных решений в повседневной жизни, например, в отношении здоровья, экологии и технологий.

В работах Н.Ф.Виноградовой, которая занимается проблемами формирования функциональной грамотности младших школьников, естественнонаучная функциональная грамотность рассматривается как «целевой ориентир современного начального образования, который формируется в рамках природоведческих учебных дисциплин» [7].

Исходя из основных составляющих функциональной грамотности, с учетом возрастных особенностей учащихся представляется, что естественнонаучную функциональную грамотность младшего школьника можно определить, как «способность учащихся решать элементарные жизненные практические задачи в процессе взаимодействия с окружающей средой на основе использования освоенных знаний, умений, навыков в области естествознания, сформированных эмоционально-ценностных отношений к природе» [7, с.4]

Структурное содержательное наполнение термина «естественнонаучная грамотность младшего школьника» можно представить следующим образом:

1. Готовность осваивать и использовать приобретенные знания о природе, а также умения, навыки для решения учебных и жизненных практических задач.

2. Осознание значения научных знаний о природе.

3. Овладение элементарными методами познания природных явлений.

4. Способность к рефлексивно-оценочным действиям.

Структурно-содержательное наполнение термина «естественнонаучная функциональная грамотность младшего школьника», по мнению Н.Ф.Виноградовой, позволяет сформулировать основную цель предмета природоведческого содержания в аспекте формирования функциональной грамотности – «создание условий для формирования готовности и способности младших школьников осознанно и успешно действовать в окружающей среде, продуктивно решать возникающие жизненные задачи и проблемы на основе приобретенных и приобретаемых знаний о природе, сформированных умений и навыков, а также ценностных установок и ценностного отношения к природе» [7, с.5].

Основными задачами, позволяющими формировать естественнонаучную грамотность в процессе изучения учебного предмета «Человек и мир» являются:

– формирование представлений об объектах природы и явлениях, их многообразии, единстве природного и социального, о месте человека в природе и обществе;

– формирование умений, необходимых для экологически осознанного взаимодействия с окружающим миром (устанавливать и объяснять причинно-следственные связи между объектами и явлениями природы, между действиями человека и природой, выполнять правила природоохранного поведения, посильную природоохранную деятельность, осуществлять осознанный выбор (действий, поступков) по отношению к природе и отвечать за свой выбор);

– приобретение опыта бережного отношения к природе, гуманного отношения ко всему живому, что является основой экологической культуры учащихся;

– создание условий для овладения учащимися элементарными методами познания природы (наблюдение, эксперимент) и способности их использовать для получения новых знаний о природе, проверки их достоверности, решения практических задач [8].

Образовательный компонент «Природа и человек» учебного предмета «Человек и мир», обладает наибольшим потенциалом для формирования компетенций естественнонаучной функциональной грамотности младших школьников, что позволяет учащимся не только получать знания, но и развивать навыки, необходимые для осознанного и ответственного взаимодействия с природой, решения практических жизненных задач, формировать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Библиографические ссылки

1. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности «Естественнонаучная грамотность», Москва, 17–18 дек. 2019 г. / Рос. акад. образования, Ин-т стратегии развития образования. – М., 2019. – URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941946.pdf (дата обращения: 02.04.2025).
2. Перминова, Л. М. Дидактическое обоснование формирования естественнонаучной грамотности / Л. М. Перминова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 4. – С. 162–171.
3. Из опыта разработки заданий по оценке естественнонаучной грамотности школьников при обучении химии / А. А. Каверина, Г. Н. Молчанова, Н. В. Свириденкова, М. Г. Снастина // Педагогические измерения. – 2017. – Вып. 2. – С. 91–96.
4. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова, Е. С. Смирнова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79–109.
5. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4. – С. 112–123.
6. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2018. – Т. 6, № 1. – С. 3–10.
7. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I–III классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 18 июля 2023 г. № 198 :в ред. постановления М-ва образования Респ. Беларусь от 30 июля 2024 г. № 96 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2024/08/28/up-chel-i-mir-1-3kl-rus.pdf (дата обращения: 04.04.2025).

УДК 37.091.33:51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ВЕЛИЧИНАМИ «ЦЕНА», «КОЛИЧЕСТВО», «СТОИМОСТЬ»

Д. Д. Морозовская

БГПУ

Науч. рук. – А. С. Обчинец

В статье описаны варианты соотнесения учебных моделей и виды заданий с разными учебными моделями, используемые в начальном обучении математике; приведены примеры

заданий с учебными моделями, направленные на улучшение процесса обучения учащихся решению текстовых задач с величинами «цена», «количество», «стоимость».

Ключевые слова: учебная модель; учебное моделирование; текстовая задача с пропорциональными величинами; начальное обучение математике

Текстовые задачи занимают особое место в начальном обучении математике, являясь не только инструментом для приобретения новых знаний, но и важным средством формирования у учащегося самостоятельной учебной деятельности [1]. Важную роль выполняют текстовые задачи с пропорциональными величинами «цена», «количество», «стоимость», так как с помощью таких задач учащиеся не только знакомятся с понятием о функциональной зависимости, но и познают основы финансовой грамотности. Поэтому процесс обучения учащихся решению данных текстовых задач требует особого внимания. Непонимание изучаемых понятий в полной мере (что является ценой, а что является стоимостью), отсутствие осознанного усвоения взаимосвязей между величинами «цена», «количество», «стоимость» (как находится одна из величин при известных двух других; как влияет увеличение или уменьшение значения одной из величин на значение другой при постоянном значении третьей величины) приводит учащихся к затруднениям в процессе анализа текста и поиска решения задачи.

В современной педагогической практике учебное моделирование признается одним из эффективных методов начального обучения математике. Работа с учебными моделями разного вида является важной когнитивной деятельностью, так как позволяет учащимся увидеть существенные признаки изучаемого математического объекта, что приводит к более глубокому пониманию этих признаков и осознанному выбору необходимых способов действий. По учебной моделью понимается такой вид модели, который «фиксирует существенные стороны изучаемых математических понятий и способов действий визуальными, вербальными или символическими средствами и используется в учебном познании в соответствии с целями обучения» [2]. В процессе работы над текстовой задачей с величинами «цена», «количество», «стоимость» существует шесть вариантов соотнесения учебных моделей,

которые позволяют учащимся исследовать задачу с разных сторон *(рис. 1)*.

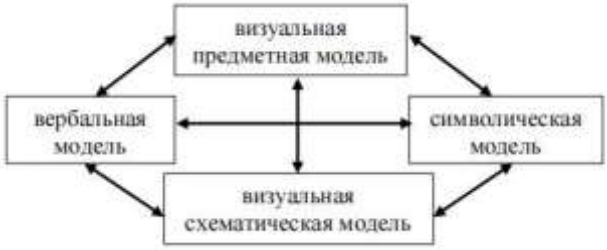


Рисунок 1 – Варианты соотнесения учебных моделей

Рассмотрим примеры заданий с учебными моделями, способствующие успешному пониманию величин «цена», «количество», «стоимость», их взаимосвязи и формированию умений решать текстовые задачи с этими величинами [3].

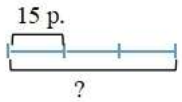
Задания на соотнесение учебных моделей

В таких заданиях предлагается определить, соответствует или не соответствует предложенная модель задаче (или другой модели). Например, учащийся сравнивает краткую запись и схему с текстом задачи и объясняет, отражают ли данные учебные модели все условия, описанные в задачной ситуации. Такая работа позволяет учащемуся уточнить, что такое цена и стоимость, самостоятельно сделать вывод о способе нахождения неизвестного значения величины, при известных значениях двух других величин *(рис. 2)*.

Рассмотри краткую запись и схему к задаче. Реши задачу.
Ответь на вопросы.

Книга с белорусскими сказками стоит 15 р. Сколько рублей понадобится Ане, чтобы купить три такие книги в подарок друзьям?

Цена (р.)	Количество (шт.)	Стоимость (р.)
15	3	?



Что такое цена товара? Что такое стоимость покупки?
Как находится стоимость покупки?

Рисунок 2 – Пример задания на соотнесение вербальных и визуальной схематической учебной модели

Задания на выбор учебной модели

В таких заданиях предлагается выбрать из нескольких предложенных вариантов учебных моделей ту, которая правильно отображает данные и

отношения, описанные в задачной ситуации *(рис. 3)*.



Рисунок 3 – Пример задания на выбор визуальной схематической учебной модели

Задания на изменение учебной модели

Учащемуся необходимо дополнить или исправить предложенную учебную модель в соответствии с другой моделью *(рис. 4)*. Такие задания подготавливают учащихся к самостоятельному построению учебных моделей.

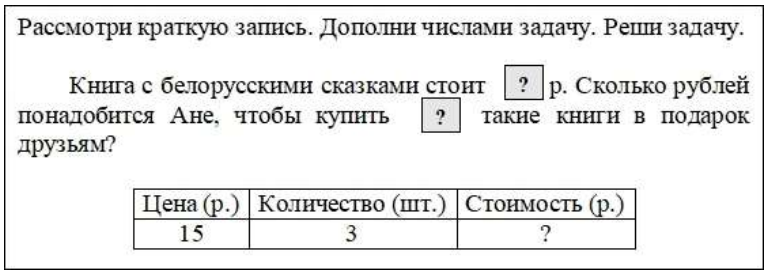


Рисунок 4 – Пример задания на изменение вербальной учебной модели

Задания на построение учебной модели

В таких заданиях учащемуся предлагается самостоятельно построить учебную модель, соответствующую реальному объекту или другой учебной модели *(рис. 5)*.



Рисунок 5 – Пример задания на построение вербальной учебной модели по предложенной визуальной предметной

Задания на преобразование учебной модели.

Такие задания предполагают творческую работу над решенной текстовой задачей *(рис. 6)*.

Реши задачу.

Книга с белорусскими сказками стоит 15 р. Сколько рублей понадобится Ане, чтобы купить три такие книги в подарок друзьям?

Предположи, как изменится стоимость покупки, если Аня купит больше таких книг. Меньше таких книг.

Дополни числами таблицу. Сделай вывод.

Цена (р.)	Количество (шт.)	Стоимость (р.)
15	3	
15	4	
15	5	
15	6	

При одинаковой цене товара, если количество купленных товаров увеличивается, то _____.

При одинаковой цене товара, если количество купленных товаров уменьшается, то _____.

Рисунок 6 – Пример задания на преобразование вербальной учебной модели

Перечисленные виды заданий с учебными моделями образуют систему, позволяющую поэтапно формировать у учащихся умение решать текстовые задачи с величинами «цена», «количество», «стоимость». Обучение целесообразно начинать с более «простых» заданий – соотнесения и выбора учебных моделей, постепенно переходя к изменению и далее к самостоятельному построению и преобразованию уже построенных учебных моделей. Такой путь обеспечивает постепенный переход от воспроизведения готовых образцов к умению самому создавать подходящую учебную модель с целью облегчения поиска решения текстовой задачи.

Библиографические ссылки

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.

2. Урбан, М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Урбан Мария Анатольевна ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 361 л.

3. Урбан, М. А. Моделирование в учебном процессе : интерактив. электрон. учеб.-метод. комплекс / М. А. Урбан, А. С. Обчинец // СДО Moodle / Белорус. гос. пед. ун-т. – URL: https://bspu.by/moodle/

УДК 372.47:514.112

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

А. В. Никитина

БГПУ

Науч. рук. – Г. Л. Муравьева, канд. пед. наук, доц.

В статье рассматривается роль геометрии на уроках математики в начальной школе, а также подчеркивается важность принципа преемственности полученных знаний для последующего изучения в старших классах. Рассматривается понятие окружности и приводится пример алгоритма деления отрезка на равные части при помощи циркуля. Помимо этого, приводятся примеры заданий на геометрическое построение для внеклассных занятий.

Ключевые слова: геометрическое построение, циркуль, окружность, отрезок, точка пересечения

Геометрия интегрирована в учебную программу начального курса математики, позволяя учащимся создать прочную основу для систематического изучения данного предмета. Однако, несмотря на важность, на ее изучение отводится ограниченное время в учебном процессе [1].

В 1 классе учащиеся знакомятся с основными геометрическими фигурами, такими как точка, прямая линия и кривая линия, точка, отрезок, прямоугольник, квадрат, круг и треугольник; учатся распознавать фигуры и используют их как счетный материал или материал для построения схем к задачам; учатся измерять отрезки, выражать значения длин в сантиметрах и дециметрах, чертить отрезки, заданной длины [5].

Во 2 классе учащиеся знакомятся с ломаной линией и звеньями ломаной, лучом, углом (прямой, острый, тупой), прямоугольником, квадратом; учатся измерять длины звеньев ломаной, находить длину ломаной и чертить ломаную, состоящую из нескольких звеньев, заданной длины; изучают углы с помощью практических занятий, таких как моделирование. Например, они образуют углы, разрезая лист бумаги вдоль двух пересекающихся прямых. Для знакомства с прямыми углами, они складывают лист бумаги дважды, образуя угол в 90^0. Эти интерактивные методы помогают учащимся развить конкретное понимание геометрических понятий.

В 3 классе учащиеся знакомятся с буквенными изображениями геометрических фигур; учатся вычислять периметры многоугольников и определять их площади с помощью измерительных инструментов (палетки, линейки); развивают практические навыки построения прямоугольников и квадратов с помощью линейки на линованной бумаге [5].

В 4 классе учащиеся изучают круг и окружность; занимаются изучением таких терминов как «центр» и «радиус» окружности (круга); знакомятся с циркулем, учатся строить окружности с заданным радиусом и используют циркуль для решения различных геометрических задач, таких как сравнение длин отрезков и черчение отрезков заданной длины.

Важным аспектом изучения геометрии является систематическая отработка практических навыков, которые развиваются при использовании чертежных и измерительных инструментов. Не менее важным является умение описывать свои действия устно, точно использовать геометрические символы и применять правильную терминологию, обеспечивая более глубокое понимание построения геометрических фигур.

При изучении геометрических фигур в начальной школе важно подчеркнуть, что их свойства раскрываются в ходе практических действий и экспериментов. Такие действия, как вырезание, складывание, моделирование из бумаги, палочек или пластилина, следует проводить регулярно, чтобы закрепить понимание свойств геометрических фигур и их визуальное представление [3].

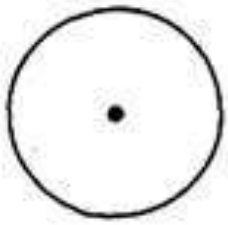
Одной из важных задач геометрии является построение фигур с заданными свойствами при помощи чертежных инструментов. Рассмотрим такие построения, которые можно выполнить при помощи циркуля и линейки в 4 классе. Линейка используется, как инструмент, позволяющий построить прямые линии, отрезок, соединяющий две точки, прямую, проходящую через две точки, луч, выходящий из данной точки (вершины) и проходящий через другую точку. Циркуль используется, как инструмент, позволяющий построить окружность (круг), если заданы ее центр и отрезок, равный радиусу; любую из двух дополнительных дуг окружности, если построены ее центр и концы этих

дуг [4].

С целью сформировать у учащихся навыки работы с геометрическими построениями нами были разработаны задания, включающие в себя измерения, построения и преобразования геометрических фигур с помощью циркуля. Данные задания мы апробировали на практике в ГУО «Средняя школа № 30 г. Минска» в 4 «А» классе.

Они могут быть включены не только в уроки математики, но и в такие предметы, как трудовое обучение, изобразительное искусство и «Человек и мир». Такой междисциплинарный подход помогает учащимся совершенствовать технику черчения, одновременно укрепляя их понимание в области геометрии.

Задание 1. *Измерь радиус окружности и начерти окружность такого же радиуса.*



Определим радиус окружности, соединяя центр с любой точкой окружности. Измеряем ее с помощью циркуля и вычерчиваем окружность такого же радиуса.

Задание 2. *Раздели отрезок пополам (или найди середину отрезка, так как она равноудалена от обоих концов отрезка).*



Приведем алгоритм деления отрезка на 2 равные части с помощью циркуля [1]:

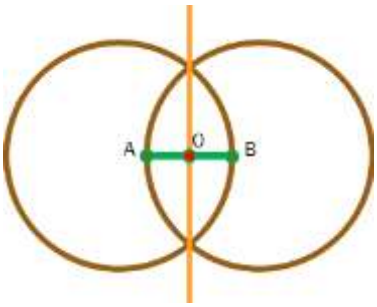
1. Возьмите циркуль. Поместите острие циркуля в точку А.

2. Отрегулируйте циркуль так, чтобы расстояние между его ножками было больше половины длины отрезка.

3. Нарисуйте две окружности одинакового радиуса, одну с центром в точке А, а другую в точке В.

4. Найдите точки пересечения этих окружностей.

5. Проведите прямую, проходящую через эти точки пересечения окружностей.



6. Отметьте точку О – точка пересечения отрезка АВ и прямой, проходящей через точки пересечения окружностей.

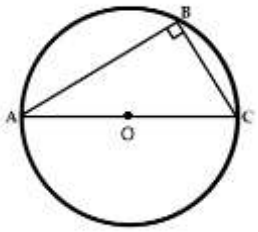
7. Чтобы проверить, что точка О – это середина отрезка АВ, воспользуйтесь циркулем и убедитесь, что длины отрезков АО и СО равны.

Задание 3. *Начерти два отрезка так, чтобы длина одного отрезка была в два раза больше длины данного отрезка, а длина другого – в 2 раза меньше длины данного.*

Чтобы начертить отрезок в 2 раза длиннее данного, можно измерить его циркулем, и отложить на прямой последовательно два таких равных отрезка. Полученная таким образом длина отрезка будет в два раза больше данного.

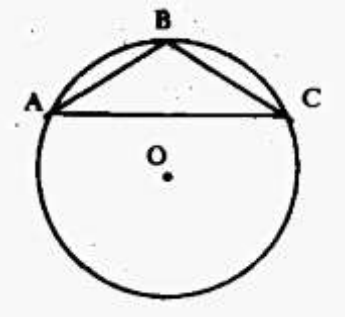
Чтобы начертить отрезок в два раза короче данного, нужно разделить данный отрезок пополам, и построить отрезок, равный половине данного. Техника деления отрезка пополам с помощью циркуля предлагается учащимся для знакомства.

Задание 4. *Начерти окружность и проведи прямую, проходящую через центр окружности О. Отметь точки пересечения окружности и прямой А и С. Отметь точку В, принадлежащую этой окружности. Соедини точки пересечения прямой А и С и окружности с отмеченной точкой В. Какая фигура у нас получилась?*



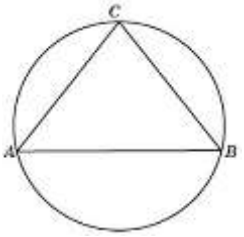
При выполнении задания получится прямоугольный треугольник. С помощью модели прямого угла определяют, как называется эти углы.

Задание 5. *Начерти окружность с центром в точке О. Вне центра проведи прямую. Эта прямая линия пересечет окружность в 2 точках. Эту линию мы назовем «линия разреза». Отметь точки пересечения «линии разреза» и окружности буквами А и С. Представь себе область внутри окружности, ограниченную «линией разреза» (АС) и дугой (краем круга) АС. Таким образом у нас получится два кусочка. Тот кусочек, который меньше, похож на месяц на небе. Этот кусочек мы будем называть «полумесяцем». Выбери точку В на окружности, которая находится внутри этого «полумесяца». Соедини точку В отрезками с точками А и С. Какая фигура у нас получилась?*



Получится тупоугольный треугольник.

Задание 6. *Нарисуй окружность с центром в точки О. Нарисуй прямую линию, которая не проходит через центр окружности (точку О). Эта прямая линия пересечет окружность в двух точках. Эту линию мы назовем «линией разреза». Отметим точки пересечения «линии разреза» и окружности буквами А и С. Представь себе область внутри окружности, ограниченную «линией разреза» (АС) и дугой (краем круга) АС. Таким образом у нас получится два кусочка. Тот кусочек, который меньше, похож на месяц на небе. Выбери точку В на окружности, которая находится вне этого «полумесяца». Соедини точку В отрезками с точками А и С.*



Получится остроугольный треугольник.

С целью определения затруднений, которые возникли у младших школьников при работе с циркулем была разработана анкета, включающая 4 вопроса, направленных на выявление конкретных затруднений. Анализ результатов анкетирования, проведенного среди 16 учащихся 4 «А» класса, выявил:

1. Большинство учеников испытывают проблемы с правильной настройкой циркуля (7 из 16).

2. Частой проблемой является скольжение циркуля (8 из 16), что приводит к сложностям при установлении длины радиуса окружности и неровным окружностям (6 из 16).

3. Незначительная часть учеников испытывает трудности с определением длины, большей половины длины заданного отрезка (4 из 16).

4. Нарисовать отрезок в два раза короче для многих оказалось сложнее (6 из 16), чем нарисовать отрезок в два раза длиннее (4 из 16).

На основе полученных результатов, мы считаем, необходимо больше внимания уделять заданиям на построение геометрических фигур с помощью линейки и циркуля, использовать индивидуальных подход к учащимся и при необходимости, также включать игровые элементы для развития моторики рук.

Библиографические ссылки

1. Жуковская, А. В. Методические приемы в обучении младших школьников выполнению геометрических построений / А. В. Жуковская. – Сибирский федеральный университет, 2018. – 68 с.

2. Сманцер, А. П. Формирование у учащихся педагогических училищ методических умений преподавания математики в начальной школе : монография / А. П. Сманцер, Н. В. Толстик. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2005. – 118 с.

3. Шмакова, А. Л. Методика преподавания геометрии в начальной школе : учеб.-метод. пособие / А. Л. Шмакова, Е. Н. Селезнева. – Ульяновск : Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2021. – 61 с.

4. Хамедова, Н. А. Решение задач как средство осуществления математической подготовки будущего учителя начальных классов / Н. А. Хамедова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. –№ 4-2. – С. 142–148.

5. Методика преподавания математики и практикум по решению задач : электрон. учеб.-метод. комплекс / М. А. Урбан, Г. Л. Муравьева, А. С. Обчинец. – URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/44708/3/ЭУМК_МПМ_и_ПРЗ.pdf (дата обращения: 19.03.2025)

УДК 372.47:51-7

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ И СИСТЕМЫ МЕР ВРЕМЕНИ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Л. Н. Никитина

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников в процессе изучения времени и системы мер времени. Анализируются причины возникновения этих трудностей. Особое внимание уделяется проблемам, с которыми сталкиваются учителя при обучении определению времени и переводу значений времени в единицы различных

наименований. Предлагаются пути преодоления трудностей для повышения эффективности ознакомления младших школьников с понятием «время».

Ключевые слова: время, система мер времени, временные категории, трудности изучения времени, начальное обучения математике

Важное внимание в начальных классах уделяется изучению понятия «время». Для младших школьников понятие времени является абстрактным и сложным для понимания. В отличие от других величин, таких как длина или масса, время нельзя увидеть или потрогать. Дети воспринимают время через последовательность событий, их длительность и ритмичность.

Время – это величина, которая характеризует длительность процесса [1]. Она тесно связана с пространством и образует вместе с ним единую систему координат, в которой существует весь наш мир.

В начальной школе изучение времени соответствует следующим этапам:

1. Уточнение временных представлений и основных временных категорий.

2. Сравнение протекающих одновременно событий.

3. Сравнение временных отрезков с использованием произвольной мерки.

4. Знакомство с системой мер времени в следующей последовательности: час, минута, секунда, сутки, неделя, месяц, год и век, с соотношением между единицами времени.

5. Измерение времени с помощью циферблатных часов.

6. Сравнение значений времени и выполнений арифметических действий над ними [2].

Проблемы формирования временных представлений у детей обусловлены многими факторами. В дальнейшем это может быть причиной трудностей в принятии решений не только на уроках математики, но и в жизненных ситуациях. Эти трудности обусловлены как когнитивными особенностями детей младшего школьного возраста, так и спецификой самого понятия времени, его абстрактностью и относительным характером.

Главная трудность, с которой сталкиваются младшие школьники, заключается в абстрактности понятия времени. Как говорилось раннее, время не ощутимо, оно воспринимается лишь опосредованно, через последовательность

событий и их длительность. Младшие школьники в соответствии с теорией Ж. Пиаже находятся на этапе конкретно-операционального мышления и поэтому испытывают затруднения при работе с абстрактными понятиями [3].

Детское восприятие времени также имеет свои особенности:

– нечёткость временных границ, которая проявляется в том, что младшие школьники часто не различают прошлое, настоящее и будущее;

– субъективность оценки длительности, проявляющуюся в восприятии длительности временных промежутков. В зависимости от эмоционального состояния и занятости ребёнка оценка длительности временных промежутков может сильно варьироваться;

– дети часто воспринимают время только с позиции своего опыта и не могут переключаться на перспективу других людей или событий [4].

Следующая трудность связана с недостатком практического опыта учащихся. Н.Б.Истомина отмечает, что неточное понимание сущности той или иной величины ребенком часто связана с недостаточным количеством практики по измерению величин с использованием разных мерок, а также упражнений по переводу значений времени из одних единиц измерения в другие [2].

Большую трудность вызывает у учащихся освоение системы мер времени, поскольку она основана не на привычной для них десятичной системе счисления. Система мер времени имеет довольно сложную структуру, включающую различные единицы измерения. В начальных классах изучаются следующие единицы времени: час, минута, секунда, неделя, месяц, сутки, год и век.

Младшие школьники часто испытывают трудности запоминания соотношений, особенно тех, которые не являются кратными десяти. Соотношения временных единиц не подчиняется десятичному принципу записи чисел (60 секунд в минуте, 60 минут в часе, 24 часа в сутках, 7 дней неделе, 28, 30 или 31 день в месяц, 365 или 366 дней в году). С этим связаны трудности перевода значений времени из одной единицы в другую, где учащимся необходимо выполнять арифметические операции.

Трудность также заключается в том, что некоторые единицы измерения

времени имеют разную продолжительность (к примеру, месяцы могут содержать от 28 до 31 дня). Понимание данных нюансов и умение учитывать их при решении задач требует высокого уровня абстрактного мышления и логических способностей.

Следующая трудность, с которой сталкиваются младшие школьники – трудность в работе с циферблатными часами. Для успешного освоения навыка необходимо следующее:

– понимать принцип работы часового механизма и взаимосвязи между движением стрелок и течением времени;

– уметь различать часовую и минутную стрелки;

– понимать, что минутная стрелка проходит полный круг за час, а часовая стрелка смещается на одно большое деление;

– уметь «переводить» положение стрелок в цифровой формат и наоборот [5].

Для преодоления трудностей, возникающих при изучении времени и системы мер времени в начальной школе необходимо:

1. Использовать наглядные пособия и модели для того, чтобы визуализировать время и помочь детям «ощутить» его.

2. Использовать игровые методы обучения.

3. Предлагать детям практические задания и упражнения по работе с секундомером, циферблатными часами, связанными с определением времени и длительности событий.

4. Связывать изучение времени с реальной жизнью, показывать, как можно применять знания в различных ситуациях.

5. Учитывать индивидуальные особенности и темп обучения каждого ученика.

Трудности формирования временных представлений у детей обусловлены многими факторами. В дальнейшем это может быть причиной трудностей в принятии решений не только на уроках математики, но и в жизненных ситуациях. Эти трудности и пути их преодоления определяют методические особенности изучения понятия времени в начальных классах.

Библиографические ссылки

1. Федорова, Л. В. Методика преподавания математики в начальных классах / Л. В. Федорова, О. Г. Ятусевич, В. Н. Медведская. – Брест : БрГУ, 2022. – 46 с.
2. Истомина, Н. Б. Методика преподавания математики в начальных классах: Развивающее обучение / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.
3. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
4. Головеева, Л. Ю. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебно-методическое пособие / Л. Ю. Головеева. – Барнаул : БГПУ, 2008. – 212 с.
5. Зайцева, С. А. Методика обучения математике в начальной школе / С. А. Зайцева, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – М. : Владос, 2008. – 192 с.

УДК 372.85:37.016

РАЗВИТИЕ НАВЫКА СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Е. Д. Новикевич

БГПУ

Науч. рук. – Т. А. Соколова

В статье охарактеризована сущность сотрудничества, этапы формирования навыка сотрудничества, а также методы и приемы его формирования на уроках по предмету «Человек и мир». На основе диагностики определены уровни сформированности навыка сотрудничества у учащихся и возможности предмета в этом направлении.

Ключевые слова: навык сотрудничества; этапы формирования навыка сотрудничества; предмет «Человек и мир»; метод «Мозаика»

Педагогика сотрудничества представляет собой систему методов и приемов воспитания и обучения, основанную на принципах диалога, гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Педагогику сотрудничества исследовали такие педагоги, как Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, И.П.Иванов, Е.Н.Ильин, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинин и другие. Все они имели большой опыт и разработали оригинальные концепции обучения и воспитания [1].

Мы в нашем исследовании придерживались определения сотрудничества, которое даёт Е.В.Каратаева: «Сотрудничество – это такая особая, специально педагогически организованная деятельность, носящая продуктивный, творческий характер, главной целью которой представляется достижение четко

обозначенной цели, общей для всех членов коллектива» [2].

Навык сотрудничества – это способность эффективно работать с другими людьми для достижения общих целей. Он является важным условием для достижения поставленной цели в процессе групповой работы. Без него практически невозможно организовать эффективную совместную работу, договориться о распределении обязанностей и т.д. Сотрудничество необходимо не только взрослым, но и детям, в том числе, младшим школьникам. По учебной программе предусмотрено выполнение заданий в паре и группе, эффективность которых зависит от развития навыка сотрудничества. Если все дети в классе в той или иной степени владеют навыком сотрудничества, то и атмосфера в классе будет благоприятная. Не будет ссор, конфликтов и обид.

Основные признаки сотрудничества – общая цель, мотивированность, совместная работа, доброжелательные отношения между партнерами в ходе совместной работы, согласованность действий между партнерами и равносильное распределение задач [3].

Е.А.Земленская в своих трудах определяет сотрудничество как гуманистическую идею совместной, направленной на развитие, учебной деятельности обучающихся и взрослых, характеризующуюся взаимопониманием, коллективным анализом процесса и результата совместной работы [4]. В.К.Дьяченко [3] выделяет три основных этапа формирования навыка сотрудничества у учащихся – вводный, рабочий и завершающий. У каждого этапа есть свои цель и задачи, которые являются залогом качественно сформированного навыка сотрудничества.

Первый этап – вводный. Его цель – подготовить детей к совместной работе, создать эмоциональный контакт между участниками. В.К.Дьяченко о такой работе учителя говорил следующее: «Основные задачи для учителя на вводном этапе – создать и поддерживать положительный эмоциональный фон во взаимодействии детей со сверстниками, ориентировать детей на эмоциональное состояние партнера, проводить беседы по обогащению и уточнению правил сотрудничества и дружбы, демонстрировать образцы поведения и действия с

использованием игровых персонажей, корректировать поведение ребенка в процессе выполнения действий в случае конфликта, быть партнером или посредником в процессе общения и совместной деятельности» [3]. На этом этапе важно объяснить детям главные правила сотрудничества: слушай и понимай; не молчи, а обсуждай; сделай сам и помоги другому; спрашивай, и тебе помогут; если знаешь больше – поделись.

Второй этап – рабочий. Его цель – развить у учащихся эмоционально-личностную и познавательную сферы. В.К.Дьяченко уделяет большое внимание этому этапу и считает, что для реализации цели учителю необходимо применять различные игры на развитие навыков общения, дидактические игры на развитие восприятия, внимания и воображения [3]. Так, на уроке по теме «Грибы» можно использовать совместную дидактическую игру «Помогите Маше собрать съедобные грибы» (учащиеся в командах собирают иллюстрации съедобных грибов в лукошко). Кроме игры можно использовать приём анализа ситуаций (можно обсудить с учащимися причины уменьшения количества птиц в их районе), моделирования (дать детям задание смоделировать и наклеить на лист цепь питания с помощью картинок животных и растений). То есть, на занятиях и в совместной работе для развития сотрудничества у учащихся можно использовать дидактические игры, моделирование и анализ заданных ситуаций [3].

Интересным методом обучения сотрудничеству является «Мозаика». Его суть заключается в том, чтобы разделить большой текст на несколько частей. Все участники группы изучают только свою часть, затем создаются новые группы, в каждую из которых попадает по одному участнику из всех групп. На этом этапе учащиеся передают одноклассникам ту информацию, которую они узнали в своей предыдущей группе (например, по темам «Растения – обитатели суши», «Песняры роднай мовы і бацькаўшчыны», «Ядовитые растения Беларуси» и т.п.). В конце получается так, что каждый учащийся владеет всей информацией, для закрепления и проверки можно дать задание по всему материалу.

В рамках предмета «Человек и мир» можно реализовать мини-проекты на

различную тематику. Например, на этапе закрепления по теме «Водоём и его обитатели» можно предложить учащимся составить кластер, интеллект-карту или в команде смоделировать части реки.

Третий этап – завершающий. По В.К.Дьяченко цель завершающего этапа – создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и положительных эмоций от работы на занятии. На этом этапе очень важно закрепить то, что было сформировано на предыдущих этапах. Для этого можно использовать различные парные или групповые задания, направленные на обобщение материала, выбора ответа [3]. Можно провести небольшой групповой опрос: Незнайка внимательно прочитал весь материал, но у него осталось несколько вопросов, помоги ему ответить на них. Учащимся задаётся вопрос, они обсуждают его в группе и после дают ответ.

Во время прохождения педагогической практики нами было проведено анкетирование среди учителей начальных классов. По результатам проведенного исследования было выявлено, что половина опрошенных учителей считают, что у учащихся их класса навык сотрудничества сформирован на высоком уровне: при выполнении групповых заданий или мини-проектов учащиеся их класса практически не нуждаются в помощи учителя при выполнении проекта (могут без помощи учителя поставить цель к исследованию, самостоятельно разделиться на группы и т.д.). 33,3% опрошенных считают, что – на достаточном уровне: помощь учителя им необходима в некоторых моментах, но по большей части работают самостоятельно. И 16,7% считают, что у детей их класса навык сотрудничества не сформирован: помощь учителя необходима практически на всех этапах проекта. На вопрос анкеты «Какой предмет вы считаете самым подходящим для развития навыка сотрудничества?» большая часть учителей, 58,3%, ответили, что самым подходящим для развития навыка сотрудничества учебным предметом является «Человек и мир». Как отмечают учителя, метод проектов является одним из основных способов развития навыка сотрудничества.

Навык сотрудничества способствует созданию гармоничной и

продуктивной учебной атмосферы. Опрошенные педагоги отмечают положительные результаты в развитии навыка сотрудничества, особенно в процессе изучения предмета «Человек и мир».

Библиографические ссылки

1. Валицкая, А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.

2. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практики : учеб. пособие / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 147 с.

3. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

4. Земленская, Е. А. Обучение в сотрудничестве: групповая работа учащихся и учителя / Е. А. Земленская // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 1. – С. 1–3.

УДК 372.85:37.016

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

В. Н. Петрусёва

БГПУ

Науч. рук. – Т. А. Соколова

В статье рассматривается значимость трудового и экономического воспитания младших школьников и их отражение в содержании курса «Человек и мир». Раскрывается сущность и содержание данных видов воспитания, их взаимосвязь и влияние на младшего школьника.

Ключевые слова: трудовое воспитание; экономическое воспитание; младший школьник; предмет «Человек и мир»

Современный мир требует от подрастающего поколения не только знаний, но и практических умений и навыков, в том числе экономических и трудовых. Проблема трудового воспитания исследована в работах таких ученых, как А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский, Н.М.Конышева, В.Д.Симоненко и др. «Трудовое воспитание – это целенаправленный процесс формирования готовности трудиться, стремление и умение участвовать в трудовом процессе» [1, с. 8]. Трудовое воспитание очень многогранно, оно направлено на развитие личности, формирование конкурентоспособности, трудолюбия, бережливости, умения сочетать труд и отдых, а также готовности к длительной и целенаправленной деятельности, освоение трудовых навыков, создание общественно полезных продуктов, заботу о природных ресурсах и охрану окружающей среды. Начальная школа помогает формировать у младшего

школьника элементарные представления о трудовых обязанностях.

Трудовое воспитание, как и любая педагогическая система, включает в себя специфические цели, задачи, содержание и результат. В качестве задач выступают «воспитание эмоционально-ценностного отношения детей к труду, его результатам; активизация познавательного интереса к знаниям, стремления применять их на практике, что способствует развитию потребности в творческом труде; накопление опыта трудовой деятельности, обеспечивающего формирование культуры умственного и физического труда; воспитание творческого отношения к труду, бережливости, организованности как значимых качеств в жизнедеятельности людей; актуализация представлений о деятельности представителей разных профессий в приемлемых для ребенка формах» [2, с.8]. С учетом этих задач определяется содержание трудового воспитания, а также определяется результат, который нужно будет достичь.

П.П.Блонский отмечал, что «в процессе труда младшие школьники должны не только выполнять порученную работу, но и иметь возможность самостоятельно организовать труд» [3, с.15]. Можно сказать, что задача трудового воспитания младшего школьника как раз и состоит в том, чтобы ребенок выражал инициативу трудиться и сам стремился к труду.

Проблема трудового воспитания имеет не только педагогическое, но и экономическое значение. Поэтому важно рассматривать трудовое воспитание в симбиозе с экономическим воспитанием. В.А.Товстик утверждает, что экономическое воспитание – «процесс целенаправленного, систематического воздействия на учащихся, включения их в различные виды экономической деятельности с целью формирования у них экономического мышления и поведения, умений и навыков, потребностей и интересов, определенных качеств личности, необходимых ей в производственно-экономической деятельности и экономических отношениях вне сферы производства» [4, с. 7]. Б.П.Шемякин выделял много «показателей готовности учащихся к экономической деятельности, а именно: экономические ЗУН и привычки; умение трудиться в своем коллективе и жить его интересами; экономное отношение к продуктам

труда и природной среде; умение соизмерять личные потребности с экономическими возможностями их удовлетворения [5, с.13]. Цель экономического воспитания – познакомить детей с миром материальных ценностей, объяснить им, что они являются неотъемлемой частью общечеловеческой культуры, а также научить рационально пользоваться этими ценностями. Таким образом, экономическое воспитание играет ключевую роль в формировании у школьников осознанного подхода к экономическим явлениям, развитию умений и навыков, потребностей и интересов, определенных качеств личности, необходимых для рационального поведения в повседневной жизни. С одной стороны, оно нацелено на освоение теоретических знаний о функционировании экономики, а с другой – на получение практического опыта через участие в экономической деятельности.

В процессе трудового и экономического воспитания ребенка необходимо учитывать его психологические особенности. Младшие школьники лучше усваивают те экономические понятия, которые можно визуализировать. Их отношение к труду во многом зависит от личного отношения и эмоциональной сферы. Сочетание положительного эмоционального опыта, поощрения к самостоятельности и создание ситуаций успеха облегчает работу учителя, направленную на трудовое и экономическое воспитание.

Цель трудового воспитания на уроках по предмету «Человек и мир» – формирование у младших школьников положительного отношения к труду, трудолюбия, ответственности и уважения к результатам своего и чужого труда. В содержании учебного предмета «Человек и мир» присутствует много тем, направленных на трудовое воспитание. В 1 классе информация в учебнике разделена по сезонам, в каждом из которых представлена тема «Труд людей». В ней отражены сезонные занятия людей и названия рабочих профессий. Во 2 классе при изучении тем о заботе о почве и воде поднимается тема труда и ответственного отношения к природным ресурсам. Вводится термин «режим дня» и важность чередования труда и отдыха. В теме «Права ребенка» упоминается право на труд, а в теме «Семья» – распределение семейных

обязанностей. В 3 классе тема труда и ответственного отношения к природным ресурсам продолжается в разделе «Мой родной край». Важной задачей учителя является формирование бережного отношения к природным сообществам. В 4 классе упор делается на истории и патриотическом воспитании, но работа по формированию представлений о труде человека в обществе продолжается. В теме «Багацце нашай краіны» ученикам сообщаются достижения страны, которые были бы невозможны без упорного труда. Таким образом, при анализе программы по учебному предмету «Человек и мир» можно сделать вывод, что работа по трудовому воспитанию находит свое отражение на протяжении всего периода изучения предмета.

Цель экономического воспитания младших школьников на уроках по предмету «Человек и мир» – развитие экономического мышления, экономических нравственных качеств, освоение понятийного аппарата. Экономическое воспитание находит свое отражение лишь в одном образовательном компоненте предмета «Человек и мир» – компоненте «Человек и общество». Полноценные экономические понятия встречаются во 2 классе в теме «Экономика семьи». Изучается доступная пониманию экономическая терминология: экономика, доход семьи, заработная плата, денежное пособие, пенсия, стипендия, потребности, товары, расходы, бюджет. Кроме того, учитель формирует представления о составляющих дохода семьи и о том, какие бывают расходы.

Для диагностики эффективности трудового и экономического воспитания младших школьников по предмету «Человек и мир» проводилось анкетирование, в котором были задействованы 14 учащихся 2 класса. Анкета включала в себя 10 вопросов. После анализа ответов учащихся были сделаны следующие выводы: все ученики осознают ценность сбережения собственных средств. Никто из учащихся не выбрал вариант «Сразу трачу все деньги на сладости и игрушки». Все дети копят карманные деньги и понимают, почему родители зарабатывают деньги. Это свидетельствует о том, что второклассники проявляют достаточную для их возраста экономическую грамотность. Однако, в аспекте трудового

воспитания можно заметить у пяти учащихся присущую детям этого возраста эгоцентричность («Воду важно беречь, потому что она нужна мне»). Остальные учащиеся осознают значимость сохранения природных ресурсов, поддержания порядка на улице, заботы о растениях и помощи родителям. Один из вопросов анкеты проверял знания учащихся о рабочих профессиях, с которыми они знакомились в 1 классе на уроках «Человек и мир». После анализа ответов были получены такие результаты: шестеро учащихся знают 3-5 предложенных рабочих профессий, четверо знает только 2-3, а пятеро – 0-2.

Таким образом, учителю необходимо продолжать формировать у детей ответственное отношение к труду, подчеркивая его значимость для общества, организовывать беседы и экскурсии, с помощью которых учащиеся знакомились с другими профессиями, расширять экономические представления. Также следует корректировать эгоцентричное мышление, привлекая внимание к общественной ценности труда и природных ресурсов.

Библиографические ссылки

1. Трудовое воспитание и профориентация в школе / сост. Н. Н. Захожая. – Минск : Красико-Принт, 2016. – 127 с.

2. Мельничук, И. А. Трудовое и профессиональное воспитание младших школьников : пособие / И А. Мельничук. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 167 с.

3. Блонский, П. П. О национальном воспитании / П. П. Блонский. – М. : Кушнерева и К, 1915. – 40 с.

4. Товстик, В. А. Экономическое воспитание старшеклассников во взаимодействии школы, семьи и общественности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Товстик Василий Антонович ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. проблем воспитания. – М., 1987. – 19 с.

5. Шемякин, Б. П. Экономическое воспитание школьников: вопросы теории и методики / Б. П. Шемякин – М. : Педагогика, 1986. – 95 с.

УДК 372.851

РЕШЕНИЕ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Ранн

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Я. В. Макарчук, канд. пед. наук, доц.

В статье отражена актуальность применения комбинаторных задач на уроках

математики. Гибкость мышления является важным компонентом креативного подхода к решению задач. Комбинаторные задачи требуют от обучающихся не только применения известных приемов, но и умения находить новые способы решения, что способствует развитию критического и творческого мышления.

Ключевые слова: мышление; гибкость мышления; комбинаторные задачи

В современных исследованиях мышление рассматривается как высший познавательный процесс, форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственным только человеку. По мнению Л.Р.Болотиной: «Мышление – это процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [1, с.8]. Е.Е.Мерзон гибкость мышления рассматривает как «важнейшее свойство продуктивного, творческого мышления. Гибкость мышления проявляется в перестройке имеющихся способов решения задачи, в целесообразном варьировании способов, в изменении способа, перестающего быть эффективным, на оптимальный способ» [2, с.9]. Л.Ф.Обухова под гибкостью мышления младшего школьника понимает «способность ребенка к высокой скорости переключения мыслительных процессов между задачами без потери эффективности синтеза между ними» [3, с.23].

Большие возможности для развития гибкости мышления обучающихся, а также подготовки учащихся к решению проблем, встречающихся им в повседневной жизни, предоставляет программный материал начального курса математики за счет включения в него комбинаторных задач, требующих осуществления перебора всех возможных вариантов решения или подсчета их числа.

И.Б.Румянцева дает такую трактовку данного понятия: «Комбинаторная задача – это задача, при решении которой должна быть выбрана такая система конструктивного перебора, которая давала бы полную уверенность в том, что рассмотрены все случаи (без повтора комбинаций). Задача – это текст, содержащий числовые компоненты» [4, с. 15].

Комбинаторные задачи, применяемые для развития гибкости мышления младших школьников на уроках математики, помогают строить рассуждения,

сравнивать и обобщать особенности рассматриваемых объектов. На основе использования таких задач, дети учатся анализировать признаки объектов, производить синтез, обобщать эти признаки по разным критериям, исходя из первоначальных данных задачи или задания, находить наиболее подходящие способы решения. Решая подобные задачи в практической предметной деятельности, младшие школьники приобретают опыт хаотичного перебора всех возможных вариантов решения, на основе которого в дальнейшем организуется их обучение систематическому перебору.

Н.Г.Гашаров выделяет такие методы решения комбинаторных задач для развития гибкости мышления на уроках математики в начальной школе: метод перебора; табличный метод; построение дерева возможных вариантов решений; построение граф-схемы [5, с.34].

Для выявления уровня развития гибкости мышления младших школьников нами были подобраны диагностические методики «Простые аналогии» (И.Ю.Кулагина, В.Н.Калюцкий), «Гибкость мышления» (А.С.Лачинса), «Придумай игру» (Е.А.Панько).

Исследование проводилось на базе МБОУ «Усть-Абаканская СОШ им. М.Е.Орлова» п.Усть-Абакан Республики Хакасия. В исследовании принимали участие обучающиеся 3-х классов, из них экспериментальный класс (ЭГ) – 3А, в количестве 24 человек; контрольный класс (КГ) – 3Б, в количестве 24 человек.

Полученные на констатирующем этапе результаты приведены в таблицах 1 – 3.

Таблица 1 – Распределение учащихся по уровням сформированности логичности и гибкости мышления (методика «Простые аналогии»)

	Высокий уровень	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭГ	12% (3 уч.)	17% (4 уч.)	42% (10 уч.)	29% (7 уч.)
КГ	12% (3 уч.)	21% (5 уч.)	38% (9 уч.)	29% (7 уч.)

Таблица 2 – Распределение учащихся по уровням сформированности пластичности-ригидности мышления (методика «Гибкость мышления»)

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭГ	12% (3 уч.)	50% (12 уч.)	38% (9 уч.)
КГ	12% (3 уч.)	42% (10 уч.)	46% (11 уч.)

Таблица 3 – Распределение учащихся по уровням развития креативности мышления (методика «Придумай игру»)

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭГ	17% (4 уч.)	54% (13 уч.)	29% (7 уч.)
КГ	12% (3 уч.)	54% (13 уч.)	34% (8 уч.)

Можем сделать вывод, по результатам констатирующего этапа мы видим, что у обучающихся 3-х классов пониженные показатели развития гибкости мышления, а именно: средний и низкий уровни логичности и гибкости мышления; средний и низкий уровни пластичности-ригидности мышления; средний и низкий уровни развития креативности мышления. Проанализировав результаты обучающихся по трем методикам, мы пришли к выводу, что большинству обучающихся необходима специально организованная работа, направленная на развитие гибкости мышления.

Для уроков математики для развития гибкости мышления младших школьников нами были подобраны комбинаторные задачи на основе методов «Подбор», «Табличный», «Древо возможностей», «Комбинаторное правило умножения», «Метод таблиц, графов». Также в качестве домашнего задания обучающиеся составляли комбинаторные задачи. Мы тем самым создали благоприятную эмоциональную атмосферу для развития творческой мысли, формировали положительное отношение к происходящему познавательному процессу, учили ориентировке на разнообразные способы решения задач; помогали структурировать знания, делать выводы; реализовывали системно-деятельностный подход в обучении и сделали педагогический процесс

эффективным для развития гибкости мышления.

Чтобы проверить эффективность проведенной работы по развитию гибкости мышления у обучающихся 3 класса посредством организации уроков математики с помощью решения комбинаторных задач, был проведен контрольный этап эксперимента с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе. Обобщив данные контрольного этапа и сравнив их с результатами констатирующего этапа, мы выявили изменения в показателях. По методике «Простые аналогии» в ЭГ количество обучающихся с высоким уровнем логичности и гибкости мышления увеличилось на 8% (2 человека); количество обучающихся с достаточным уровнем увеличилось на 8% (2 человека); со средним уровнем оказалось больше на 12% (3 человека). Обучающихся с низким и недопустимым уровнем логичности и гибкости мышления на контрольном этапе не выявлено. В ЭГ преобладают обучающиеся со средним и достаточным уровнями логичности и гибкости мышления.

По методике «Гибкость мышления» в ЭГ увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем пластичности-ригидности мышления на 12% (3 человека), со средним уровнем – на 8% (2 человека); количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 21% (5 человек). В ЭГ преобладают обучающиеся со средним и высоким уровнями пластичности-ригидности мышления.

По методике «Придумай игру» в ЭГ увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем развития креативности мышления на 12% (3 человека), со средним уровнем на 12% (3 человека), количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 25% (6 человек). В ЭГ преобладают обучающиеся со средним и высоким уровнями развития креативности мышления.

В КГ по всем трем методикам наблюдалось некоторое улучшение показателей, но оно незначительное, не зависящее от проведения формирующего этапа. На контрольном этапе, как и на констатирующем этапе, по-прежнему преобладают обучающиеся, имеющие средний и низкий уровни развития логичности и гибкости мышления, пластичности-ригидности мышления,

креативности мышления.

Таким образом, результаты контрольного этапа говорят о том, что проведенная целенаправленная работа по организации уроков математики с помощью решения комбинаторных задач оказала положительное влияние на развитие гибкости мышления у обучающихся экспериментального класса. Развитие гибкости мышления младших школьников на уроках математики в процессе решения комбинаторных задач эффективно при использовании различных приемов решения комбинаторных задач: метод перебора, дерево возможных вариантов, с помощью комбинаторного правила умножения, таблиц, графов, а также при условии привлечения учеников к составлению комбинаторных задач.

Библиографические ссылки

1. Болотина, Л. Р. Развитие мышления учащихся / Л. Р. Болотина // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 13–15.

2. Мерзон, Е. Е. Лабильность и гибкость мышления как факторы развития технической одаренности личности / Е. Е. Мерзон // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – URL: https://science-education.ru/ ru/article/view?id=9381 (дата обращения: 07.02.2025).

3. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. – М. : Просвещение, 2009. – 232 с.

4. Румянцева, И. Б., Целищева, И. И. Занимательная комбинаторика для младших школьников. Выпуск 3 / И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – М. : ИЛЕКСА, 2021. – 91 с.

5. Гашаров, Н. Г. Комбинаторные задачи в начальном курсе математики / Н. Г. Гашаров // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1. – С. 327–329.

УДК 372.851

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ХОДЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В. А. Рудик

ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Науч. рук. – С. В. Митрохина, д-р пед. наук, доц.

В статье освещена проблема использования дидактических игр на уроках математики с целью формирования пространственных представлений у младших школьников. Проанализированы теоретические основы формирования пространственных представлений, описаны этапы, охарактеризованы виды заданий. Представлены результаты эмпирического исследования. Приведен пример дидактической игры.

Ключевые слова: обучение математике; младший школьник; пространственные представления; дидактическая игра

Пространственные представления представляют собой способность любого человека, как взрослого, так и маленького ребенка, воспринимать объекты и их взаиморасположение в пространстве, а также управлять ими в своем собственном сознании. Пространственные представления выступают в роли ключевого звена общего развития младших школьников, так как именно они позволяют им понимать мир вокруг себя и взаимодействовать с ним.

Важнейшим звеном когнитивного развития младших школьников выступает формирование их пространственных представлений. Пространственные представления определяются как способность воспринимать, анализировать и интерпретировать различную информацию об объектах, их расположении и взаиморасположении, а также об их формах, размерах и расстоянии между друг другом.

Наиболее эффективно сформировать пространственные представления в начальной школе можно на уроках математики. Использование традиционных методов обучения не всегда может способствовать достижению этой цели, именно поэтому дидактические игры выступают в роли мощного инструмента. Помимо своей главной учебной цели дидактические игры представляют возможным сделать процесс обучения активным и наиболее интересным.

Н.Д.Мацько считает, что «пространственное представление – воссоздание или актуализация образов пространственных фигур, их свойств и отношений по памяти или путем восприятия реальных объектов, их графических изображений» [1, с.3-6].

Пространственные представления включают в себя множество компонентов, среди которых, анализ, восприимчивость и интерпретация пространственных образов объектов. Л.С.Выготский считал, что формирование пространственных представлений невозможно без формирования абстрактного мышления, а также воображения у детей [2, с.436-439]. Ученый П.Я.Гальперин, в свою очередь, отмечал, что развитие младшего школьника, в том числе и формирование у него пространственных представлений, это поэтапный процесс, требующий времени [3, с.141-142].

Опираясь на исследования Жана Пиаже [4, с.87-91] можем выделить основные этапы формирования пространственных представлений (рис. 1).

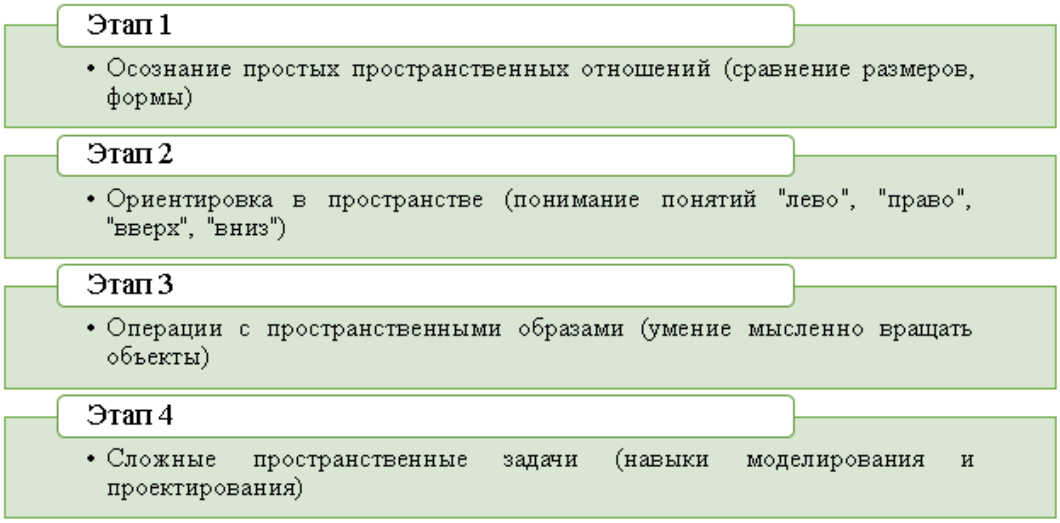


Рисунок 1 – Этапы формирования пространственных представлений

С целью формирования у младших школьников пространственных представлений предлагаются разные по сложности виды заданий с пространственными образами (рис. 2).

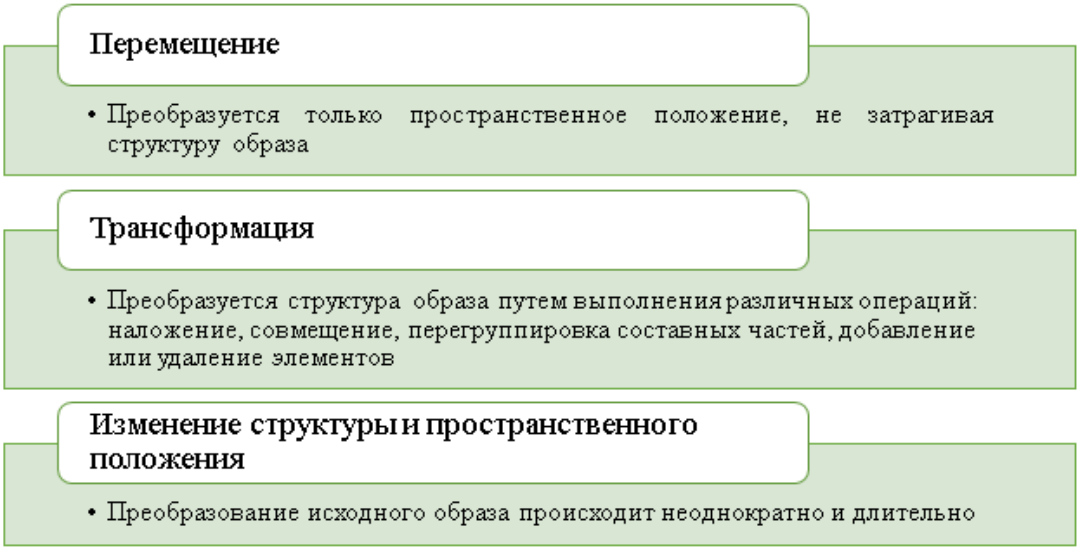


Рисунок 2 – Виды заданий для младших школьников

Эффективным средством достижения цели формирования пространственных представлений на уроках математики у младших школьников, по нашему мнению, выступают дидактические игры. Они отличаются своим разнообразием, красочностью, интерактивностью, что заинтересовывает внимание детей младшего школьного возраста и эффективно влияет в целом на

процесс обучения и усвоения учебного материала, а также повышает мотивацию к дальнейшему обучению в школе.

Эмпирическое исследование по формированию пространственных представлений на уроках математики с помощью дидактических игр проводилось на базе МКОУ «Болоховский центр образования №2» г.Болохово, Тульской области. В исследовании принимали участие ученики 2Б класса в количестве 24 человек.

На основании проведенных теста Равена и графического диктанта Д.Б.Эльконина были получены следующие результаты: низкий уровень сформированности пространственных представлений продемонстрировали 25% испытуемых, средний уровень – 54,2 % и высокий уровень присущ лишь 20,8 % учащихся. Результаты представлены на рисунке 3.

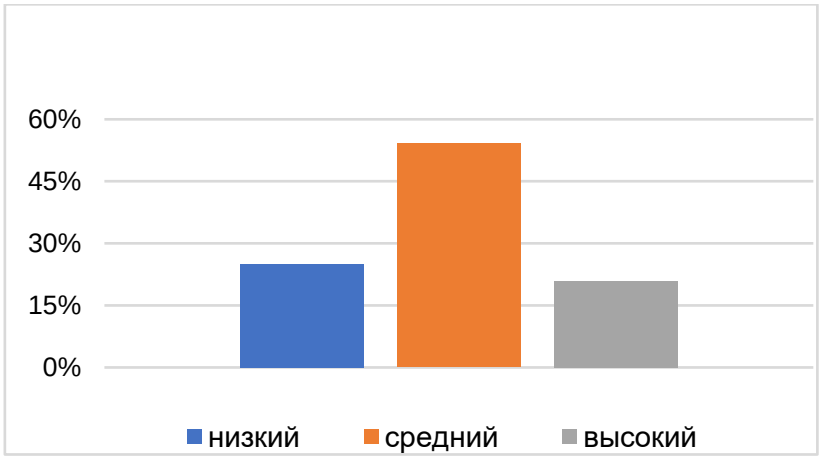


Рисунок 3 – Результаты констатирующего этапа исследования

С целью повышения уровня сформированности пространственных представлений у учащихся 2 класса уроках математики стали использоваться разные виды дидактических игр.

Например, «Собери фигуру» – ученикам предоставляют набор, в котором находятся различные геометрические фигуры, после чего учитель демонстрирует всему классу карточку с изображением сложной фигуры, собранной из геометрических фигур, которые есть в наборе у школьников.

Второклассникам необходимо правильно собрать представленную фигуру. Сначала учащимся показывались простые рисунки, далее рисунки усложнялись. Самыми сложными были задания на исследования, когда младшим школьникам

предлагалось собрать сложный рисунок по памяти (перед эти демонстрировался рисунок в течение одной минуты).

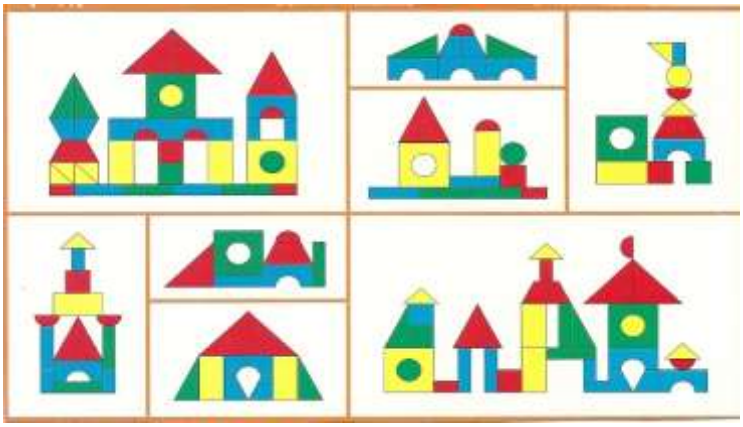


Рисунок 4 – Дидактическая игра «Собери фигуру»

В ходе дидактической игры формируются такие действия, как ориентация в пространстве (способность определять взаиморасположение фигур), анализ и синтез геометрических фигур (разложение фигуры на составляющие), восприятие пропорций и размеров геометрических фигур, мысленное вращение и трансформация фигур, их конструирование, пространственное воображение (мысленное представление результата до начала сборки картинки).

После формирующего этапа исследования была проведена повторная оценка уровня сформированности у учащихся 2 класса пространственных представлений, которая продемонстрировала положительную динамику (рис. 5).

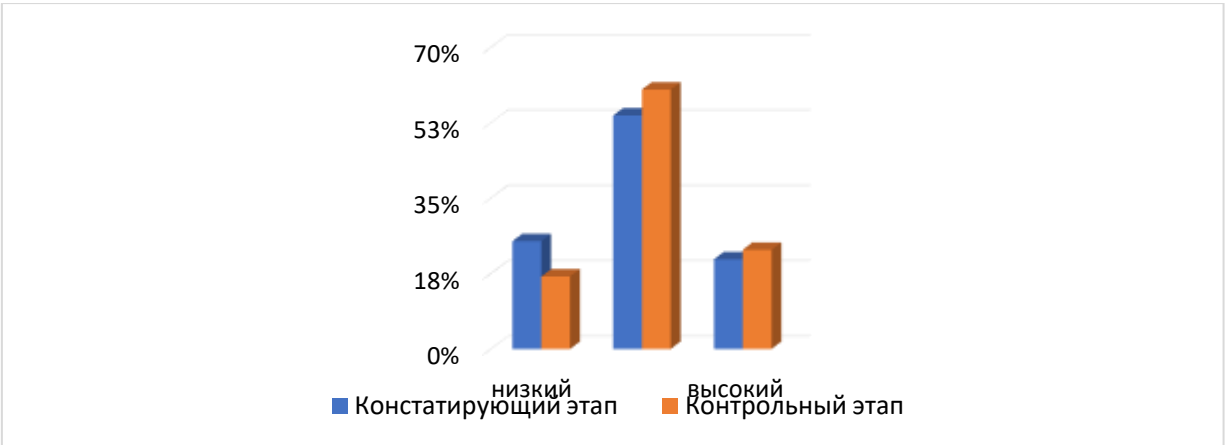


Рисунок 5 – Динамика формирования пространственных представлений учащихся экспериментального класса

Таким образом, использование предложенных дидактических игр на уроках математики способствовало формированию у младших школьников пространственных представлений.

Библиографические ссылки

1. Мацько, Н. Д. Формирование пространственных представлений у учащихся 1-5 классов в процессе обучения : дисс. … канд. пед. наук / Н. Д. Мацько. – Киев, 1975.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 532 с.
3. Степанова, М. А. Чтения памяти П. Я. Гальперина. Теория П.Я.Гальперина и современная наука / М. А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 140–144.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.

УДК 372.85:37.091.3

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Т. А. Филиппович

БГПУ

Науч. рук. – Т. А. Соколова

В статье рассматриваются интерактивные технологии, их значение в формировании личности учащихся. Рассматривается, как интерактивные технологии влияют на процесс обучения современных школьников, делается акцент на активной роли учащегося в интерактивном обучении, где он не просто пассивный получатель знаний, а активный участник процесса познания, взаимодействующий с учебной средой.

Ключевые слова: технология; интерактивные технологии; интерактивное обучение

В век информационных и компьютерных технологий образование, как и другие сферы жизни, подвергается активному влиянию инноваций. Мы наблюдаем внедрение новых технологических инструментов, методов и разработок, призванных улучшить образовательный процесс. Несмотря на широкое использование термина «интерактивные технологии», его точное определение все еще вызывает дискуссии и требует дальнейшего уточнения. Тем не менее, появление и активное развитие этого понятия в педагогике отражает объективную потребность в современных подходах к образованию.

В последние годы стал распространяться термин «интерактивные технологии» (interactive learning (англ.)). Этот термин обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения. «Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и

объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними» [1, с. 153]. «Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает частников к самостоятельному поиску» [2; с. 103]. Интерактивные технологии открывают для педагога возможности заинтересовывать учащихся учебным материалом, повышать мотивацию к учению, развивать учащихся и поддерживать их внимание [3].

Интерактивные технологии в начальной школе предполагают построение работы так, чтобы ее выполнение вело к взаимодействию между учащимися, их взаимопониманию, уважению, совместному решению различного рода вопросов для достижения поставленных целей и задач. Интерактивными технологиями являются такие технологии, где ученик не просто пассивно слушает, а активно участвует в процессе обучения, взаимодействуя с учебным материалом и другими участниками. Он выступает как объект обучения (когда получает информацию) или как субъект (когда сам активно действует). Самый простой пример – обычная беседа, где ученики и учитель обмениваются вопросами и ответами [1]. Интерактивные технологии требуют активного участия ученика. Это удерживает внимание и делает процесс обучения более увлекательным.

Интерактивные технологии помогают учащимся формулировать свои мысли, требуют анализа, поиска и принятия решений, учат учащихся сотрудничать, эффективно коммуницировать, распределять роли и совместно достигать целей, развивают навыки командной работы и умение учитывать разные точки зрения. Учащиеся учатся высказывать свои предположения и точку зрения, искать пути для разрешения различных ситуаций, развивают навыки самостоятельной, парной и групповой работы [3]. При работе в группах, учащиеся учатся брать на себя ответственность за выполнение заданий, планировать свои действия, принимать решения. Например, при изучении темы «Пресмыкающиеся (рептилии)» во 2 классе, можно разделить учащихся на 3

группы. 1-я группа будет находить информацию про ящериц, 2-я группа – про змей, 3-я группа – про черепах. Для работы в группах необходимо дать задание для каждого участника группы. В данной теме в отчете группы могут быть следующие позиции: виды ящериц, змей или черепах, которые обитают в Республике Беларусь; в какое время года эти животные активны; строение тела этих животных; способы питания животных; способы размножения этих животных; как эти животные помогают природе. После выполнения работы каждая группа рассказывает всем о том, что они узнали о ящерицах, змеях и черепахах. При использовании интерактивных технологий на учебном занятии все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс изучения. Таким образом, совместное изучение нового материала учащимися означает, что каждый ученик вносит свой вклад, учащиеся обмениваются знаниями и идеями.

Важным моментом в такой работе является качественная подготовка учителем необходимой информации для учащихся, чтобы они прочитали текст и выбрали для себя необходимую информацию. Описанный пример изучения темы «Пресмыкающиеся (рептилии)» демонстрирует эффективный подход к применению интерактивных технологий, в частности, групповой работы. Распределение обязанностей внутри каждой группы, поиск информации по определенным критериям и последующая презентация результатов способствуют активному вовлечению учащихся в учебный процесс, развитию их исследовательских навыков и более глубокому усвоению материала. Главным фактором успеха такого подхода является качественная подготовка учителя, обеспечивающая учащихся доступным материалом для изучения, адаптированным для возраста и уровня знаний учащихся.

Для того, чтобы учащиеся активно взаимодействовали между собой, можно предложить учащимся поучаствовать в проектной деятельности. Проект может осуществляться на уроке по предмету. Например, после изучения темы «Органы слуха, обоняния, осязания, вкуса» в 3 классе, можно предложить учащимся создать небольшой проект, предварительно разделив учащихся на необходимое количество групп. Каждой группе выдается одинаковый набор изображений,

карточек, бумаги и прочего, что понадобится учащимся для работы. Далее учитель предлагает группам тему для проекта. Например, для первой группы – «Органы слуха», для второй – «Органы обоняния», для третьей – «Органы осязания», для четвертой – «Органы вкуса». Учителю важно проговорить, что в итоге должно получится у учащихся (задать критерии выполнения проекта).

Интерактивные технологии позволяют использовать разнообразный мультимедийный контент: видео, анимацию, звук, интерактивные симуляции. Это делает обучение более наглядным, понятным и запоминающимся, что также способствует повышению интереса к изучаемому материалу. Платформы, которые педагог может использовать для создания различных интерактивных заданий: LearningApps, Wordwall, Quizizz, Genially, Educaplay.

Использование педагогами начальной школы интерактивных технологий способствует созданию комфортных условий обучения, развития и воспитания. Учащиеся учатся взаимодействовать друг с другом и совершенствуют коммуникативные умения. В результате – становятся более мотивированными к учебе, проявляют больший интерес к изучаемому материалу и стремятся к самостоятельному познанию.

Применение интерактивных технологий в обучении позволяет значительно повысить эффективность обычного урока. Эти технологии отличаются от традиционных методов преподавания, однако основные принципы организации занятия остаются неизменными. Каждый урок, включая интерактивный, должен иметь четкую структуру и цели, что помогает учащимся лучше усваивать материал и связывать его с уже имеющимися знаниями. Структура интерактивного урока включает в себя организацию групповой работы, мотивацию учащихся, представление новой информации и рефлексию, что способствует активному вовлечению всех участников в процесс обучения [4].

Интерактивные технологии создают динамичную и стимулирующую учебную среду, которая способствует активному участию учащихся, развитию их интеллектуальных и социальных навыков, а также повышению мотивации к обучению. В целом, применение интерактивных технологий на уроках по

предмету «Человек и мир» способствует гармоничному формированию личности ребенка и готовит его к успешной жизни в современном обществе.

Библиографические ссылки

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г К. Селевко. В 2-х т. Т. 1. – М. : Народное образование, 2005.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

3. Нарымбетова, З. А. Использование интерактивные методы обучения в учебном процессе / З. А. Нарымбетова // Экономика и социум. – 2021. – № 3/2. – С. 791–796.

4. Новокшонова, К. В. Интерактивные технологии в современной начальной школе / К. В. Новокшонова, Л. П. Берестовская // Advances in Science and Technology : сб. ст. VIII междунар. науч.-практ. конф., Москва, 30 апр. 2017 г. / Науч.-издат. центр «Актуальность.РФ» ; под. ред. В. Б. Соловьева. – М., 2017. – Ч. 1. – С. 267–269.

УДК 372.851:514

ВИДЫ ЗАДАНИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Д. А. Шкарда

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

В статье обосновывается роль геометрического материала в содержании учебного предмета «Математика» в начальных классах, рассматриваются виды заданий с геометрическим содержанием, используемые на уроках математики на I ступени общего среднего образования. Описаны виды заданий для диагностики уровня овладения геометрическим материалом младшими школьниками представлены результаты диагностической самостоятельной работы.

Ключевые слова: задания с геометрическим содержанием; геометрический материал; начальное обучение математике

Первая ступень общего среднего образования является фундаментом для дальнейшего обучения. Поэтому при обучении математике перед педагогом начальных классов стоит нелегкая задача: обеспечить усвоение учащимися предметных знаний и умений, которые они смогут использовать не только на следующих ступенях образования, но и в повседневной жизни.

В содержательной линии «геометрический материал» в учебной программе для начальных классов представлены базовые геометрические понятия, выделенные из геометрии, описаны необходимые умения построения и измерения геометрических объектов [1]. Геометрический материал в развитии учащегося играет большую роль: помимо того, что знания о геометрических

формах необходимы нам в повседневной жизни, именно эта дисциплина способствует развитию образного мышления, логических операций сравнения, классификации, анализа и др.

Освоение содержательной линии «Геометрический материал» происходит через выполнение следующих видов заданий: задания на узнавание фигур; задания на измерение; задания на построение; задания на выделение фигуры в сложном чертеже; задания на видоизменение заданной фигуры; задания на сравнение фигур; задания на классификацию фигур; задачи на вычисление [2]. На основе этой классификации в ходе исследования для диагностики уровня овладения геометрическим материалом второклассниками были разработаны пять диагностических заданий.

Цель первого задания – проверка умения учащихся узнавать фигуры (вид угла). Высшая отметка за это задание – 2 балла (рисунок 1).



Рисунок 1 – Задание на узнавание фигур

Второе задание было направлено на проверку умения выделять геометрические фигуры среди других фигур. Цель – проверить знания по теме «Многоугольники». Оценивалось оно в 4 балла, так как, в отличие от задания 1, учащимся нужно было сделать выбор в ситуации, когда кроме квадратов и прямоугольников на рисунке были и другие многоугольники (рисунок 2).



Рисунок 2 – Задание на узнавание фигур в усложненной ситуации

В третьем задании проверялось умение вычислить периметр геометрической фигуры (прямоугольника). Высшая отметка за это задание– 6 баллов (рисунок 3).



Рисунок 3 – Задание на вычисление периметра фигуры

Четвертое задание ставило целью проверить умение пользоваться чертежными инструментами для построения геометрических фигур. Оценивалось это задание в 8 баллов (рисунок 4).



Рисунок 4 – Задание на построение фигуры

Пятое задание на видоизменение и выделение фигуры в сложном чертеже являлось нестандартным, поскольку при его выполнении учащиеся должны были мысленно выполнять дополнительные построения. Поэтому высшая отметка за это задание – 10 баллов (рисунок 5).

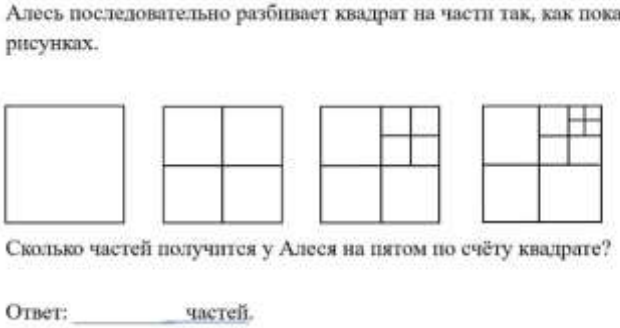


Рисунок 5 – Задание на видоизменение и выделение фигур в сложном чертеже

Максимальное количество баллов, которое мог набрать учащиеся за выполнение всех заданий, равно 30. После выполнения заданий учащиеся распределялись на уровни в соответствии с набранным количеством баллов (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни овладения геометрическим материалом учащимися

Количество баллов	Уровень знаний
20-30	Высокий
10-19	Средний
0-9	Низкий

Апробировав данные задания во втором классе (количество учащихся – 20), мы получили следующие результаты. Высокий уровень продемонстрировали 8 человек, или 40% учащихся класса, средний – 10 человек (50%), низкий уровень – 2 человека (10%).

В ходе анализа результатов выполнения каждого задания было установлено, что больше всего трудностей вызвали первое и пятое задание: с первым заданием справилось 11 человек, а с пятым – только 5.

По результатам бесед с учителем и учащимися причина менее успешного выполнения первого задания связана с тем, что многие учащиеся забыли тему, пройденную в прошлой четверти, так как учитель эту тему на уроках не повторял. Поэтому некоторые школьники выполняли задание наугад; часть детей начинала выполнять действия правильно, но после допускала ошибки из-за невнимательности. Трудность выполнения пятого задания была связана с его нестандартным характером и с необходимостью осуществления преобразований в мысленном плане.

Можно сделать вывод, что учащиеся второго класса имеют достаточный уровень сформированности геометрических знаний и умений при условии стандартной формулировки заданий. Если задание является нестандартным, то учащиеся испытывают большие трудности в его выполнении. Также при отсутствии систематического повторения изученного ранее материала даже самые легкие задания выполняются с низким результатом.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов. – URL: https://adu.by/images/2023/11/UP-Matem-1-4-2023.pdf. (дата обращения: 04.03.2025).

2. Швецова Р. Ф. Работа над учебными заданиями с геометрическим содержанием на уроках математики в начальной школе / Р. Ф. Швецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 13. – С. 117–121.

УДК 373.31

РЭАЛІЗАЦЫЯ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЕЙ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Г. М. Біруля

БДПУ

Навук. кір. – В. У. Азарка, канд. філал. навук, дац.

У артыкуле разгледжаны міжпрадметныя сувязі, якія магчыма рэалізаваць на ўроках літаратурнага чытання на 1 ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Ключавыя словы: міжпрадметныя сувязі, літаратурнае чытанне, пачатковая адукацыя

Перад настаўнікамі пачатковых класаў стаіць важная задача – уключыць вучняў у працэс навучання, актывізаваць іх пазнавальную актыўнасць. Адзін са шляхоў вырашэння пастаўленай задачы – выкарыстанне ў адукацыйным працэсе міжпрадметных сувязей, што прадугледжвае эпізадычнае ўключэнне ў змест урока матэрыялаў іншых вучэбных прадметаў.

Вучэбны прадмет «Літаратурнае чытанне» прызначаны для знаёмства дзяцей малодшага школьнага ўзросту з багаццем свету мастацкай літаратуры. Настаўнікі не толькі знаёмяць навучэнцаў з узорнай мовай, але і фарміруюць уяўленні пра месца чалавека ў навакольным асяроддзі, развіваюць светапоглядныя, маральныя і эстэтычныя ўяўленні вучняў, выхоўваюць любоў да Радзімы, павагу да працы, гонар за нацыянальныя культурныя каштоўнасці. Каб літаратура магла стаць эфектыўным сродкам развіцця навучэнцаў, педагог павінен выкарыстоўваць усе функцыянальныя магчымасці гэтага вучэбнага прадмета, у тым ліку і міжпрадметныя сувязі. Так, І. А. Буторына падкрэслівае, што выкарыстанне міжпрадметных сувязей на ўроках літаратурнага чытання дазваляе «нівеліраваць негатыўны эфект ад кліпавага мыслення, якое фарміруецца ў сучасных дзяцей пад уплывам інфармацыйных перагрузак пад уздзеяннем сацыяльных сетак, інтэрнету, тэлебачання» [1, с. 4].

З улікам спецыфікі пачатковай адукацыі неабходна ўзгадняць змест прадметаў лінгвістычнага, эстэтычнага і прыродазнаўчанавуковага цыклаў, з

іншымі кампанентамі пачатковай адукацыі: сумяшчаць вывучэнне літаратурных твораў з выпрацоўкай навыкаў чытання і пісьма, развіццём маўлення, фарміраваннем эстэтычнага густу, аб'ектыўных уяўленняў аб рэчаіснасці.

Прадметы лінгвістычнага цыкла («Руская мова», «Беларуская мова») арыентаваны на ўзаемасувязь з «Літаратурным чытаннем» праз засваенне такіх камунікатыўна-маўленчых паняццяў, як тэма і асноўная думка тэксту, загаловак, структура тэксту, сувязь загалоўка з тэмай і асноўнай думкай тэксту, план тэксту [2].

Сувязі паміж прадметамі «Літаратурнае чытанне» і «Беларуская мова» акрамя таго фарміруюць адзіную прастору для развіцця камунікатыўна-маўленчых і аналітычных навыкаў навучэнцаў. Пры аналізе мастацкіх тэкстаў неабходна выкарыстоўваць заданні, якія адначасова садзейнічаюць як паглыбленню ўспрымання літаратурнага матэрыялу, так і маўленчаму развіццю навучэнцаў. Міжпрадметныя сувязі паміж названымі прадметамі могуць быць рэалізаваны ў некалькіх напрамках: 1) замацаванне моўных ведаў і ўменняў на матэрыяле літаратурных твораў (скорагаворкі, загадкі, прыказкі, вершы і інш.); 2) знаёмства з вобразнымі сродкамі (эпітэты, метафары, параўнанні) і сродкамі стварэння вобразнасці (сінонімы, антонімы, словы з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі і інш.); 3) развіццё звязнага маўлення вучняў, у тым ліку навучанне розным жанрам вусных і пісьмовых выказванняў [3, с. 4-5].

На ўроках літаратурнага чытання могуць выкарыстоўвацца веды, атрыманыя на ўроках «Музыка», паколькі яны дазваляюць паглыбіць успрыманне мастацкага вобраза. Напрыклад, даследчыкі раяць разглядаць каляндарна-абрадавыя песні (восеньскія, зімовыя, масленічныя, вясновыя, летнія і жнівеньскія) у сістэме вераванняў беларусаў з улікам спецыфікі каляндарна-абрадавых рытуалаў [4]. Паколькі нашы продкі ўспрымалі прыроду як жывую істоту, мэтазгодна прапаноўваць вучням апісаць, як выглядаюць такія персаніфікаваныя істоты, як Восень, Вясна, Лада і інш. Акрамя таго, народныя каляндарныя песні маюць дзейсны характар, а таму іх абавязкова неабходна слухаць.

Выкарыстанне музычных твораў здольнае ажывіць эмацыянальнае ўспрыманне вучнямі мастацкага тэксту, што садзейнічае развіццю эмацыянальнага інтэлекту. Т.І.Бортнік падкрэслівае, што музыка патрэбна перш за ўсё пры вывучэнні лірычных твораў, бо яна адпавядае самой прыродзе паэзіі і дапамагае развіццю ўяўленняў [5]. Настаўнікі традыцыйна выкарыстоўваюць такія прыёмы, як падбор музычнага твора, які адпавядае настрою мастацкага тэксту; развучванне песень, тэматычна звязаных з літаратурнымі творамі, або песень на вершы паэтаў; абмеркаванне эмоцый, якія выклікаў музычны твор, і параўнанне іх з настроем літаратурнага твора, пастаноўка міні-спектакляў паводле літаратурных твораў, стварэнне інсцэніровак.

Наглядна-вобразнае мысленне, уласцівае малодшым школьнікам, стварае ўмовы для аналізу літаратурных тэкстаў з выкарыстаннем такіх паняццяў, атрыманых на ўроках «Выяўленчае мастацтва», як вобраз, кампазіцыя, каляровая гама, настрой, віды і жанры выяўленчага мастацтва (пейзаж, нацюрморт, партрэт), дэкаратыўна-прыкладное мастацтва і інш.

Уключэнне рэпрадукцый карцін у дапаможнікі пацвярджае важнасць супастаўлення твораў выяўленчага мастацтва з літаратурнымі творамі. Карціны выкарыстоўваюцца для вырашэння задачы паглыбленага разумення ідэйна-мастацкіх асаблівасцей літаратурнага твора. У падручніках па літаратурным чытанні можна сустрэць партрэты пісьменнікаў, рэпрадукцыі пейзажаў, сюжэтных карцін, карцін на літаратурныя сюжэты. З мэтай рэалізацыі міжпрадметных сувязей можна прапаноўваць навучэнцаў такія заданні, як славеснае апісанне рэпрадукцый, змешчаных у падручніку; намаляваць ілюстрацыю да тэксту, выкарыстоўваючы адпаведныя колеры; стварыць «самаробную кніжку» з сюжэтнымі малюнкамі; намаляваць партрэт герояў і персанажаў; стварэнне дыяфільмаў; прыняць удзел у рэалізацыі праектаў, напрыклад «Восень у творах мастакоў і паэтаў» і інш.

Вучэбны прадмет «Працоўнае навучанне» таксама прадастаўляе магчымасці для рэалізацыі міжпрадметных сувязей, напрыклад літаратурны твор можа падказаць ідэі для стварэння сюжэтных кампазіцый, вырабаў з прыроднага

матэрыялу.

Шырокія магчымасці для рэалізацыі міжпрадметных сувязей маюць таксама вучэбныя прадметы «Чалавек і свет», «Мая Радзіма – Беларусь», «Асновы бяспекі жыццядзейнасці».

Так, у блоках «Чалавек і прырода», «Чалавек і здароўе», «Чалавек і грамадства» вучні засвойваюць такія міжпрадметныя паняцці, як узаемасувязі жывых арганізмаў, прыродаахоўная дзейнасць, арганізм чалавека, добразычлівыя і ўважлівыя адносіны да людзей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, правілы здаровага ладу жыцця, правілы прагляду тэлеперадач, бяспека працы на камп'ютары, рэжым дня і інш.

З мэтай фарміравання экалагічнай свядомасці і знаёмства з культурнай спадчынай Беларусі настаўнікі прапаноўваюць вучням знайсці, напрыклад, на карце Беларусі пэўныя гарады ці рэкі, стварыць стужку часу, расказаць, якія жывёлы і расліны сустракаюцца ў лесе або ў полі ў розныя поры года; параўнаць апісанне прыроды ў творы з рэальнымі пейзажамі; распрацаваць «Эка-памятку» (правілы паводзін у лесе; перапрацоўка смецця інш.), стварыць макет прыроднага аб'екта, падрыхтаваць прэзентацыю пра гістарычныя падзеі, апісаныя ў творы, стаць удзельнікам праекту, напрыклад: «Чырвоная кніга нашага краю».

Фарміраванню навыкаў бяспечных паводзін у паўсядзённым жыцці спрыяюць заданні, у якіх настаўнікі акцэнтуюць увагу вучняў на ўчынках герояў з пункту гледжання выканання правіл бяспекі, абмяркоўваюць пытанні, звязаныя з апісаннем небяспечных сітуацый, у якія трапляюць героі твораў, рапрацоўваюць памяткі паводзін пры пажарах, на дарозе, у лесе і г.д.

Такім чынам, вучэбныя прадметы «Беларуская мова», «Музыка», «Выяўленчае мастацтва», «Працоўнае навучанне», «Чалавек і свет», «Асновы бяспекі жыццядзейнасці» валодаюць шырокімі магчымасцямі ў рэалізацыі міжпрадметных сувязей на ўроках «Літаратурнага чытання». Дзякуючы гэтым сувязям, вучні не толькі разумеюць літаратурныя творы, але і развіваюць крытычнае мысленне, эмацыянальны інтэлект, творчыя здольнасці, а таксама

робяць адукацыйны працэс больш насычаным, асэнсаваным і займальным. Музычныя творы і творы выяўленчага мастацтва дапамагаюць адчуць атмасферу літаратурнага твора, звесткі, атрыманыя на ўроках «Мая Радзіма – Беларусь», – зразумець гістарычны кантэкст, міжпрадметныя сувязі з вучэбным прадметам «Асновамі бяспекі жыццядзейнасці» – ацаніць бяспеку дзеянняў герояў і навучыцца, як трэба сябе паводзіць у небяспечнай сітуацыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Буторина, И. А. Реализация межпредметных связей на уроке литературного чтения: методический конструктор педагога / И. А. Буторина, А. Д. Попутникова // Пачатковая навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2024. – №10. – С. 3–7.

2. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» для III класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання // Нацыянальны інстытут адукацыі. – URL: https://adu.by/images/2024/08/28/up-bel-lit-3-2024.docx (дата звароту: 01.03.2025).

7. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Б. Н. Колокольцев [и др.] / под ред. Е. Н. Колокольцева. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.

3. Васілеўская, А. С. Рэалізацыя міжпрадметных сувязей на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе / А. С. Васілеўская, А. М. Шугаеў // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы IV Международной научно-практической конференции, г. Минск, 27 октября 2016 г. / Белорус. гос. пед. цн-т им. М. Танка ; редкол. : Н. В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2017. – С. 332–333.

4. Бортнік, Т. І. Выкарыстанне міжпрадметных сувязей на ўроках беларускай мовы і беларускай літаратуры як сродку павяшэння вучэбнай паспяховасці вучняў / Т. І. Бортнік. – URL: https://clck.ru/3MAit9 (дата обращения 13.03.2025).

УДК 372.881.1

ФАРМІРАВАННЕ МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ У ПРАЦЭСЕ ЗАСВАЕННЯ МАРФЕМНАЙ БУДОВЫ СЛОВА І ЭЛЕМЕНТАЎ СЛОВАЎТВАРЭННЯ

У. С. Бойка

БДПУ

Навук. кір. – В. І. Свірыдзенка, канд. пед. наук, дац.

Артыкул прысвечаны даследаванню працэсу фарміравання моўнай кампетэнцыі ў малодшых школьнікаў з дапамогай мэтанакіраванага асваення марфемнай структуры слова і элементарных спосабаў словаўтварэння.

Ключавыя словы: моўная кампетэнцыя; засваенне марфемнай будовы слова, малодшыя школьнікі

У сучасным свеце, дзе мова выступае не толькі сродкам камунікацыі, але і носьбітам культуры, традыцый і ідэнтычнасці, пытанне фарміравання моўнай

кампетэнцыі набывае асаблівую актуальнасць.

Важнасць развіцця моўнай кампетэнцыі пачынае выяўляцца з самых ранніх этапаў навучання. У дашкольным і малодшым школьным узросце закладваецца аснова, на якой у далейшым будуць будавацца больш складаныя моўныя і камунікатыўныя навыкі. Гэта ўключае ў сябе не толькі ўзбагачэнне слоўнікавага запасу і фарміраванне граматычна правільнага маўлення, але і развіццё здольнасці разумець і паважаць культурную разнастайнасць, уменне адаптаваць свае зносіны ў адпаведнасці з сітуацыяй і суразмоўцам [1].

Марфемная структура слова і прынцыпы словаўтварэння з'яўляюцца асновай для разумення мовы як сістэмы, паколькі яны дазваляюць усвядоміць, як словы ўтвараюцца і функцыянуюць у моўным кантэксце. Веданне марфем забяспечвае вучням неабходныя інструменты для правільнага ўжывання слоў у розных сітуацыях, а таксама для стварэння новых слоў, што значна пашырае іх слоўнікавы запас і развівае мысленне.

Фарміраванне ведаў аб марфемах спрыяе глыбейшаму разуменню структуры і функцый мовы, што з'яўляецца асабліва важным у пачатковых класах. Улічваючы, што гэты этап навучання характарызуецца высокай ступенню цікавасці і жадання даследаваць навакольны свет, важна, каб метады навучання і формы работы з дзецьмі былі разнастайнымі, цікавымі і спрыялі актыўнаму ўдзелу навучэнцаў у адукацыйным працэсе.

Актуальнасць даследуемай праблемы абумоўлена некалькімі фактарамі. Па-першае, у сучасным свеце моўная кампетэнцыя становіцца адным з ключавых навыкаў, неабходных для паспяховага навучання, прафесійнай дзейнасці і сацыяльнай інтэграцыі. Уменне правільна ўжываць слова, разумець яго структуру і ствараць новыя словы з’яўляецца важным не толькі для вучобы, але і для камунікацыі ў паўсядзённым жыцці.

Па-другое, вывучэнне марфемнай будовы слова і элементаў словаўтварэння спрыяе развіццю крытычнага мыслення і творчага падыходу да мовы. Дзеці, якія валодаюць ведамі аб марфемах, могуць лепш разумець і аналізаваць моўныя структуры, што ў сваю чаргу ўзбагачае іх слоўнікавы запас і павышае

ўпэўненасць у сваіх моўных здольнасцях.

Па-трэцяе, улічваючы сучасныя адукацыйныя стандарты і патрабаванні да якасці навучання, патрабуюць распрацоўкі і ўкаранення метады і прыёмы вывучэння марфемнага складу слова, якія акцэнтуюць увагу на актыўным вывучэнні мовы.

Моўная кампетэнцыя з'яўляецца фундаментальным аспектам ў працэсе навучання і сацыялізацыі чалавека, займаючы цэнтральнае месца ў яго развіцці. Гэтае паняцце раскрывае здольнасць індывіда да выкарыстання мовы як асноўнага інструмента камунікацыі, што ўключае ў сябе не толькі здольнасць да перадачы і прыёму інфармацыі, але і да яе адэкватнага інтэрпрэтавання і стварэння ў адпаведнасці з сацыяльнымі і культурнымі кантэкстамі.

Па словах М.М.Шанскага, мова як форма сацыяльнай памяці з'яўляецца адлюстраваннем нацыянальнай культуры народа, які размаўляе на ёй [2]. З гэтага вынікае, што вывучэнне мовы павінна адбывацца паралельна з засваеннем культуры таго народа, да якога адносіцца навучэнец. Нацыянальна-культурны кампанент павінен быць уключаны ў вывучэнне мовы.

Моўная кампетэнцыя ўключае здольнасць да аналізу і крытычнага асэнсавання інфармацыі, што дазваляе чалавеку не толькі правільна выкарыстоўваць мову, але і разумець, як яе прымяненне ўплывае на ўзаемадзеянне з іншымі людзьмі. Такім чынам, развіццё моўнай кампетэнцыі – гэта працяглы і шматгранны працэс, які спрыяе не толькі ўзаемаразуменню, але і культурнаму абмену, што асабліва важна ў сучасным глабалізаваным свеце [3].

Адной з ключавых характарыстык моўнай кампетэнцыі з'яўляецца магчымасць эфектыўнага і мэтазгоднага выкарыстання мовы для выражэння ўласных думак, пачуццяў і ідэй. Гэта азначае, што чалавек здольны не проста фармуляваць сказы, але і будаваць іх такім чынам, каб яны былі зразумелыя суразмоўцу, улічваючы пры гэтым розныя нюансы і тонкасці мовы. У гэтым кантэксце моўная кампетэнцыя выступае не толькі як тэхнічнае ўменне, але і як мастацтва камунікацыі, дзе кожнае слова і фраза выбіраюцца з улікам мэт і кантэксту зносін.

Для фарміравання моўнай кампетэнцыі навучэнцаў 3 класа пры вывучэнні марфемнага складу слова намі быў распрацаваны комплекс практыкаванняў, які складаецца з 4 груп.

Першая група заданняў накіравана на вызначэнне марфемнай будовы слова. Яна спрыяе развіццю ў вучняў умення бачыць розныя часткі слова: корань, прыстаўку, канчатак, суфікс.

Прыклады заданняў:

– Падзялі слова на часткі: бязгучна (прыстаўка: бяз, корань: гуч, суфікс: н, канчатак: а); бяздарны (прыстаўка: бяз, корань: дар, суфікс: н, канчатак: ы); сціхне (прыстаўка: с, корань: ціх, суфікс: н, канчатак: е); завушны (прыстаўка: за, корань: вуш, суфікс: н, канчатак: ы); бясслоўны (прыстаўка: бяс, корань: слоў, суфікс: н, канчатак: ы).

– Складзі сказ са словам, у якім ёсць корань “ход”. (Прыклад сказа: Мая сяброўка кожны чацвер ходзіць у басейн.)

– Вызначы прыстаўку ў словах: перабег, прыляцеў, выходзіць.

– Вызначы корань у радзе слоў: снег, снежынка, снегавік, снежны.

Другая група заданняў накіравана на развіццё ўмення знаходзіць аднакаранёвыя словы і разумець іх сувязь.

Прыклады заданняў:

– Прачытай прыказкі. Знайдзі аднакаранёвыя словы і вызначы ў іх корань.

1. З сябрам (корань: сябр) і гора не гора, а радасць удвая большая. 2. Сябра (корань: сябр) пазнаюць у бядзе. 3. Не той сябар (корань: сябар), хто мёдам мажа, а той, хто праўду кажа.

– Знайдзі ў радзе слоў лішняе і растлумач свой выбар: ляснік, лясны, каляска. (У словах ляснік і лясны корань: ляс, у слове каляска корань: каляс. Лішняе слова – каляска, таму што словы ляснік і лясны аднакаранёвыя.)

Трэцяя група заданняў накіравана на фарміраванне навыку ўтварэння слоў. У ходзе іх выканання выпрацоўваюцца ўменні ўтвараць новыя словы пры дапамозе прыставак і суфіксаў.

Прыклады заданняў:

– Пры дапамозе розных прыставак утвары новыя словы ад дзеяслова “бегчы”. (Пабегчы, прыбегчы, перабегчы, забегчы і г.д.).

– Прыдумай новыя словы з суфіксам “-ік-“ (столік, садзік, лісцік).

Чацвёртая група творчых заданняў накіравана на развіццё ўменняў дакладна ўжываць словы пэўнай марфемнай будовы ва ўласных выказваннях.

Прыклады заданняў:

– Прыдумай невялікі тэкст з ужываннем у ім аднакаранёвых слоў (радасць, радасны, радаваць).

– Напішы гісторыю пра падарожжа ў часе, выкарыстоўваючы як мага больш дзеясловаў з прыстаўкамі пры-, ад-, у-, вы-, пера-.

Прыклад тэксту: Машына часу прывезла мяне ў далёкае мінулае. Я выйшаў з кабіны. Вакол быў высокі лес. Мне трэба было пераадолець шмат перашкод.

У заключэнне можна зрабіць выснову, што фарміраванне моўнай кампетэнцыі вучняў малодшага школьнага ўзросту з'яўляецца шматаспектным працэсам, які патрабуе індывідуальнага падыходу да кожнага з іх, выкарыстання інавацыйных методык і тэхналогій навучання. Вывучэнне тэмы «Будова слова » ў 3 класе дазваляе развіваць уменні ў марфемным аналізе слова, утварэнні новых слоў з дапамогай суфіксаў і прыставак, пашыраць слоўнікавы запас навучэнцаў, падтрымліваць цікавасць да вывучэння мовы праз творчыя і гульнявыя практыкаванні. Гэта станоўча ўплывае на станаўленне моўнай кампетэнцыі навучэнцаў пачатковых класаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Русско-белорусское двуязычие: педагогический. – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/110640/1/Rovdo%20I.%20S.pdf (дата обращения: 25.12.2024).

2. Шанский, Н. М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3–9.

3. Бурак, Л. І. Сучасная беларуская мова / В. П. Красней, У. М. Лазоўскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1989. – 319 с.

УДК 372.881.161.1

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Д. В. Валейша

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Василевская

Статья посвящена исследованию роли технологии критического мышления в активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения. Рассматриваются теоретические аспекты познавательной деятельности, описываются приемы технологии критического мышления и их применение в образовательном процессе.

Ключевые слова: познавательная деятельность, критическое мышление, младшие школьники, литературное чтение, пути активизации

В условиях стремительного развития общества активизация познавательной деятельности становится одной из центральный проблем образования. Пассивные методы обучения, основанные на механическом запоминании, теряют свою актуальность. Джон Хэтти, автор метаанализа «Видимое обучение», в своей работе показывает, что глубина понимания и долгосрочное запоминание материала напрямую зависит от уровня вовлеченности обучающихся [1].

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся всегда находились в центре внимания ученых. Так, в трудах советского психолога Л.С.Выготского описана концепция зоны ближайшего развития, в которой показано, что социальное взаимодействие играет ключевую роль в обучении [2].

Швейцарский учёный Жан Пиаже в своих работах о когнитивном развитии подчеркивал, что дети усваивают знания через активное взаимодействие с окружающей средой [3].

Сущность познавательной деятельности была представлена в работах В.В.Дроздиной, В.А.Сластенина, А.Н.Леонтьева, Г.В.Фадиной и др. Изучив исследования данных ученых, мы сделали вывод, что познавательная деятельность – многогранный процесс, который включает различные аспекты: личностные характеристики, социальные взаимодействия, информационные процессы.

В своей работе мы будем придерживаться мнения А.Н.Леонтьева и под познавательной деятельностью будем понимать «совокупность информационных процессов и мотивации, как направленная, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации» [4].

Активизация деятельности подразумевает систему педагогических мер, направленных на стимуляцию осознанного участия обучающегося в этом процессе.

Анализ теоретической литературы по теме исследования позволил сделать вывод о существовании множества путей активизации познавательной деятельности младших школьников. Перечислим основные из них: самостоятельная работа, дидактическая игра, исследовательская и проектная деятельность, проблемное обучение, технологии развития критического мышления и др.

Таким образом, одним из эффективных инструментов активизации познавательной деятельности учащихся выступает технология критического мышления. Её интеграция в уроки литературного чтения, позволяет не только углубить понимание художественных текстов, но и развить у детей способность к рефлексии, аргументации и самостоятельному поиску решений.

Критическое мышление – это система стратегий, включающая:

1. Анализ информации (выделение ключевых идей, оценка достоверности).

2. Синтез (объединение разрозненных данных в единую картину).

3. Рефлексию (осмысление собственных мыслительных процессов).

Как отмечает Д.Халперн критическое мышление не сводится к сомнению, а предполагает «осознанное построение логических умозаключений» [5]. Для младших школьников его развитие связано с:

1. возрастной любознательностью;

2. стремлением к одобрению учителя;

3. потребностью в игровых формах обучения.

С целью активизации познавательной деятельности, а также для развития

критического мышления на уроках литературного чтения могут использоваться различные приёмы работы с текстом на каждом этапе работы над произведением.

Таблица 1 – Приёмы критического мышления на уроках литературного чтения

Название приёма	Суть приёма	Тема урока
Этап первичного синтеза		
«Предскажи историю»	Учащиеся прогнозируют сюжет на основе заголовка, иллюстраций или ключевых слов. Прием развивает умение выдвигать гипотезы и связывать визуальные элементы с текстом.	Русская народная сказка «Лиса и журавль», венгерская народная сказка «Два жадных медвежонка»
«Слова-ключи»	Дети получают список слов из текста и составляют предположения о возможных событиях или персонажах, учатся выявлять связи между понятиями.	В. Сутеев «Палочка-выручалочка», Н. Носов «Живая шляпа»
«Чтение с остановками»	Чтение текста прерывается на ключевых моментах для обсуждения и прогнозирования.	И. Тургенев «Воробей», Лиса и журавль, белорусская народная сказка Котик – золотой лобик,
«Вопрос-загадка»	Учитель задает интригующий вопрос, связанный с темой произведения, чтобы стимулировать интерес и обсуждение.	Э. Киселёва «Мальчик- огонёк», В. Осеева «Кто всех глупее»
Этап анализа		
«Тонкие и толстые вопросы»	Ученики формулируют вопросы к тексту: Тонкие вопросы требуют односложных ответов (факты: кто? что? когда?). Толстые вопросы направлены на анализ, оценку, аргументацию (почему? как? что, если?).	Е. Пермяк «Первая рыбка», Н. Носов «Заплатка»
«Кластер»	Визуализация связей между элементами текста в виде схемы с центральным понятием.	С. Воронин «Голая лягушка», Словацкая народная сказка «У солнышка в гостях»
«Создание проблемной ситуации»	Постановка вопроса, требующего исследования и аргументации.	Г. Снегирёв «Бобрёнок», сказка «Медведь и солнце»

«Шкала эмоций»	Ученики отмечают на шкале, как менялись эмоции героя в течение истории. Обсуждают, какие события вызвали эти изменения.	Е. Чарушин «Страшный рассказ», Русская народная сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»
«Реконструкция текста»	Текст разрезается на абзацы или предложения. Дети восстанавливают последовательность, аргументируя свой выбор.	В. Осеева «Кто всех глупее», Е. Чарушин «Страшный рассказ»
Этап вторичного синтеза		
«Создание афиши»	Дети рисуют афишу к произведению, выделяя главных героев, ключевые события и мораль.	И. Тургенев «Воробей», Р. Киплинг «Рикки-Тикки-Тави»
«Суд истории»	Ролевая игра: одни ученики защищают поступок героя, другие обвиняют.	Г. Снегирёв «Бобрёнок», Х.К. Андерсен «Гадкий утёнок»
«Кроссворд по тексту»	Ученики составляют кроссворд, используя имена героев, ключевые события или предметы из произведения. Обмениваются друг с другом.	А. Гарф «Наш тополь», Русская народная сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»
«Письмо автору»	Ученики пишут письмо автору (или персонажу), выражая своё мнение о сюжете, задавая вопросы или предлагая изменения.	Е. Чарушин «Про зайчат», Х.К. Андерсен «Гадкий утёнок»

Описанные нами приёмы не только активизируют познавательную деятельность учащихся на уроках литературного чтения, повышают интерес к чтению и литературе, но и формируют умения и навыки, необходимые для успешного обучения умения работать с информацией, принимать взвешенные решения и мыслить нестандартно.

Задача учителя заключается в умелом сочетании и применении описанных приемов критического мышления в учебном процессе, в адаптации их с учетом особенностей класса и конкретного произведения.

Таким образом, технология критического мышления является эффективным инструментом активизации познавательной деятельности младших школьников

на уроках литературного чтения.

Библиографические ссылки

1. Хэтти, Дж. Видимое обучение: Синтез результатов более 50 000 исследований /Дж. Хэтти. – М. : Национальное образование, 2017. – 496 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь /Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн ; пер. с англ. Н. Мальгина. – СПб. : Питер, 2000. – 503 с.

УДК 372.8

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Ю. С. Вашкевич

БГПУ

Науч. рук. – Н. В. Жданович, канд. филол. наук, доц.

Данная статья посвящена особенностям использования пословиц и поговорок на уроках литературного чтения. Проанализированы материалы учебного пособия «Литературное чтение» для 3 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Обобщен опыт использования пословиц и поговорок в заданиях.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, литературное чтение, методы и приёмы работы, младшие школьники

Языковая культура представляет собой важный аспект человеческого общения. Одним из самых ярких проявлений культуры являются пословицы и поговорки. Эти короткие, но емкие выражения передают народную мудрость и отражают жизненные реалии, нравственные ценности и опыт многих поколений.

В своих исследованиях В.И.Даль определял пословицу как «коротенькую притчу, суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности» [1, с.13]. В «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова под пословицей понимается «краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [2, с.345]. М.А.Мещерякова рассматривает пословицу как «законченное, краткое, образное изречение обобщающего характера; назидательное жизненное наблюдение, которое возможно применить к самым разнообразным ситуациям и случаям» [3, с.14].

И.М.Снегирев считает, что пословицы и поговорки «обнимая весь народ, его физическую, нравственную и духовную стороны, его былое и насущное, составляют предмет многосторонний и разнообразный» [4, с.13], а значит, нам этот языковой материал будет весьма интересным и полезным в работе с младшими школьниками.

Как видим из общепринятых определений пословиц, их использование на уроках литературного чтения может существенно обогатить учебный процесс, способствуя не только более глубокому пониманию текста, но и развитию критического мышления учащихся. В работах Н.Ф.Талызиной отмечается, что развивающий потенциал пословиц заложен уже в самой их структуре. Автор утверждает, что структура пословицы «необычайна, ритмична, у неё присутствует особое звуковое оформление и композиционно-синтаксическое строение. Тем самым способствует развитию речевых навыков младшего школьника, активизирует и обогащает словарный запас ребенка» [5, с.197].

Наше исследование посвящено особенностям использования пословиц и поговорок на уроках литературного чтения в 3 классе учреждений образования с русским языком обучения. И прежде всего мы искали ответ на вопрос, почему работа с пословицами и поговорками действительно важна на уроках литературного чтения. В результате мы сформулировали 6 пунктов.

1. Обогащение словарного запаса. Пословицы и поговорки содержат в себе яркие, образные слова и выражения, которые расширяют словарный запас учащихся, делают их речь более выразительной и грамотной.

2. Развитие образного мышления. Краткость и метафоричность пословиц и поговорок стимулируют воображение, учат видеть скрытый смысл, понимать переносное значение слов.

3. Формирование навыков анализа и синтеза. Работа с пословицами и поговорками требует от учащихся умения выделять главное, обобщать, делать выводы, сопоставлять различные точки зрения.

4. Воспитание нравственных ценностей. Пословицы и поговорки часто содержат моральные наставления, учат добру, справедливости, трудолюбию,

уважению к старшим.

5. Знакомство с культурой и традициями. Изучение пословиц и поговорок позволяет школьникам прикоснуться к истокам народной культуры, понять менталитет своего народа.

6. Развитие коммуникативных навыков. Использование пословиц и поговорок в речи делает ее более выразительной, помогает выражать мысли четко и лаконично.

Далее мы рассмотрели методические аспекты работы с пословицами и поговорками на уроках литературного чтения.

1. В начале урока целесообразно использовать пословицы или поговорки, связанные с темой урока. Можно попросить учащихся вспомнить известные им устойчивые выражения, объяснить значение пословиц и поговорок, их отличие друг от друга.

2. Пословицы и поговорки можно использовать непосредственно при работе с текстом, в частности, можно предложить детям найти их в изучаемых произведениях.

3. Пословицы и поговорки можно включать в творческие задания. Например, предложить учащимся игру «Продолжи пословицу»: учитель начинает пословицу, а учащиеся должны ее закончить.

Следует отметить, что современные образовательные программы по литературному чтению направлены на речевое развитие учащихся и обогащение их словарного запаса, в том числе устойчивыми выражениями. Мы проанализировали программу по литературному чтению для 3 класса и учебное пособие «Литературное чтение» [6], которое построено по проблемно-тематическому принципу и содержит такие разделы, как «Живое народное слово», «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок», «Красива птица пером, а человек – делами и умом», «Поэзия – гостья небесная – летит навстречу тебе», «Удивительное рядом». В конце каждого раздела присутствуют странички «Проверьте себя» с заданиями для учащихся по прочитанным произведениям, а также заданиями на развитие творческих способностей учеников, на их

смекалку. Среди заданий есть разгадывание загадок по теме, составление загадок, решение ребусов и шарад, продолжение сказки или продолжение пословицы. В учебнике представлены различные задания по текстам и разделам, где требуется вспомнить, проанализировать, дополнить пословицы и поговорки. Приведем примеры заданий:

Вы используете в разговоре пословицы? Когда и почему?

Вспомните пословицы. Кто знает больше?

Закончите пословицы: «Семь раз отмерь - …»; «Не имей сто рублей, а …»; «Ученье – свет, а …»; «Терпение и труд …».

Какова главная мысль сказки? Соотнесите ее с пословицами: «Жадность – всякому горю начало»; «Много захочешь – последнее потеряешь».

Почему говорят: «Что умеешь – за плечами не носишь».

Как вы понимаете пословицу: «Что посеешь, то и пожнешь»? и др.

Мы проанализировали учебное пособие по литературному чтению для 3 класса по наличию в нем пословиц и поговорок. Нами было выявлено, что в 2-х частях всего представлено 27 единиц, что является недостаточным для эффективной работы по обогащению словарного запаса младших школьников на уроках литературного чтения. В связи с этим педагогу необходимо дополнять работу с литературным произведением не только материалом, представленным в учебнике, но и подбирать к уроку и к каждому произведению собственные задания с использованием пословиц и поговорок.

В целом мы можем отметить, что использование пословиц и поговорок на уроках литературного чтения – это эффективный способ сделать обучение более интересным, увлекательным и полезным. Регулярное обращение к пословицам и поговоркам на уроках литературного чтения поможет сформировать у учащихся не только грамотную и выразительную речь, но и глубокое понимание ценностей, которые передаются из поколения в поколение.

Важно помнить, что работа с пословицами и поговорками должна быть систематической и целенаправленной. Необходимо тщательно отбирать материал, учитывая возрастные особенности учащихся и цели урока. Только в

этом случае использование пословиц и поговорок станет эффективным инструментом развития речи, мышления и духовно-нравственного воспитания школьников.

Библиографические ссылки

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Астрель, 2005. – 734 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 4-е издание., доп. – М. : Азбуковник, 2009. – 994 с.
3. Мещерякова, М. А. Литература в таблицах и схемах / М. А. Мещерякова // Домашний репетитор. – М. : Айрис, 2000. – 60 с.
4. Снегирев, И. М. Словарь русских пословиц и поговорок / И. М. Снегирев. – Нижний Новгород : Русский купец, 1996. – 656 с.
5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2008. – 511 с.
6. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учебник для 3-го класса учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Национальный институт образования, 2017.

УДК 372.4

СІСТЭМА РАБОТЫ З ЛІТАРАТУРНЫМІ КАЗКАМІ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

А. У. Геут

БДПУ

Навук. кір. – А. С. Васілеўская, канд. філал. навук, дац.

У артыкуле разглядаецца сістэма работы з літаратурнымі казкамі, прапанаваная ў падручніках па “Літаратурным чытанні” для фарміравання чытацкіх уменняў малодшых школьнікаў. Аўтар суадносіць заданні, сфармуляваныя аўтарамі падручнікаў, з асобнымі чытацкімі ўменнямі, акрэслівае далейшыя напрамкі работы па стварэнні метадычнага забеспячэння пры рабоце з літаратурнымі казкамі.

Ключавыя словы: пачатковая школа, літаратурная казка, сістэма работы, заданні

Паняцце літаратурная казка, у адрозненні ад народнай, мае некалькі трактовак, у якіх адлюстроўваюцца яе ідэйна-мастацкія асаблівасці. Найбольш поўнае азначэнне сфармулявала Л.Ю.Браўдэ, якая разумее літаратурную казку як «аўтарскі празаічны або паэтычны твор, які бярэ свой пачатк з фальклорных крыніц, або гэта прыдуманы самім аўтарам сюжэт, але ў любым выпадку падпарадкаваны яго волі; твор, пераважна фантастычны, які апісвае прыгоды выдуманых або традыцыйных казачных герояў» [1, с.6].

Вывучэнне літаратурных казак у пачатковай школе дазваляе не толькі пазнаёміць дзяцей з багатай культурай Беларусі, але і дапамагае развіццю

маўлення, уяўлення, мыслення і эстэтычнага густу. Мэтай вывучэння літаратурнай казкі на ўроках літаратурнага чытання з'яўляецца фарміраванне чытацкіх уменняў малодшага школьніка; развіццё творчага патэнцыялу, маральных і эстэтычных пачуццяў; спрыяе развіццю нацыянальныга гонару, павагі да беларускай культуры і традыцый.

Пры вывучэнні літаратурнай казкі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі ажыццяўляецца шэраг задач:

– пазнаёміць навучэнцаў з літаратурнай казкай, яе аўтарамі;

– развіваць маўленне на беларускай мове, мысленне, уяўленні, творчыя здольнасці, пашыраць слоўнікавы запас вучняў, уменне аналізаваць прачытанае, супастаўляць, выдзяляць галоўнае, рабіць вывады;

– фарміраваць маральныя якасці: дабрату, сумленнасць, спачуванне;

– выхоўваць інтарэс да чытання, традыцый і культуры беларускага народа [2, с.2].

У выніку вывучэння твораў мастацкай літаратуры ў малодшых школьнікаў павінны быць сфарміраваны разнастайныя чытацкія ўменні, сярод якіх адзначым наступныя: умець прагназаваць змест твора па ілюстрацыях і загалоўку; знаходзіць у тэксце з дапамогай выбарачнага чытання адказы на пытанні; знаходзіць у тэксце пачатак і канец урыўка, які праілюстраваны; устанаўліваць сэнсавыя сувязі паміж падзеямі; вызначаць дзейных асоб, называць галоўную дзейную асобу; знаходзіць з дапамогай выбарачнага чытання апісанне ўчынку героя, апісанне карцін прыроды; знаходзіць з дапамогай настаўніка ў тэксце словы, якія ўказваюць на эмацыянальны настрой героя, яго пачуцці, вызначаць адносіны аўтара да ўчынкаў героя і інш. [2, с.17].

Каб паглядзець, як патрабаванні праграмы рэалізуюцца ў сучасных падручніках па літаратурным чытанні, мы прааналізавалі сістэму заданняў, якая прапануецца аўтарамі Н.У.Антонавай, І.А.Буторынай, Г.А.Галяш у падручніку па прадмеце «Літаратурнае чытанне» для 2 класа [3; 4].

У падручніку прадстаўлена 7 літаратурных казак: «Сказ пра тое, як Алесік заблукаў аднойчы ў лесе» Г.Аўласенкі; «Варона і рак» паводле В.Ластоўскага;

«Кветкі» В.Гарбука; «Сварба» паводле Цёткі; «Мышка Пік-Пік прыбірае норку» Л.Рублеўскай; «Чэрвень і Сонейка» К.Каліны; «Гутарка асоту з крапівой» паводле Цёткі.

Як правіла, пры вывучэнні літаратурных казак, прапануецца дастаткова тыповая сістэма заданняў, якая традыцыйна складаецца з 6 пытанняў, накіраваных на развіццё пэўных чытацкіх уменняў. Пры вывучэнні казкі «Сказ пра тое, як Алесік заблукаў аднойчы ў лесе» Г.Аўласенкі, прапануюцца наступныя пытанні: 1. Як Алесік апынуўся ў лесе? Што з ім здарылася? 2. Што прапанаваў Алесіку Зайчык? Прачытайце. 3. Чаму Алесік не згадзіўся на прапанову Зайчыка? 4. Якія радкі казкі гавораць пра тое, што хлопчык вельмі любіць сваю маму? 5. Хто з герояў твора вам спадабаўся? Чаму? 6. Размяркуйце ролі і выразна прачытайце казку па ролях [3, с.66].

Пасля вывучэнні казкі «Кветкі» В.Гарбука змешчаны наступныя 6 пытанняў: 1. З кім размауляла дзяўчынка ў лесе? Хто падказаў дзяўчынцы назвы кветак? 2. Растлумачце прыдуманыя дзяўчынкай назвы кветак. Як гэтыя кветкі называюць у народзе? Што падказвае іх назвы? 3. Чаму дзяўчынка намалявала кветкі, а не нарвала букет? Знайдзіце адказ у размове з настаўніцай. 4. Якія пачуцці выказвае аўтар да прыроды, першых кветак? Знайдзіце словы, якія гэта падказваюць. 5. На якую тэму гэты твор? 6. Прачытайце па ролях размову дзяўчынкі і настаўніцы [4, с.41].

Суадноснасць заданняў і чытацкіх уменняў, якія яны павінны дазволіць сфарміраваць прадстаўлена ў табліцы 1.

Табліца 1 – Суадносіны заданняў і чытацкіх уменняў, якія яны фарміруюць

Прыклад задання	Уменне, якое фарміруецца ў працэсе выканання задання
Разгледзьце малюнак. Прачытайце назву апавядання. Як вы думаеце, якая гісторыя адбылася? [3, с.93] Прачытайце назву твора. Разгледзьце малюнак. Як вы думаеце, хто пасварыўся? [3, с.59] Разгледзьце малюнкі веснавых красак. Якія з іх вы бачылі? Чым яны вас прывабілі? [3, с.38]	Прагназаванне зместу твора па ілюстрацыях / загалоўку
Што прапанаваў Алесіку Зайчык? Прачытайце. [2, с.66]	Знаходжанне ў тэксце

Чаму Алесік не згадзіўся на прапанову Зайчыка? [2, с.66] Пра што пытаўся рак у вароны? [3, с.27] Чым варона была так незадаволена? Прачытайце. [3, с.27] Што здарылася з норкай мышкі пасля таго, як яна адкруціла краны з вадой і пайшла спаць? [3, с.96]	адказы на пытанні
Хто падказваў дзяўчынцы назвы кветак? [3, с.41] Хто дапамог вырашыць спрэчку? [3, с.61] Хто з'яўляецца героямі казкі? [3, с.116]	Вызначэнне дзейных асоб, называць галоўную дзейную асобу
Як Алесік апынуўся ў лесе? Што з ім здарылася? [2, с.66] Якія радкі гавораць пра тое, што хлопчык вельмі любіць сваю маму? [2, с.66] Знайдзіце ў казцы слова і выразы ветлівай размовы. [2, с.66] Што адказаў рак вароне? Знайдзіце і прачытайце. Як вы зразумелі словы рака? [3, с.27] Чаму дзяўчынка намалявала кветкі, а не нарвала букет? Знайдзіце адказ у размове з настаўніцай. [3, с.41] Прачытайце, якую працу выконваюць людзі ў чэрвені. [3, с.116]	Знаходжанне і чытанне апісання ўчынку героя, апісанне карцін прыроды; знаходзіць словы, якія ўказваюць на эмацыянальны настрой героя, яго пачуцці. Знаходжанне ў тэксце пачатак і канец урыўка; устанаўліваць сэнсавыя сувязі паміж падзеямі
Якія пачуцці выказвае аўтар да прыроды, першых кветак? [3, с.41]	Вызначаць адносіны аўтара да ўчынку героя
Хто з герояў твора вам спадабаўся? Чаму? [2, с.66] Каго з іх вы лічыце ветлівымі? Чаму? [2, с.66] Што можна параіць вароне? [3, с.27] Як бы вы рстлумачылі мышцы, што трэба асцярожна абыходзіцца з водаправоднымі кранамі і берагчы ваду? [3, с.96] Паразважайце, людзей якога характару аўтар мае на ўвазе пад вобразамі асоту і крапівы. [3, с.123]	Выказваць свае адносіны да прачытанага, да героя
На якую тэму гэты твор? [3, с.41] Якія прыродныя з'явы падказалі аўтару змест твора? [3, с.61] Якая галоўная думка казкі? [3, с.123]	Вызначаць і фармуляваць тэму і галоўную думку твора
Падзяліце твор на тры сэнсавыя часткі. Пра што гаворыцца ў кожнай частцы? [3, с.61]	Дзяліць тэкст на сэнсавыя часткі, складаць план казкі, даючы загалоўкі іх пунткам
Размяркуйце ролі і выразна прачытайце казку па ролях. [2, с.66] Размяркуйце ролі і прачытайце твор выразна. [3, с.27] Прачытайце па ролях размову дзяўчынкі і настаўніцы. [3, с.41]	Пераказваць, інсцэніраваць прачытанае

Аналіз прапанаваных у падручніку заданняў дазваляе зрабіць вывад, што далёка не ўсе чытацкія ўменні, зафіксаваныя ў праграме, аднолькава шырока прадстаўлены ў паслятэкставых заданнях. Значная ўвага надзяляецца такім уменням: знаходжанне ў тэксце адказы на пытанні – 5 пытанняў; выказванне сваіх адносін да прачытанага, да героя – 5 пытанняў; знаходжанне ў тэксце пачатка і канцаўрыўка, устанаўленне сэнсавых сувязей паміж падзеямі – 4 пытанні.

Значна менш увагі надаецца такім уменням, як вызначэнне дзейных асоб – 3 пытанні, вызначэнне адносін аўтара да ўчынкаў герояў – 1 пытанне, уменнефармуляваць тэму і галоўную думку твора – 3 пытанні, уменне дзяліць тэкст на сэнсавыя часткі – 1 пытанне.

Таму можна прыйсці да высновы, што працэс фарміравання чытацкіх уменняў у значнай супені залежыць ад падыходу настаўніка і ад метадычнага забеспячэння гэтага працэсу. На наш погляд, неабходна распрацаваць заданні, якія дазволяць надаць больш увагі фарміраванню такіх уменняў, як вызначэнне дзейных асоб, знаходжанне галоўнай дзейнай асобы; вызначэнне адносін аўтара да ўчынку героя; вызначэнне і фармуляванне тэмы і галоўнай думкі твора; дзяленне тэксту на сэнсавыя часткі, складанне плана казкі, даючы загалоўкі іх пунктам.

Сістэматычная і мэтанакіраваная работа над літаратурнымі казкамі на ўроках літаратурнага чытання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі спрыяе фарміраванню рознабаковай асобы малодшага школьніка, фарміруе ў яго пэўныя чытацкія ўменні, развівае творчыя здольнасці і выхоўвае любоў да казак. Важна памятаць, што казка мае не толькі забаўляльны характар, яна служыць інструментам навучання і выхавання.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Брауде, Л. Ю. Скандинавская литературная сказка / Л. Ю. Брауде. – М. : Наука, 1979. – 206 с.

2. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Літаратурнае чытанне” для II класа ўстаноў адукацыі, якія ралізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання і выхавання. – Мінск : НІА, 2023. – 30 с.

3. Антонава, Н. У. Літаратурнае чытанне : вучэбны дапаможнік для 2 класа ўстаноў

агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучння : у 2 ч. / Н. У. Антонава, І. А. Буторына, Г. А. Галяш. – Мінск : НІА, 2021. – Ч 1. – 140 с.

4. Антонава, Н. У. Літаратурнае чытанне : вучэбны дапаможнік для 2 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучння : у 2 ч. / Н. У. Антонава, І. А. Буторына, Г. А. Галяш. – Мінск : НІА, 2021. – Ч. 2. – 139 с.

УДК 372.881.161.1

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. М. Глаз

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Василевская

В статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Для её решения предлагаются различные пути, способствующие повышению интереса и вовлечённости учащихся в образовательный процесс.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности, младший школьный возраст, средства, методы и формы обучения

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка способствует развитию интереса к учебному предмету, формированию аналитического и творческого мышления, а также образованию прочных предметных знаний, умений и навыков. Проблемой активизации познавательной деятельности учащихся занимались многие выдающиеся ученые. Исследование И.Я.Лернера посвящено выявлению учебных условий, которые способствуют активизации всех познавательных процессов учащихся (мышления, воображения, памяти, внимания). В.А.Сухомлинский в своих трудах акцентировал внимание на значении игр в процессе обучения младших школьников, подчеркивая их важность для активизации познавательной деятельности. Е.И.Тихеева сосредоточила свои исследования на дидактических играх, которые вызывают у детей живой интерес к процессу обучения, способствуют активной познавательной деятельности и формируют устойчивую мотивацию к учебе. Г.К.Селевко в своих трудах изучал системы методов и средств обучения, основанных на моделировании реального творческого процесса. Особое внимание он уделял созданию проблемных ситуаций и управлению поиском их решений, что способствует развитию творческого

мышления и самостоятельности учащихся [1, с.62].

Активизация познавательной деятельности – это процесс, при котором учитель сознательно направляет усилия на то, чтобы повысить учебную активность учащихся, побуждая их к более глубокому изучению материала и развитию познавательных способностей. Этот процесс включает формирование у школьников положительного отношения к обучению, развитие интереса к предмету и стремление к самостоятельному освоению знаний. Активизация познавательной деятельности способствует достижению как учебных, так и воспитательных, и развивающих целей урока. В образовательном стандарте начального образования активизация познавательной деятельности рассматривается как одно из ключевых требований к качественной организации процесса обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что для того, чтобы активизировать познавательный процесс на уроках русского языка, учителю необходимо применять разнообразные средства, методы и формы обучения.

К основным средствам, способствующим активизации познавательной деятельности на уроках русского языка, можно отнести использование занимательного материала, дидактических игр. На уроках русского языка занимательный материал играет ключевую роль в повышении вовлечённости учащихся, стимулируя их познавательную активность и внимание. К нему относятся кроссворды, ребусы, загадки, чайнворды, головоломки, языковые цепочки и упражнения с закодированными словами. Применение занимательного материала способствует развитию логического мышления, внимательности, языковой интуиции и аналитических способностей учащихся. Незаменимым инструментом учителя начальных классов в развитии познавательной активности на уроках русского языка является использование дидактических игр. «Дидактические игры – это образовательная деятельность в форме развивающих игр, в которой реализуется принцип активного обучения» [2, с.33]. Примеры дидактических игр, которые широко применяются при

изучении различных тем русского языка, включают такие игры, как «Хлопки», «Кто больше? или Кто быстрее?», «Найди ошибку», «Найди лишнее слово» и другие [3, с.83–85]. Например, игра «Хлопки» используется для тренировки орфографической зоркости, где учащиеся должны хлопнуть в ладоши, услышав слово с определённой орфограммой или звуком. В игре «Кто больше? или Кто быстрее?» учащиеся составляют слова из букв одного большого слова или находят слова с заданным корнем, тренируя внимание и языковую интуицию. Игра «Найди ошибку» предлагает детям искать и исправлять ошибки в предложениях, что развивает навыки грамотного письма. А в игре «Найди лишнее слово» дети выделяют слово, которое не соответствует общей теме или категории, стимулируя логическое мышление. Подобные игры делают уроки русского языка интересными и динамичными, создают атмосферу сотрудничества и увлечённости, что является важным фактором для активизации познавательной деятельности учащихся.

Чтобы упростить процесс усвоения и запоминания материала, в обучении русскому языку можно применять мультимедийные технологии. «Мультимедийные технологии – это совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение. Основана на специальных аппаратных и программных средствах» [4, с.149]. Использование мультимедиа на уроках русского языка открывает перед учителем широкие возможности для активизации познавательной деятельности учащихся. Например, презентации с яркими иллюстрациями и схемами могут помочь объяснить сложные грамматические правила, сделать их более понятными и запоминающимися. Видеофрагменты, содержащие сюжеты из произведений русской литературы, могут быть использованы для развития речи и анализа текстов, а также для освоения новых лексических единиц. Интерактивные задания, такие как онлайн-тесты, кроссворды или викторины, стимулируют учащихся к самостоятельному поиску решений, развивают внимание и логическое мышление. Кроме того, анимации и визуализация

процессов, например, демонстрация изменений в словах при разборе их по составу, делают изучение русского языка более увлекательным и доступным для понимания.

Значительную роль в активизации познавательной деятельности играет также создание проблемных ситуаций, что побуждает учащихся к самостоятельному поиску решений, способствует развитию их аналитических способностей и применению знаний в новых условиях. Работа с проблемными заданиями формирует у школьников исследовательский подход, учит их выдвигать гипотезы, делать выводы и обосновывать свои рассуждения. Кроме того, решение проблемных ситуаций помогает развивать креативность и самостоятельность учащихся в процессе освоения русского языка.

Также на эффективность познавательной деятельности младших школьников влияет правильный подбор методов обучения. «Методы обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» [4, с.137]. Для активизации познавательной деятельности на уроках русского языка крайне важно гармонично сочетать наглядные, словесные и практические методы.

Использование разнообразных форм обучения непосредственно влияет на активизацию познавательной деятельности. На наш взгляд, наиболее эффективной, в плане формирования познавательной активности учащихся, является нестандартная форма урока. Она выступает важным инструментом образовательной деятельности, способствуя формированию устойчивого интереса к учёбе, снижению напряжения, развитию учебных навыков и оказанию эмоционального воздействия на учащихся, что позволяет усваивать знания глубже и надёжнее. Опишем наиболее эффективные формы обучения русскому языку в аспекте проблемы изучения:

– уроки-путешествия, организуются в формате путешествий по станциям;

– уроки-соревнования с элементами конкуренции (например, орфографические батлы или грамматические турниры);

– уроки-творчества (учащиеся работают над созданием собственных творческих продуктов, например, сочинений);

– уроки-проекты, в рамках которых школьники могут создавать коллективные презентации, проводить мини-исследования или готовить тематические доклады.

Таким образом, активизация познавательной деятельности на уроках русского языка достигается через использование разнообразных средств, методов и форм обучения, которые делают процесс изучения русского языка увлекательным, развивают интерес к предмету, стимулируют мышление и способствуют глубокому усвоению материала.

Библиографические ссылки

1. Греник, Е. С. Пути активизации познавательной деятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности / Е. С. Греник, О. В. Бажук // Педагогический потенциал : материалы Всероссийской с междунар. участием науч.-практ. конф., Брянск, 27 нояб. 2023 г. / под ред. И.М. Барановой. – Брянск : БГИТУ, 2023. – С. 60–64.

2. Лыкова, И. А. Дидактические игры и занятия / И. А. Лыкова. – М. : Карапуз: Сфера, 2017. – 288 с.

3. Кулумбегова, Л. В. Игровые приемы как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка / Л. В. Кулумбегова // Инновационная наука. – 2018. – № 10. – С. 82–85.

4. 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.

УДК 37.032

БЕЛАРУСКАЯ НАРОДНАЯ КАЗКА ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

В. А. Дзяменьцева

БДПУ

Навук. кір. – А. С. Васілеўская, канд. філал. навук, дац.

У артыкуле разглядаецца роля беларускіх народных казак у фарміраванні лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі вучняў пачатковых класаў. Прыводзяцца заданні, накіраваная на выяўленне ўзроўню сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі і створаныя на аснове беларускіх народных казак, аналізуецца іх выкананне навучэнцамі пачатковай школе.

Ключавыя словы: беларускія народныя казкі; лінгвакультуралагічная кампетэнцыя; малодшыя школьнікі

Адной з задач, якая вырашаецца на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі,

з’яўляецца фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Як піша В.І.Свірыдзенка, лінгвакультуралагічная кампетэнцыя – гэта сістэма ведаў пра культуру, увасобленая ў нацыянальнай мове, асобасныя якасці, якія набываюцца ў працэсе асваення сістэмы культурных каштоўнасцей, адлюстраваных у мове і рэгулюючых паводзіны носьбітаў гэтай мовы [1, с.111]. Фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў першую чаргу патрабуе знаёмства навучэнцаў пачатковых класаў з лінгвакультурэмамі. «Лінгвакультурэма – комплексная міжузроўневая адзінка, якая ўяўляе сабой дыялектычнае адзінства лінгвістычнага (знак, значэнне) і экстралінгвістычнага (паняцце, прадмет)» [1, с.112]. Лінгвакультурэма «ўключае ў сябе сегменты не толькі мовы, але і культуры, рэпрэзентуемыя адпаведным знакам» [2, с.12].

Адной з такіх лінгвакультурэм з’яўляецца народная казка. Розныя казачныя жанры ствараюць новыя своеасаблівыя ўмовы, якія з’яўляюцца асноўным сродкам павышэння лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў [3, с.146].

Засвойваючы змест і знаёмячыся з вобразамі народных казак, навучэнцы засвойваюць мастацкія сродкі іх раскрыцця – кампазіцыю, выразныя сродкі роднай мовы. Асаблівае значэнне ў методыцы працы над казкай адводзіцца параўнальнаму аспекту, які дазваляе навучэнцам разабрацца ў падабенствах і адрозненнях культуры роднай краіны. Чытанне і аналіз казкі спрыяе больш глыбокаму разуменню жыцця, каштоўнасцяў і мовы беларускага народа [4, с.39].

Аднак у фальклорных тэкстах, у тым ліку і казках, ужываецца вялікая колькасць іншых культурна значымых моўных адзінак, якія адлюстроўваюць узаемасувязь і ўзаемадзеянне мовы і культуры [5, с. 35]: словы з нацыянальна-культурным кампанентам значэння; фразеалагізмы; крылатыя выразы; прыказкі і прымаўкі; уласныя назвы; гістарызмы і назвы гістарычных падзей; формулы маўленчага этыкету.

Каб праверыць, як вучні ведаюць гэтыя спецыфічныя культураносныя адзінкі і, адпаведна, у якой ступені сфарміравана лінгвакультуралагічная кампетэнцыя малодшы школьнікаў, намі было праведзена даследаванне. Яно праводзілася на базе ДУА «Сярэдняя школа №30 г. Мінска». У даследаванні

прынялі ўдзел 26 навучэнцаў 4 класа. Выбіраючы ўзрост навучэнцаў, мы сыходзілі з таго, што ў 4 класе вучні ўжо знаёмыя з асноўным корпусам беларускіх казак, якія вывучаюцца ў пачатковай школе і, у адпаведнасці з праграмай па літаратурным чытанні, вучні ужо ведаюць асноўныя прыметы і асаблівасці мовы казак, умеюць карыстацца тлумачальным слоўнікам для пошуку невядомага слова, знаходзіць сродкі адлюстравання беларускай культуры ў творах.

Мы прапанавалі навучэнцам выканаць пяць заданняў, якія былі распрацаваны на аснове казак, што вывучаліся ў пачатковай школе ў 2-4 класах.

Заданне 1. Вучням неабходна было даць азначэнне слоў: *кажух, кросны, сажалка, паліца, каптан*. Гэтыя словы звязаны з традыцыйнай беларускай культурай: так, словы *кажух* і *каптан* называюць віды адзення, *кросны* – прыладу працы, *паліца* – мэблю. Гэтае заданне дапамагае выявіць, наколькі якасна праведзена лексічная праца пры вывучэнні казак.

Заданне 2. Мы прапанавалі навучэнцам фразеалагізмы *як вады ў рот набраць, як костка ў горле, без нажа рэзаць*, якія неабходна было суаднесці з іх значэннем. Фразеалагізмы ўяўляюць сабой багатую крыніцу культурнай інфармацыі, якая адлюстроўвае менталітэт, гісторыю, традыцыі і каштоўнасці народа. Іх значэнне не можа быць выведзена са значэння кампанентаў фраземы, а з’яўляецца ўстойлівым. Заданне дазваляе праверыць фразеалагічны запас навучэнцаў.

Заданне 3. Вучням неабходна было аднавіць устойлівыя параўнанні:

1. Хітры як...

2. Пужлівы як…

3. Рухавы як…

4. Надакучлівы як…

5. Галодны як…

Такія ўстойлівыя параўнанні адлюстроўваюць народныя асацыяцыі, звязаныя з той ці іншай жывёлай. Такія культурна абумоўленыя асацыяцыі занатаваны ў казках пра жывёл, дзе кожная жывёла – носьбіт пэўнай рысы

характару. Заданне дазваляе выявіць, наколькі якасна дзеці засвоілі жанравую спецыфіку казак пра жывёл.

Заданне 4. Вучні павінны былі аднавіць паслядоўнасць вырошчвання і прыгатавання хлеба, якія былі дакладна прадстаўленв ў казцы «Лёгкі хлеб». Мы прапанавалі вучням наступныя словазлучэнні: *узараць зямлю; забаранаваць поле; пасеяць жыта; чакаць, пакуль вырасце жыта; зжаць спелая жыта; звязаць снапы; паставіць снапы ў бабкі; абмалаціць снапы; сабраць зярняты ў мяшкі; намалоць мукі; замясіць муку; чакаць, пакуль цеста падыдзе; пасадзіць цеста у гарачую печ*. Пры распрацоўцы гэтага задання мы зыходзілі з таго, што беларускі народ з'яўляецца земляробчым, а хлеб – гэта асноўны прадукт харчавання беларусаў. Заданне дазваляе выявіць, наколькі пры вывучэнні казкі акцэнт быў зроблены менавіта на гэты аспект казкі.

Заданне 5. Вучням неабходна падкрэсліць рысы характару, якія праявіў галоўны герой казкі «Хітры Вол». Былі прапанаваны наступныя рысы характару: *працавітасць, глупства, баязлівасць, кемлівасць, зайздроснасць, хітрасць, даверлівасць.* Дзякуючы гэтаму заданню, можна выявіць, як навучэнцы разумеюць станоўчыя ці адмоўныя рысы характару персанажа.

Большасць навучэнцаў паспяхова выканалі заданні 2, 3 і 5. Найбольш складанымі сталі заданні 1 і 4. Так, першае заданне правільна не выканаў ні адзін вучань. Яны не змаглі растлумачыць значэнне слоў *кросны, сажалка, паліца*: так, *паліца*, па меркаванні навучэнцаў, – гэта платформа каля ўваходу ў дом, *кросны* – прыгожы, *сажалка* – саджаць. Другое заданне правільна выканалі 65% ад агульнай колькасці ўдзельнікаў: некаторыя вучні адзначылі, што фразема *без нажа рэзаць* значыць 'перашкаджаць'. Трэцяе заданне правільна выканалі 62% навучэнцаў. Самым складаным для іх стала параўнанне *рухавы* як, якое многія не аднавілі. Магчыма, гэта звязана з тым, што вучні не зразумелі значэнне слова *рухавы*. Толькі 8% навучэнцаў правільна выканалі заданне чатыры. Вучні 4 класа блыталі паслядоўнасць этапаў: напрыклад, *спачатку пасадзіць цеста у гарачую печ*, а толькі потым *чакаць, пакуль цеста падыдзе*. Самая вялікая колькасць, 73% удзельнікаў апытвання, правільна выканалі пятае заданне. Тыповай памылкай

тое, што навучэнцы не падкрэслілі слова *кемлівасць*.

За ўсе правільна выкананыя заданні навучэнцы маглі атрымаць 23 балы. Крытэрыі ацэнкі ўзроўню сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі былі наступныя: 0-8 балаў – характарызуе нізкі ўзровень, 9-16 балаў – сярэдні ўзровень, 17-23 балаў – высокі ўзровень. У выніку даследавання ўстаноўлена, што 62% вучняў маюць сярэдні ўзровень сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, а 38% – нізкі.

Такім чынам, лінгвакультуралагічная кампетэнцыя – гэта сістэма ведаў пра культуру, увасобленая ў нацыянальнай мове, асобасныя якасці, якія набываюцца ў працэсе асваення сістэмы культурных каштоўнасцей, адлюстраваных у мове і рэгулюючых паводзіны носьбітаў гэтай мовы. Беларускія народныя казкі выступаюць важным сродкам развіцця лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў вучняў пачатковых класаў. З дапамогай іх навучэнцы знаёмяцца з культурай краіны, з адметнымі моўнымі адзінкамі. Вынікі даследавання паказваюць, што ў навучэнцаў пачатковых класаў лінгвакультуралагічная кампетэнцыя сфарміравана на недастаткова высокім узроўні. Можна меркаваць, што настаўнікі не раскрываюць патэнцыял казак, які можна выкарыстоўваць для развіцця лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Свірыдзенка, В. І. Фарміраванне маўленчай культуры білінгвальнай асобы навучэнца пачатковых класаў: тэорыя і практыка : манаграфія / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : БДПУ, 2019. – 280 с.
2. Свірыдзенка, В. І. Стратэгія фарміравання маўленчай культуры білінгвальнай асобы вучняў пачатковых класаў / В. І. Свірыдзенка // Весці БДПУ. – 2019. – № 1. – С. 10–14.
3. Савош, Ю. С. Этнокультурные и лингвостилистические особенности белорусской сказки / Ю. С. Савош, З. И. Корзун // Содружество наук. Барановичи-2017 : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 18–19 мая 2017 г. : в 3 ч. / Барановичский гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2017. – Ч. 1. – С. 146–147.
4. Руцкая, А. В. Пазакласная праца па беларускай літаратуры / А. В. Руцкая // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – № 11. – С. 38–41.
5. Мурына, Л. А. Асноўныя светапоглядныя кампаненты лінгвакультуралагічнага падыходу і шляхі яго рэалізацыі пры навучанні мовам у школе / Л. А. Мурына, Г. М. Валочка // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – № 11. – С. 34–37.

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. Е. Дранишникова

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Я. В. Макарчук, канд. пед. наук, доц.

Статья содержит обоснование актуальности применения ролевых игр на примере формирования и развития языковой компетентности младших школьников. В силу объективных причин, таких как: востребованность и популяризация английского языка, процессов глобализации, изучение английского языка необходимо и требует тщательной разработки методик его освоения.

Ключевые слова: ролевая игра; учебно-познавательная деятельность; языковая компетентность

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом иностранный язык является частью образовательных программ всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Язык является важнейшим средством человеческого общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Ежедневно мы сталкиваемся с иностранными словами, вошедшими в повседневный обиход. Востребованность и популяризация английского языка способствуют разработке и применению современных методик преподавания. Прежде всего, необходимо правильно построить обучение устной речи на английском языке.

Игра, являясь простым и близким человеку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путём к овладению теми или иными знаниями, умениями и навыками. Следует отметить, что К. Д. Ушинский, Дж. Селли и К. Бюллер рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, в то время как А. И. Сикорский и Дж. Дьюи связывали игру с развитием мышления. Суммируя их взгляды, становится ясно, что игра – это сплав определенных способностей, которые можно представить следующим образом: восприятие + память + мышление + воображение [1, с. 10].

В настоящее время большой интерес вызывает использование ролевых игр на уроке иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения.

«Именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности» [2, с. 58].

Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность, так как именно игра и мотив игры лежат в содержании деятельности, осуществляемой на учебном занятии. Ролевые игры на уроках выполняют следующие функции:

1) мотивационно-побудительную функцию. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке.

2) обучающую функцию. Ролевая игра в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях.

3) воспитательную функцию. В ролевых играх воспитываются дисциплина, взаимопомощь, активность, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях.

4) ориентирующую функцию. Ролевая игра формирует у школьников способность играть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других [3, с. 150].

5) компенсаторную функцию. Дети стремятся к общению, и ролевая игра дает им возможность реализовать свое стремление [1, с. 65-67].

Основное назначение предмета «Иностранный язык» – формирование языковой компетентности, т.е. способности употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка. «Жизненной средой младших школьников является ролевая игра, которую можно организовать на уроках иностранного языка, где каждый ребенок получает особую роль и должен научиться взаимодействовать с другими

участниками игры» [4, с. 93]. Нами была поставлена цель: разработать сборник заданий по формированию языковой компетентности средствами ролевой игры. За основу был взят УМК «Enjoy English» под авторством М. З. Биболетовой. Он содержит однотипные и редко встречающиеся ролевые игры, что может привести к затруднённому формированию языковой компетентности учащихся.

Нами были подобраны ролевые игры по формированию языковой компетентности учащихся 4-х классов на уроках английского языка.

Мы провели диагностику уровня развития языковой компетентности младших школьников. В исследовании принимали участие обучающиеся 4А и 4Б классов в количестве 44 человек, из них экспериментальный класс – 4А, в количестве 22 человек; контрольный класс – 4Б, в количестве 22 человек. Исследование проводилось с использованием методики «Развитие речи на занятиях по английскому языку» Е. А. Ефимовой [5]. В результате диагностики был определен уровень знаний, умений и навыков овладения речью на английском языке на констатирующем и контрольном этапах по основным критериям:

1. Объем словарного запаса по изученным темам. Диагностика показала, что у обучающихся обоих классов в основном преобладает средний и низкий уровни развития объема словарного запаса. Это говорит о необходимости организации целенаправленной работы по повышению уровня развития объема словарного запаса у обучающихся 4-х классов (таблица 1).

Таблица 1 – Объем словарного запаса по изученным темам

Уровень развития объема словарного запаса	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Эксп. класс		Контр. класс		Эксп. класс		Контр. класс	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	3	14	2	9	6	27	2	9
Средний	9	41	8	36	12	54	9	41
Низкий	10	45	12	55	4	19	11	50

Вывод:

1. Наблюдается увеличение «высокого» уровня развития словарного запаса

в экспериментальном классе: с 14 до 27 %.

2. Увеличилась доля «среднего» уровня в обоих классах.

3. «Низкий» уровень сократился, в частности, в экспериментальном классе 45 до 19 %.

2. Умение составлять диалог по заданной модели. Результат диагностики: у обучающихся обоих классов в основном преобладает средний и низкий уровни развития умения составлять диалог по заданной модели. Это говорит о необходимости организации целенаправленной работы по повышению уровня развития умения составлять диалог по заданной модели у обучающихся 4-х классов (таблица 2).

Таблица 2 – Умение составлять диалог по заданной модели

Уровень развития умения составлять диалог по заданной модели	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Эксп. класс		Контр. класс		Эксп. класс		Контр. класс	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	4	19	5	23	7	32	5	23
Средний	8	36	8	36	10	45	9	41
Низкий	10	45	9	41	5	23	8	36

Вывод:

1. Наблюдается увеличение «высокого» уровня развития умения составлять диалог. В экспериментальном классе: с 19 до 32 %, в контрольном – с 5 до 23 %.

2. Увеличилась доля «среднего» уровня в обоих классах.

3. «Низкий» уровень сократился. В экспериментальном классе с 45 до 23 %, в контрольном – с 41 до 36 %.

3. Умение составлять диалог по заданной ситуации. Результат диагностики: у обучающихся обоих классов в основном преобладает средний и низкий уровни развития умения составлять диалог по заданной ситуации. Это говорит о необходимости организации целенаправленной работы по повышению уровня развития умения составлять диалог по заданной ситуации у обучающихся

4-х классов (таблица 3).

Таблица 3 – Умение составлять диалог по заданной ситуации

Уровень развития умения составлять диалог по заданной ситуации	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Эксп. класс		Контр. класс		Эксп. класс		Контр. класс	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	5	23	3	14	9	41	3	14
Средний	8	36	8	36	11	50	9	41
Низкий	9	41	11	50	2	9	10	45

Вывод:

1. Наблюдается увеличение «высокого» уровня развития умения составлять диалог по заданной ситуации в экспериментальном классе – с 23 до 41 %.

2. Увеличилась доля «среднего» уровня в обоих классах.

3. «Низкий» уровень сократился. В экспериментальном классе резкое снижение с 41 до 9 %, в контрольном – с 50 до 45 %.

Таким образом, использование ролевых игр на уроках английского языка у младших школьников является одним из эффективных приёмов обучения и воспитания. Результаты диагностики говорят о том, что проведенная целенаправленная работа по организации уроков английского языка с помощью ролевых игр оказала положительное влияние на развитие языковой компетентности у обучающихся экспериментального класса.

Библиографические ссылки

1. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб: «Каро». – 2006. – 192 с.

2. Красюк, Н. И. Увлекательные уроки английского языка в школе / Н. И. Красюк. – Ростов н/Д: «Феникс», 2011. – 251 с.

3. Матрон, Е. Д. Модели сюжетной ролевой игры на уроке при работе с газетой / Е. Д. Матрон // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – 258 с.

4. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – Минск, 1999. – 93 с.

5. Ефимова, Е. А. Развитие речи на занятиях по английскому языку // Методика. – URL: https://iyazyki.prosv.ru/2015/08/dialogic-speech/ (дата обращения: 24.03.2025).

УДК 372.881

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА. ПРАВОПИСАНИЕ» В 3 КЛАССЕ

А. В. Ермак

БГПУ

Науч. рук. –А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

Статья посвящена вопросам совершенствования предметных знаний и умений младших школьников при изучении раздела «Состав слова. Правописание» в 3 классе. Рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются ученики при освоении морфемного анализа и орфографических правил, а также предлагаются эффективные методы их преодоления.

Ключевые слова: морфемный разбор, состав слова, правописание, орфографическая зоркость, орфограмма

Один из наиболее значимых разделов в 3 классе – «Состав слова. Правописание», который охватывает основы морфемного анализа и изучение ключевых орфограмм. Некоторые темы, входящие в этот раздел, начали изучаться во 2 классе – знакомство с понятием «корень», нахождение однокоренных слов, правила правописания безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне и середине слова, разделительный мягкий знак, а также написание сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн*. Однако в 3 классе изучение состава слова выходит на новый уровень. На раздел «Состав слова. Правописание» в учебной программе отведено 43 часа, что является наибольшим количеством среди всех разделов русского языка в этом учебном году. В результате изучения раздела учащиеся *должны знать*: значимые части слова: корень, окончание (в том числе нулевое), приставку, суффикс; правила правописания безударных гласных, парных звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных в корне; способы проверки орфограмм; написание слов с двойными согласными; правила переноса слов с приставками и двойными согласными; правописание приставок по-, про-, под-, от-, до-, о-, об-, за-, на-, над-, с-, со-, в-; правило написания слов с ъ. Учащиеся *должны уметь*: выделять в слове значимые части (корень, окончание, приставку, суффикс); подбирать однокоренные слова и слова с заданными морфемами; находить чередующиеся согласные в корнях однокоренных слов; применять на практике правила

правописания изученных орфограмм; различать приставки и предлоги; разбирать слова по составу [1, с.10–11].

Основные направления работы на уроках связаны с анализом морфемного состава слова; изучением словообразовательных закономерностей; освоением способов проверки орфограмм; развитием орфографической зоркости и грамотного письма. Освоение морфемного состава слова помогает детям лучше понимать структуру языка, осознанно применять орфографические правила и избегать ошибок в письме. Кроме того, изучение словообразования способствует развитию речевого мышления, расширяет словарный запас и повышает интерес к языку.

В ходе практики мы провели исследование уровня усвоения предметных умений по данному разделу. Результаты показали, что большинство детей успешно осваивает материал и демонстрирует высокий уровень знаний. Однако у отдельных учащихся возникают сложности, а также есть задания, в которых допускается наибольшее количество ошибок. Среди них поиск нужной орфограммы в словах; различие понятий «форма слова» и «однокоренные слова»; разбор сложных слов по составу; правописание приставок; написание непроизносимых согласных в корне слова. Поэтому для успешного освоения данного раздела важно использовать эффективные методы обучения, направленные на развитие орфографической зоркости, осознанного понимания морфемного состава слова и способов словообразования.

Одним из таких методов является *метод наблюдения над фактами языка*, который помогает ученикам осмысливать состав слова и закономерности словообразования. В его основе лежит определение значения каждой морфемы, что позволяет учащимся анализировать роль корней, приставок и суффиксов, выявляя их смысловую нагрузку. Например, суффикс *-ист* может обозначать профессию или род занятий (*футболист, тракторист*) либо придавать слову оттенок качества (*цветистый* – ‘разноцветный’). Важно также обучать школьников классифицировать слова по словообразовательным гнёздам. Так, например, слова *берёзовый (лес), берёза, берёзонька, березняк* объединены

общим корнем *берёз*-, что помогает детям лучше понимать смысловую связь между словами [2, с.295].

Эффективным методом является и *морфемный анализ слова*, который предполагает последовательное выделение его значимых частей и определение их роли. «Т.Г.Рамзаева предлагает начинать разбор слова с выделения окончания, так как это помогает учащимся осознать изменяемую часть слова и сразу определить основу» [2, с.297]. Такой порядок анализа соответствует возрастным особенностям мышления младших школьников: им проще сначала выделить изменяемую часть, а затем рассмотреть постоянные элементы слова – корень, приставку, суффикс. После выделения окончания ученики находят корень – общую часть всех однокоренных слов, затем анализируют приставки и суффиксы, определяя их значение и роль в словообразовании.

Дополнительно можно использовать *метод конструирования*, включающий игровые элементы, что делает процесс обучения более увлекательным и способствует лучшему усвоению материала. Например, в игре «Одень корень» ученики получают корень и должны подобрать к нему подходящие приставки, суффиксы и окончания, составляя новые слова. В игре «Найди свой домик» каждому ученику выдаётся карточка с морфемой, а четверо учащихся держат карточки с обозначением типов морфем. По сигналу дети должны найти «свой домик», правильно соединяя морфемы в слова. В игре «Я из твоей семейки» один ряд учащихся получает карточки с корнем, другие – с приставками и суффиксами, после чего каждый ученик с корнем выбирает нужные морфемы и объясняет значение полученного слова [2, с.298].

Для формирования орфографических умений важно не только знакомить детей с орфографическими правилами, но и учить их распознавать орфограммы в тексте, объяснять их написание и применять знания на практике. *Списывание* является одним из эффективных упражнений, так как помогает формировать орфографическую зоркость. Особенно полезными являются списывание с обозначением орфограмм, выборочное списывание (запись только слов или предложений с определёнными орфограммами) и списывание с группировкой

(например, распределение слов по категориям: проверяемые и непроверяемые гласные, слова с приставками и суффиксами и т. д.) [3, с.227].

Диктанты также играют важную роль в обучении орфографии. Предупредительный диктант помогает детям заранее находить орфограммы в словах и обсуждать их написание. Объяснительный диктант предполагает запись слов с последующим разбором орфограмм. Выборочный диктант включает запись только слов с заданной орфограммой, а выборочно-распределительный диктант позволяет дополнительно группировать слова по типам орфограмм [3, с.229].

Кроме того, *свободное письмо* развивает у учащихся способность самостоятельно контролировать свою грамотность, что является важным шагом в формировании орфографического навыка.

Орфографический разбор помогает детям анализировать языковой материал, находить орфограммы, объяснять их написание с соответствующим правилом и запоминать сложные слова.

Для повышения интереса к изучению орфографии можно использовать дидактические игры, такие как «Найди орфограмму» (дети хлопают в ладоши, если слышат слово с орфограммой), «Выбери правильное» (учащиеся выбирают верный вариант написания слова), «Исправь ошибку» (учитель пишет на доске или раздает карточки с ошибками в словах, дети должны найти ошибки и объяснить их исправление) и «Орфографический лабиринт» (на доске или листе бумаги изображается лабиринт, внутри которого написаны слова. Ученики должны пройти путь, выбирая слова только с правильным написанием).

Таким образом, работа по совершенствованию знаний и умений по морфемике и орфографии младших школьников должна быть комплексной, включать разнообразные методы и формы деятельности, учитывать возрастные особенности детей и поддерживать мотивацию к изучению языка. Использование различных методов обучения, включающих наблюдение, морфемный анализ, конструирование, списывание, диктанты, орфографический разбор и игровые приёмы, позволяет не только повысить уровень грамотности,

но и сделать процесс изучения русского языка более интересным и продуктивным. Осознанное восприятие морфемного состава слова формирует у детей основу для дальнейшего изучения языка и успешного обучения в старших классах.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для III класса учреждений общего среднего образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 18 июля 2023 г. №195 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/ (дата обращения: 01.03.2025).

2. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. – М. : Академия, 2015. – 456 с.

3. Катонова, Е. М. Методика преподавания русского языка в начальной школе: курс лекций / Е. М. Катонова. – Минск : БГПУ, 2005. – 323 с.

4. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для II класса учреждений общего среднего образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 18 июля 2023 г. №195 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/ (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 372.46

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ 2–4 КЛАССОВ

А. А. Ермакович

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Антонович, канд. пед. наук, доц.

В статье раскрываются особенности использования фразеологизмов для обогащения словарного запаса учащихся начальных классов. Предлагаются специально разработанные упражнения, направленные на изучение разных тем русского языка и обогащение словарного запаса учащихся 2–4 классов устойчивыми выражениями.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса; фразеологизмы; упражнения; урок русского языка; начальные классы

Одним из важнейших направлений работы по развитию речи учащихся является обогащение их словарного запаса: усвоение значений слов, которые ранее были неизвестны, а также знакомство с новыми значениями тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. Особое место в обогащении словарного запаса младших школьников принадлежит изучению фразеологизмов, «их освоение является неотъемлемой частью речевого развития учащихся, показателем уровня владения языком» [1, с.24]. Работа с

фразеологизмами открывает большие возможности не только для речевого, но и умственного развития учащихся. Фразеологизмы имеют свойство делать речь насыщенной, яркой, эмоциональной, выразительной.

Согласно требованиям учебной программы по учебному предмету «Русский язык» знакомство с фразеологизмами на практическом уровне осуществляется в 3 классе при изучении раздела «Слово» [2]. На тему «Фразеологизмы» отводится 1 урок. При изучении фразеологизмов предполагаются следующие виды деятельности: «нахождение в тексте фразеологизмов, объяснение их значения, использование в собственной речи» [2, с.8]. Следует отметить, что соответствующие задания предлагаются в учебном пособии «Русский язык. 3 класс» [3; 4]. В основных требованиях к результатам учебной деятельности в учебной программе отмечается, что учащиеся третьего класса будут знать о фразеологизмах, смогут находить их, толковать значение фразеологизмов. Во 2 и 4 классах специальная работа с фразеологизмами учебными программами не предусмотрена, что может стать причиной недостаточного внимания к фразеологизмам как средству обогащения словарного запаса и развития речи младшего школьника.

На наш взгляд, работа с фразеологизмами должна быть организована не только в рамках темы «Фразеологизмы» в 3 классе, но и при изучении других тем в начальных классах. С этой целью необходимо дополнительно разрабатывать упражнений с устойчивыми выражениями. Задания в таких упражнениях могут быть различного характера от самого стандартного – нахождение фразеологизма в тексте, объяснение его значения, до творческих заданий – составление предложений с использованием фразеологизмов, инсценирование небольших текстов, которые включают устойчивые выражения, и др.

О.В.Пешко при составлении упражнений рекомендует учитывать доступность фразеологизмов для понимания учащимися; соответствие фонетических, стилистических особенностей фразеологизмов грамматическому материалу, который изучается в начальных классах; соотнесение

фразеологического материала с темой учебного занятия; постепенное увеличение количества фразеологизмов в упражнениях (во втором классе – от 3 до 5, в третьем классе – 5–7, в четвёртом – до 10); воспитательную функцию фразеологизмов; систематичность применения упражнений [5].

Мы предлагаем упражнения, которые можно применять на уроках русского языка для изучения, повторения и закрепления определённых тем, при этом обогащая словарный запас учащихся устойчивыми выражениями.

2 класс.

1. Тема «Ударение. Ударные и безударные гласные звуки»

Прочитайте выражения. Определите ударный слог в выделенных словах.

Считать **ворон**, витать в **облаках**, кот **наплакал**, бить **баклуши**.

Продолжите текст подходящим по смыслу устойчивым выражением.

– Маша, подскажи мне, как решить эту задачу?

– Я подскажу, но в следующий раз _____.

2. Тема «Правописание разделительного мягкого знака»

Прочитайте. Вставьте пропущенную букву.

Водой не разол..ёшь, поливать гряз..ю, л..ёт как из ведра.

Объясните значение выражений.

3. Тема «Предлог»

Прочитайте выражения. Вставьте необходимые по смыслу предлоги.

Как рыба … воде, сбиться … толку, зарубить … носу, воды … рот набрать.

Как вы понимаете значения этих выражений? В каких ситуациях их можно применить? Составьте предложение с каждым выражением.

3 класс

1. Тема «Синонимы»

Прочитайте. Подберите к фразеологизмам близкие по значению. Используйте слова для справки.

Держать ухо востро – _____, рукой подать – _____, водить за нос – _____, с гулькин нос – _____.

Слова для справки: в двух шагах, как кот наплакал, вешать лапшу на уши, держать ушки на макушке.

2. Тема «Антонимы»

Прочитайте. Подберите к фразеологизмам противоположные по значению. Используйте слова для справки.

На все руки мастер – _____, взять себя в руки – _____, держаться друг за друга – _____, спустя рукава – _____.

Слова для справки: засучив рукава, как кот с собакой, выйти из себя, мастер-ломастер.

3. Тема «Безударные гласные в корне слова»

Прочитайте. Вставьте пропущенные буквы в слова. Объясните написание слов.

как снег на г..л..ву

неожиданно скрытно медленно спускаясь

как кошка с с..бакой

постоянно ссорясь, враждуя баловаться дружить

г..ра с плеч

стало спокойно тяжёлый груз свалился с плеч стало волнительно

Соедините каждый фразеологизм с его значением.

4 класс

1. Тема «Склонение имён существительных»

Прочитайте. Дополните устойчивые выражения словом язык в нужной форме. Выделите окончание.

Держать _____ за зубами, злые _____, длинным _____, давать волю _____, найти общий _____, с _____ сорвалось, трепать _____, _____ без костей.

Как называются эти выражения? Подготовьте иллюстрацию к одному из этих выражений и представьте одноклассникам ответ на вопрос «Почему так говорят?».

2. Тема «Три склонения имён существительных»

Прочитайте. Определите склонение имён существительных.

Играть с огнём, у родного дяди, в чистом поле, с тяжёлым сердцем, под горячую руку, в безбрежную даль.

Найдите словосочетания, которые являются фразеологизмами. Почему так говорят? В каких ситуациях их можно применить? Составьте предложение с каждым выражением.

3. Тема «Правописание безударных падежных окончаний имён прилагательных в форме единственного и в форме множественного числа»

Прочитайте. Допишите окончания. Укажите падеж имён прилагательных.

О чудесн.. картинах, в светл.. голове, у син.. моря, на скор.. руку, под высок.. небесами, по зелён.. траве, о полн.. луне, с умн.. питомцем, в прекрасн.. мгновение.

Найдите словосочетания, которые являются фразеологизмами. Объясните их значения.

Для лучшего запоминания изученных фразеологизмов учитель может предложить учащимся вести собственный словарь, который будет включать: фразеологизм, толкование его значения, ситуацию применения (предложение с фразеологизмом), иллюстрацию к фразеологизму. Работа над таким словарём на уроках русского языка будет способствовать повышению мотивации учащихся к изучению фразеологизмов, правильному применению их в речи.

Таким образом, систематическое использование специально разработанных упражнений позволит не только в интересной форме организовать изучение грамматического материала, но и развивать речь, мышление, творческие способности учащихся, обогащать их словарный запас устойчивыми выражениями.

Библиографические ссылки

1. Антонович, Н. М. Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся начальных классов при изучении фразеологизмов на уроках русского языка и литературного чтения / Н. М. Антонович, А. А. Добыш // Пачатк. навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2019. – № 8. – С. 24–28.

2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для III класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 18 июля 2023 г. № 195 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/08/nach/up-rus-yaz-3.docx (дата обращения: 07.02.2025).

3. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / М. Б. Антипова, А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – Ч. 1. – 144 с.

4. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / М. Б. Антипова, А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – Ч. 2. – 144 с.

5. Пешко, О. В. Использование упражнений с фразеологизмами как средство развития речи учащихся начальных классов // Пачатк. навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2024. – № 11. – С. 19–23.

УДК 81’373

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕЙ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Е. А. Жукова

БГПУ

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

В статье рассматриваются особенности работы над словарной статьей комплексного электронного словаря русского языка для начальной школы. Проводится анализ этапов работы и источников информации для словаря.

Ключевые слова: словарь, словарные статьи, электронный словарь

В рамках СНИЛ «Лексис» (научный руководитель – А.В. Сидоренко) была организована работа над интерактивным ресурсом справочного типа (комплексным электронным словарем) по русскому языку (2–4 классы). Работа над составлением словарных статей была организована следующим образом:

1. Слово в начальной форме

На этом этапе слово, извлеченное из учебника по русскому языку, ставится в нужную (начальную) форму. Для имени существительного – форма именительного падежа единственного числа (или множественного числа у имен существительных pluralia tantum), для глагола – это инфинитив, для имени прилагательного – форма именительного падежа единственного числа мужского рода. В разбираемом слове обязательно надо ставить ударение (*лю́тый, дупло́, ду́дка, мак*). На этом этапе у нас возник только один вопрос: нужно ли ставить

ударение в слове *мак*? Ответ был найден на портале gramota.ru. Там были представлены разные словари, такие как «Русский орфографический словарь», «Большой универсальный словарь русского языка», «Большой толковый словарь русского языка» и другие. В них слово *мак* писалось без ударения, потому что в слове только один слог.

2. Транскрипция

Освоение системы транскрибирования на русском языке позволило нам успешно выполнить задачу на этом этапе, особенно с учетом того, что у младших классов система транскрибирования значительно проще.

3. Лексическое значение (значения)

На этом этапе нами был отобран материал из «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С.А.Кузнецова (расположен на портале gramota.ru) [1]. Трудность состоит в том, что не все значения нужны в начальной школе. Сначала мы анализировали все представленные значения, а потом выбирали те, что подходят. Например, одним из слов, над которыми мы работали, было слово *дудка*. Одно из его значений – это ‘боцманский свисток’. Ученикам начальных классов нет необходимости знать его, так как это слово относится к специальным (дано с пометой морское), а не общеупотребительным. Многие взрослые, так же, как и учащиеся начальных классов, могут не знать всех значений слов, особенно связанных с той или иной профессией. Потому необходимо выбирать самые употребительные значения многозначного слова. Конечно, среди толковых словарей есть и другие источники, например, «Толковый словарик русского языка: пособие для учащихся нач. классов» Н.М.Неусыповой (под ред. Т.Г.Рамзаевой) [2], но, исходя из нашего опыта работы, самым удобным, понятным и информативным считаем «Большой толковый словарь русского языка».

4. Этимология

Мы пользовались этимологическим словарём Н.М.Шанского и Т.А.Бобровой, материалы которого расположены на сайте https://lexicography.online/etymology/shansky/ [3]. Для словаря мы брали

происхождение слова и, если оно заимствованное, указывали, из какого языка. Например, для слова *дудка* указываем: исконно русское, образовано от дуда. Для некоторых слов в этимологических словарях представлено очень много информации, но надо выбрать именно то, что может пригодиться детям, то есть самое главное.

5. Синонимы, антонимы, омонимы

В этом пункте мы всегда начинали с синонимов (если они есть), которые отбирались по «Словарю синонимов» З.Е.Александровой [3] и по словарю Н.Абрамова [4] на портале «Грамота.ру». Конечно, не ко всем словам есть синонимы, например, к слову *мак* и *дудка* мы синонимов не нашли, в отличие от слов *лютый* и *дупло*. Больше всего синонимов найдено к слову *лютый – безжалостный, жестокий, злой, сильный, хищный*. Эти синонимы являются семантическими, т.е. отличающимися некоторыми компонентам значений. Антонимы мы смотрели по «Словарю антонимов» М.Р.Львова на «Грамота.ру». Из наших слов антонимы были только у слова *лютый – мягкий, теплый, дружелюбный, ласковый, щадящий, умеренный, человечный*. На этом этапе крайне важно, к каким именно значениям относятся синонимы и антонимы. Также некоторые слова входят в состав фразеологизмов: *плясать под чужую дудку, плясать по чужой дудке* – ‘делать что-либо не по собственному желанию’. Этот пункт работы представляется простым, но достаточно трудоёмким по времени.

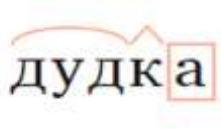
6. Грамматические формы слов (склонение, спряжение)

Трудности связаны с тем, что портал «Грамота.ру» даёт по образцу варианты для множественного числа и, наоборот, для единственного в тех словах, которые могут быть только единственного или только множественного числа. Здесь необходима внимательность составителя словаря. Для того, чтоб найти этот пункт, надо открыть «Грамота.ру», найти в поиске нужное слово и нажать «всё об этом слове» («метасловарь»). Там будет небольшая табличка, которая показывает спряжение глаголов, склонение существительных и прилагательных. Например, слово *дупло* представлено следующими формами:

Падеж	Слово-помощник	Вопрос	Ед. число	Мн. число
Именительный	есть	кто? что?	дупло́	ду́пла
Родительный	нет	кого? чего?	дупла́	ду́пел
Дательный	даю	кому? чему?	дуплу́	ду́плам
Винительный	вижу (виню)	кого? что?	дупло́	ду́пла
Творительный	любуюсь (творю)	кем? чем?	дупло́м	ду́плами
Предложный	думаю	о ком? о чём?	дупле́	ду́плах

7. Морфемный состав

На этом этапе для разбора слова на морфемы мы считаем наиболее информативным «Национальный корпус русского языка». На этом сайте мы находим «Портрет слова» и вводим нужное нам слово. Самое главное при этом – учесть, что *-ть* у глаголов является суффиксом, а не окончанием, как это представлено в «Портрете слова». Также самим нужно указывать нулевое окончание. Особых трудностей на этом этапе не возникло. Дети будут разбирать слова таким же образом, поэтому для них это будет очень полезная информация. Из наших слов самым интересным, на наш взгляд, было слово *дудка*.



8. Однокоренные слова

На этом этапе мы снова используем «Национальный корпус русского языка», рубрику «Портрет слова». Этот этап имеет свои сложности. На нем нельзя ошибиться с омонимами. В нашей практике таких слов ещё не было, но мы не забываем о таких случаях. Самым непростым для нас оказалось слово *мак*. К нему были представлены такие слова: *маковый, маковка* (в значении плод). У слова *маковка* также есть и другие значения (например, маковка – купол и маковка – конфета из мака), оно является омонимичным. Также однокоренные слова можно смотреть по «Большому толковому словарю», «Большому универсальному словарю русского языка» на «Грамоте.ру». Весьма надежный

способ – для поиска однокоренных слов можно использовать словообразовательный словарь А.Н.Тихонова [6]. Мы в своей практике чаще используем «Национальный корпус русского языка», так как он для нас намного полезнее.

9. Языковые иллюстрации

В самом конце словарной статьи приводятся примеры предложений с взятыми словами. Эти примеры мы берём из «Национального корпуса русского языка» [7] (параметры поиска заданы так, чтобы результат приводился из произведений детской литературы). В частности, к слову *лютый* подобран следующий пример: «Покидаешь ты нас, оставляешь сиротинками, отправляют тебя в чужую страну воевать с лютыми врагами» [Л. А. Чарская. Король с раскрашенной картинки (1912)].

Работа над словарем позволяет студенту сформировать умение отбирать и анализировать лингвистическую информацию в сфере лексикографических и других справочных (в частности, корпусных) ресурсов, углубить знания о структуре словарной статьи, типах словарей и самих словарях русского языка.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова [Электронный ресурс]. – 2005-2025. – URL: https://gufo.me/dict/kuznetsov (дата доступа: 22.03.25).

2. Толковый словарь русского языка : пособ. для учащихся нач. классов / Н. М. Неусыпова; Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – М. : Инновац.-внедренч. фирма "Антал", 1992. – 94 с.

3. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М. : Дрофа, 2004. – 398 с.

4. Словарь синонимов русского языка : практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З. Е. Александрова. – М. : Дрофа : Рус. яз. – Медиа, 2010. – 564 с.

5. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: около 5000 синонимических рядов: более 20000 синонимов / Н. Абрамов. – М. : Русские словари, 1996. – 500 с.

6. Тихонов, А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – М. : Lingua : АСТ, 2014. – 639 с.

7. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – Москва, 2003-2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.03.2025).

УДК 372.882

СЛОВО ОБ АВТОРЕ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНЫЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ

Д. О. Зимина, Е. Д. Иванова

Полоцкий колледж ВГУ им. П. М. Машерова

Науч. рук. – А. А. Кабылкова, канд. филол. наук

В статье рассматриваются особенности знакомства младших школьников с биографией писателей. Биография помогает установить личную связь с текстом и развить навыки смыслового чтения. Описываются различные приемы работы: рассказ учителя, инсценировка, презентации и интерактивные игры. Приводится мнение учителей о традиционных и современных методах. Делается вывод о том, что знакомство с биографией писателя становится важным аспектом литературного образования, способствующим осознанному чтению.

Ключевые слова: литературное чтение, биография, рассказ, прием

Литературное произведение представляет собой отражение эпохи, мировоззрения и личного опыта его автора. Знакомство с биографией автора помогает младшим школьникам глубже осознать содержание произведения, установить личностную связь с текстом и развивать навыки смыслового чтения. Биография писателя, включающая значимые события его жизни, окружение, культурные и исторические контексты, позволяет глубже проникнуть в смысловое содержание текста. Понимание того, какие факторы повлияли на взгляд автора, помогает юному читателю осознать мотивы создания произведения, специфику персонажей и заложенные в тексте идеи. Таким образом, слово об авторе является важным этапом знакомства младших школьников с литературным произведением.

Рассказ о писателе в структуре урока выполняет несколько функций: познавательную (младшие школьники узнают о жизни и творчестве автора, его мировоззрении и влиянии на литературу), эмоциональную (биографические факты и рассказы о писателе создают личностный интерес к его произведениям), контекстуальную (понимание исторической эпохи и жизненных обстоятельств автора помогает глубже осмыслить произведение), мотивационную (знакомство с писателем пробуждает желание читать его другие произведения). Рассказ о писателе также способствует формированию критического мышления у

учащихся, позволяя им анализировать и оценивать не только творчество автора, но и его место в литературном процессе. Изучение биографии писателя может помочь детям осознать, как личные переживания и жизненные обстоятельства влияют на творчество. Это создает возможность для сопереживания и эмпатии, что в свою очередь усиливает связь между юным читателем и произведением. В конечном итоге, такой подход к изучению литературы формирует более глубокое и осознанное отношение к чтению [2].

На уроках литературного чтения в начальных классах рассказ о писателе чаще всего включается в этап подготовки к восприятию нового материала. При этом разные приемы работы могут эффективно решать определенные задачи и на других этапах урока. На этапе мотивации, чтобы заинтересовать учащихся, можно предложить загадку о писателе, небольшой рассказ о его детстве или необычный факт из его биографии. Перед чтением текста, чтобы подготовить детей к восприятию произведения, можно предложить предположить, почему автор выбрал ту или иную тему. После чтения в качестве обобщения и анализа, учащиеся могут самостоятельно сделать выводы о связи между жизнью автора и содержанием произведения.

Актуальными приемам знакомства младших школьников с биографиями писателей являются:

1. Рассказ учителя. Младшим школьникам предлагается прослушать интересную историю, в которой акцентируется внимание на детских годах, увлечениях и забавных случаях из жизни писателя. Подготовить такой рассказ можно с опорой на книгу А.И.Дубровской «Детям о писателях» [1], статью Н.Н.Светловской, Т.С.Пиче-олл «Что младший школьник должен знать о писателе?» [3].

2. Инсценировка (мини-спектакль). Заранее подготовленные ученики могут разыграть сценки из жизни писателя. Например, показать, как он в детстве сочинял свои первые рассказы или любил читать. Такой подход развивает навыки командной работы, так как ученики должны совместно репетировать и исполнять небольшие сценки. Это создает чувство общности и сотрудничества,

что делает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся.

3. Презентация (с иллюстрациями, фотографиями, видео). Красочные слайды с портретами, фотографиями мест, где жил писатель, обложками его книг помогают визуализировать информацию и сделать её более запоминающейся. Использование видеоматериалов, таких как документальные фильмы или интервью, может значительно обогатить урок, позволяя учащимся увидеть и услышать факты из жизни автора в контексте его времени.

4. Выразительное чтение писем, воспоминаний, отрывков из дневников. Если есть возможность, можно познакомить детей с личными воспоминаниями писателя, адаптировав их под детскую аудиторию. Обсуждение прочитанного может стать отличной основой для дальнейших размышлений о том, как личные переживания писателя отражаются в его творчестве.

5. Викторина или квест. Можно разделить биографию на этапы и предложить игру, в которой дети будут разгадывать загадки, искать предметы или отвечать на вопросы, связанные с жизнью писателя. Игра может быть организована в формате командного соревнования, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации среди учащихся.

6. Лэпбук («книга на коленке») или стенгазета. Ученики могут создать коллективную творческую работу – альбом или плакат с основными фактами биографии, иллюстрациями и фотографиями. Подготовка творческого проекта может осуществляться либо на уроке внеклассного чтения, либо быть домашним заданием.

7. «Путешествие во времени» (сравнение прошлого и настоящего). Показать, чем отличалось время, в котором жил писатель, от современности: во что одевались люди, какие книги читали, как учились в школе.

8. Метод «Один день из жизни писателя». С помощью видео- и фотосопровождения можно представить биографию через описание обычного дня писателя, чтобы дети смогли почувствовать, каким человеком он был.

9. Визуализация образа писателя с помощью ресурса Hedra.com [4]. С помощью возможностей генерации персонажей и озвучивания, учителя могут

создавать уникальные визуальные и аудиоматериалы, способствующие более глубокому погружению учеников в литературные произведения. Функция клонирования голоса и добавления озвучки позволяет оживлять портрет писателя, что делает процесс обучения более динамичным и адаптированным к современным технологиям.

Выбор методического приема зависит от возраста детей, темы урока и времени, отведенного на изучение биографии. Главное – сделать информацию живой и интересной, чтобы дети запомнили не только факты, но и саму личность писателя.

Для оценки эффективности использования разных приемов работы во время знакомства школьников с писателями, мы побеседовали с практикующими учителями начальных классов. Учителям начальной школы было предложено познакомиться с тремя вариантами проведения знакомства с писателем: традиционный рассказ о писателе (сопровождается портретом), адаптированный рассказ о писателе (сопровождается мультимедийной презентацией) и интерактивный рассказ писателя о себе (с использованием возможностей искусственного интеллекта hedra.com). Текст рассказов примерно одинаковый, отличается только сопровождение.

В ходе беседы мы отметили, что многие учителя считают наиболее эффективным традиционный рассказ о писателе с элементами дополнения. Например, учитель дополняет рассказ о писателе интересными фактами, иллюстрации к которым затем прикрепляет на доску, используя магниты разных цветов. Магнит определённого цвета – один факт. Это способствует хорошему запоминанию главного и наиболее интересного. Дети, придя на следующий урок литературного чтения, смогут возобновить полученную ранее информацию, ассоциируя ее с цветом магнита. Для учеников 3 и 4 классов можно предложить дополнительную работу с интерактивной тетрадью, в которой они смогут делать записи по ходу рассказа учителя.

Рассказ, сопровождающийся презентацией, не всегда может быть эффективным. Среди недостатков данного приема учителя называют

необходимость направлять внимание учащихся на презентацию. Однако плюсом является то, что рассказ с наглядностью является лучшим способом усвоения информации. Учителя отмечают, что наглядность не всегда влияет на качество усвоенной информации. Возможно, лучше в конце урока включить видео на закрепление. Можно использовать презентацию, на которой будут изображены интересные факты.

Знакомство с автором с использованием возможностей платформы Hedra не все учителя признали эффективными, так как посчитали некорректным искусственное «оживление» писателей, которых уже нет в живых, альтернативой этому «оживлению» могла бы стать аудиозапись от имени автора. Лучше оживлять персонажей из басен, стихов, сказок и т. д. Например: «Сегодня к нам на урок пришел Незнайка и он хочет вас попросить, а о чём, он вам сейчас сам и расскажет». Также можно создать образ вымышленного персонажа, но не реального человека.

Многие из опрошенных учителей отметили, что в современной методике предлагается множество интересных приемов работы, что позволяет их часто чередовать и определиться, какой лучше подходит учащимся данного класса.

Таким образом, наиболее эффективным современные учителя признают традиционный прием знакомства с биографией писателя – рассказ, который позволяет не только передать основные факты из жизни автора, но и создать эмоциональную связь между учениками и литературным произведением. Использование различных форматов рассказа – от устного повествования до интерактивного сопровождения, мультимедийных презентаций – позволяет учителям адаптировать материал под интересы и уровень подготовки класса. Это может помочь сделать процесс обучения более динамичным и увлекательным, что в свою очередь способствует лучшему усвоению информации и формированию положительного отношения к литературе.

Изучение биографии писателя является неотъемлемой частью глубокого анализа литературного произведения. Оно помогает раскрыть идейное содержание текста, понять мотивацию авторских решений, уловить скрытые

смыслы и эмоциональные нюансы. Литература не существует в вакууме, и каждое произведение – это не только художественная форма, но и отражение личности его создателя, что делает знакомство с жизнью писателя важным аспектом литературного образования.

Библиографические ссылки

1. Дубровская, А. И. Детям о писателях / А. И. Дубровская. – Минск : Тесей, 2004. – 176 с.

2. Русский язык в начальных класса : Теория и практика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Академия, 1988. – С. 338–339.

3. Светловская, Н. Н. Что младший школьник должен знать о писателе? / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-олл // Начальная школа. – 2022. – №5. – С. 18–21.

4. Платформа создания мультимодального контента нового поколения Hedra.com [сайт]. – URL: https://www.hedra.com (дата обращения: 16.03.2025).

УДК 811.161.3’373(072)

ПАТЭНЦЫЯЛ ТЭМАТЫЧНЫХ ПРЭЗЕНТАЦЫЙ У ПРАЦЫ ПА ЎЗБАГАЧЭННІ І АКТЫВІЗАЦЫІ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ НАВУЧЭНЦАЎ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Д. А. Красуцкая

БДПУ

Навук. кір. – В. І. Свірыдзенка, канд. пед. навук, дац.

У дадзеным артыкуле апісваюцца віды практыкаванняў для слоўнікавай працы ў пачатковых класах, а таксама ацэньваецца патэнцыял выкарыстання тэматычных прэзентацый для ўзбагачэння слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў.

Ключавыя словы: беларуская мова, лексічныя практыкаванні, тэматычная прэзентацыя, слоўнікавы запас, навучэнцы пачатковых класаў

Развіццё слоўнікавага запасу навучэнцаў малодшага школьнага ўзросту з'яўляецца адной з асноўных задач сучаснай адукацыі. Уменне правільна выкарыстоўваць лексіку, розныя выяўленчыя сродкі мовы і здольнасць дакладна выказваць свае думкі з'яўляюцца важнымі элементамі паспяховай сацыяльнай камунікацыі вучняў. У сувязі з гэтым асаблівую цікавасць выклікаюць метады, якія садзейнічаюць узбагачэнню і актывізацыі слоўнікавага запасу дзяцей на ранніх этапах навучання.

Эфектыўным метадам ўзбагачэнні і актывізацыі слоўнікавага запасу навучэнцаў з’яўляецца метад практыкаванняў. З яго дапамогай замацоўваюцца новыя для навучэнцаў словы шляхам шматразовага іх ужывання на практыцы.

Існуюць пэўныя крытэрыі адбору лексічнага матэрыялу для практыкаванняў. Першае, на што настаўнік павінен звярнуць увагу пры складанні заданняў, гэта мэтазгоднасць падабраных слоў у пазнавальным і выхаваўчым плане. Словы павінны быць даступнымі, запатрабаванымі для прымянення на практыцы і ў паўсядзённым жыцці. Другі крытэрый прымушае ўлічваць тэматычнае адзінства слоў, наяўнасць цеснай сэнсавай сувязі паміж імі. Акрамя таго, кожны настаўнік павінен звяртаць увагу на спалучальнасць слоў паміж сабой.

Практыкаванні для слоўнікавай працы падзяляюцца на некалькі вялікіх груп. Лексічныя або слоўнікава-семантычныя практыкаванні засяроджаны на вывучэнні значэнняў слоў. Лагічныя або логіка-лексічныя практыкаванні развіваюць навыкі, звязаныя з параўнаннем, супастаўленнем, супрацьпастаўленнем, класіфікацыяй, абагульненнем. Практыкаванні логіка-стылістычнага характару спрыяюць актывізацыі слоўнікавага запасу і фарміраванню здольнасці правільна ўжываць словы ў залежнасці ад стылю маўлення.

Л.М.Гамеза прапануе наступную класіфікацыю практыкаванняў вербальна-семантычнага ўзроўню: 1) практыкаванні на авалоданне моўнымі і маўленча-камунікатыўнымі паняццямі (правільна вымавіце, знайдзіце, падкрэсліце, вызначце, выпішыце, выберыце правільны адказ); 2) практыкаванні на засваенне фармулёвак моўных і маўленча-камунікатыўных паняццяў (адкажыце на пытанне, успомніце, дайце азначэнне, працягніце); 3) практыкаванні на выпрацоўку аналітыка-сінтэтычных уменняў на аснове моўных і маўленча-камунікатыўных паняццяў (ахарактарызуйце, апішыце, сфармулюйце, састаўце схемы, прааналізуйце, растлумачце, абгрунтуйце, дакажыце); 4) практыкаванні-трансфармацыі аналітыка-сінтэтычных уменняў на аснове паняццяў у творчыя здольнасці (замяніце, падбярыце, утварыце, перакладзіце, перабудуйце, састаўце, прыдумайце) [1, с.19–20].

Значную ўвагу пры слоўнікавай працы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі трэба надаваць сінонімам. Яны выконваюць у нашай мове

разнастайныя функцыі: даюць магчымасць не выкарыстоўваць у кантэксце адны і тыя ж выразы; з’яўляюцца сродкам больш дэталёвага ўпарадкавання думкі; дапамагаюць перадаць стаўленне суразмоўцы да аб’екта выказвання. Пры працы з сінонімамі на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах варта заўсёды звяртацца да прыкладаў з мастацкай літаратуры, часцей працаваць са слоўнікамі.

Вылучаюць наступныя заданні для ўдасканалення агульнага навыку ўжывання сінонімаў у маўленчай практыцы [2]: падбор сінанімічных слоў да прапанаванага ў практыкаванні; знаходжанне сінонімаў у літаратурных тэкстах; тлумачэнне агульнага лексічнага значэння слоў сінанімічнага рада; вылучэнне асноўнага слова, якое аб’ядноўвае ўвесь сінанімічны рад; упарадкаванне сінонімаў паводле ступені павелічэння або памяншэння характэрнай прыметы. Акрамя таго, карысна праводзіць выбарачныя дыктоўкі з заданнем выпісаць сінонімы.

У працы па ўзбагачэнні і ўдакладненні слоўнікавага запасу навучэнцаў важна памятаць пра антонімы, якія надаюць маўленню дакладнасць, выразнасць дадатковыя эмацыйныя адценні. Выкарыстаўшы супрацьлеглыя па значэнні словы, навучэнцы могуць правільна скончыць прапанаваны сказ, параўнаць два аб'екты і вылучыць іх розныя прыметы, прааналізаваць двух персанажаў і вызначыць іх супрацьлеглыя рысы, а таксама супаставіць дзве з’явы падчас стварэння ўласнага тэксту.

Акрамя таго, падчас працы над слоўнікавым запасам важна пазбегнуць памылак у артыкуляцыі слоў з рухомым націскам. Для гэтага настаўнікі могуць выкарыстоўваць розныя заданні. Напрыклад, прапанаваць праверыць у школьным арфаграфічным слоўніку, ці дакладна пастаўлены націск у словах; самастойна вызначыць націскі і праверыць, ці ёсць адрозненні ў артыкуляцыі падобных слоў рускай і беларускай моў; высветліць, як правільна вымаўляць склонавыя формы слоў [2].

Відаў слоўнікавых практыкаванняў вялікая колькасць. Большасць з іх прадстаўлена ў падручніках па беларускай мове. Нягледзячы на гэта, настаўнік пачатковых класаў можа ўключаць дадатковы лексічны матэрыял ў гатовае

практыкаванне.

У XXI стагоддзі інфармацыйныя тэхналогіі сталі ключавым рухавіком прагрэсу, змяніўшы практычна ўсе сферы чалавечай дзейнасці, у тым ліку адукацыю, навуку, ахову здароўя і камунікацыю. Іх развіццё характарызуецца імклівым ростам і пранікненнем у паўсядзённае жыццё. Таму інфармацыйныя тэхналогіі можна і неабходна выкарыстоўваць пры правядзенні слоўнікавай працы ў пачатковых класах. Найбольш карыснай у гэтым аспекце з’яўляецца распрацоўка прэзентацый з уключэннем вылучаных з падручнікаў тэматычных груп слоў.

Тэматычныя прэзентацыі выконваюць істотную ролю ў працы над слоўнікам, бо садзейнічаюць плённаму пашырэнню лексічнага запасу навучэнцаў і актывізацыі іх маўленчай актыўнасці. Такія прэзентацыі базуюцца на прымяненні візуальных і інтэрактыўных кампанентаў, якія павышаюць цікавасць і матывацыю да засваення новай лексікі.

Адным з галоўных аспектаў тэматычных прэзентацый з'яўляецца магчымасць кантэкстуалізацыі слоў. Навучэнцы вучацца звязваць новыя паняцці з пэўнымі сітуацыямі, падзеямі або тэмамі, што дапамагае лепш запомніць і разумна прымяняць лексіку ў практыцы маўлення. Тэматычны падыход спрыяе лагічнай арганізацыі матэрыялу, што зніжае цяжкасці ў асваенні і выкарыстанні новых слоў.

Акрамя таго, прэзентацыі дазваляюць уключаць разнастайныя віды практыкаванняў, накіраваных на засваенне лексікі: ад творчых заданняў да гульнявых актыўнасцяў. Дзеці могуць удзельнічаць у дыскусіях, рэпеціраваць сцэнкі ці выконваць задачы, звязаныя з канкрэтнай тэмай, што стварае атмасферу актыўнага ўзаемадзеяння і садзейнічае развіццю камунікатыўных навыкаў.

Важным момантам з’яўляецца тое, што тэматычныя прэзентацыі дазваляюць індывідуалізаваць працэс навучання. Настаўнік пачатковых класаў можа адаптаваць прэзентацыю пад патрэбы і ўзровень навучэнцаў, выбіраючы найбольш прыдатныя тэмы, стылі прэзентацыі і заданні, якія будуць найбольш актуальнымі для пэўнай узроставай групы вучняў.

Граматна складзеная камп’ютарная прэзентацыя дае магчымасць перадаць інфармацыю ў простай і даступнай форме, засяродзіць увагу навучэнцаў і мінімізаваць час, затрачаны на запісы на дошцы [3].

Такім чынам, выкарыстанне тэматычных прэзентацый у слоўнікавай працы спрыяе не толькі ўзбагачэнню слоўнікавага запасу навучэнцаў, але і фарміраванню ў іх умення актыўна і правільна выкарыстоўваць лексіку ў розных кантэкстах.

Для стварэння эфектыўнай аўтарскай вучэбнай прэзентацыі настаўнік павінен валодаць наступнымі кампетэнцыямі і ўменнямі: 1) веданне праграм для распрацоўкі камп’ютарных прэзентацый, 2) глыбокае веданне вучэбнага матэрыялу, на якім базуецца праект, 3) здольнасць структураваць інфармацыю, вылучаць ключавыя ідэі і лаканічна падаваць іх у зручнай для ўспрымання форме, 4) уменне правільна выкарыстоўваць графіку і мультымедыйныя сродкі, прытрымліваючыся прынцыпаў мэтазгоднасці, 5) здольнасць адаптаваць аб’ём і спосаб падачы інфармацыі пад асаблівасці мэтавай аўдыторыі, 6) разуменне асноўных прынцыпаў дызайну (спалучэнне колераў, выбар шрыфтоў, фонаў) [4].

На аснове ўсяго вышэй сказанага можна зрабіць вывад, што для пашырэння слоўнікавага запасу навучэнцаў пачатковых класаў значны патэнцыял маюць тэматычныя прэзентацыі. Іх выкарыстанне спрыяе інтэрактыўнаму і цікаваму засваенню новай лексікі, актывізуючы ўвагу і матывацыю дзяцей. Дзякуючы візуальным і мультымедыйным элементам, прэзентацыі палягчаюць разуменне і запамінанне новых слоў, а таксама дапамагаюць вучням больш эфектыўна выкарыстоўваць іх у маўленчай практыцы. Гэта спрыяе больш якаснаму і глыбокаму развіццю моўных і маўленчых навыкаў малодшых школьнікаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Гамеза, Л. М. Комплексная метадычная сістэма ўзбагачэння слоўнікавага запасу школьнікаў у працэсе навучання беларускай мове : аўтарэф. дыс. … д-ра пед. навук : 13.00.02 / Гамеза Ларыса Мікалаеўна ; БДУ. – Мінск, 2009. – 44 с.

2. Скороход, Л. К. Словарная работа на уроках русского языка : кн. для учителя : из опыта работы. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

3. Афанасьева, Е. В. Презентации в Power Point / Афанасьева Е. В. – М. : НТ Пресс, 2007. – 160 с.

4. Круглик, Т. М. Компьютерные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / Т. М. Круглик, А. Ю. Зуенок. – Минск : БГПУ, 2009. – 102 с.

УДК 372.881.161.1

ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А. П. Меженина

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Антонович, канд. пед. наук, доц.

В статье обоснована необходимость использования лэпбука как интерактивного, наглядного и структурированного инструмента, способствующего формированию устойчивого интереса к изучению русского языка, развитию умения самостоятельно находить и анализировать информацию, обогащению словарного запаса, формированию грамматически правильной речи и развитию коммуникативных навыков учащихся. Представлено описание лэпбука «Путешествие в страну Словарей» для учащихся 3 класса, применение которого направлено на формирование умений работать с лингвистическими словарями на уроках русского языка.

Ключевые слова: лэпбук; лингвистические словари; урок русского языка; начальные классы

Лэпбук является интересным и незаменимым методическим пособием, которое способствует обобщению, систематизации, закреплению, повторению материала. Выделяют следующие виды лэпбуков: 1) по назначению – учебные и игровые; 2) в зависимости от содержания и наполнения – простые и интерактивные; 3) в зависимости от формы – стандартные книжки с двумя разворотами, папки с 3–5 разворотами, книжки-гармошки и фигурные папки [1, с.4].

Лэпбук позволяет сделать так, «чтобы пройденный материал остался в памяти учащегося, чтобы он мог научиться пользоваться теми знаниями, которые получил на уроках и внеклассных мероприятиях по определенной теме, чтобы он захотел самостоятельно расширить свои знания по какой-либо теме» [2, с.3]. В любое удобное время школьники самостоятельно могут открыть лэпбук и выполнить задания, повторить пройденный материал в интересной форме. Использование интерактивного лэпбука направлено на «развитие у учащихся творческого потенциала, при этом расширяя не только кругозор, но и формируя навыки и умения, необходимые для преодоления трудностей и

решения поставленной проблемы» [1, с.7]. Работа с лэпбуком на уроках в начальных классах способствует развитию «творчества, воображения, мышления, логики, памяти, внимания; является средством художественно-эстетического развития; обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность обучающихся» [3, с.58].

Лэпбук – это справочный инструмент и особая форма организации учебного материала, представленная в форме самодельной интерактивной папки, собираемой по определенной теме (исследуемому явлению и/или процессу) с кармашками, конвертиками, мини-книжками, гармошками, окошками, карточками, дверками, подвижными деталями, вкладками, сложенными страничками, в которых находится информация в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм, графиков, которые обучающийся может доставать, перекладывать, складывать по своему усмотрению [2; 4].

Лэпбук обеспечивает возможность применять игровые задания, структурировать сложную информацию, разнообразить изучаемую тему, научить простому способу запоминания, а также позволяет хранить множество заданий и игр в одной папке и добавлять к ним новые, вариативно использовать задания, изучать и повторять материал в занимательной форме [2].

С лэпбуком можно и нужно работать на уроках русского языка в начальных классах для закрепления знаний, обобщения и повторения пройденного материала. Применение лэпбука на уроках русского языка помогает младшим школьникам лучше понимать и запоминать материал, «в полном объеме видеть проблему, формулировать и решать задачи, проявлять нестандартное решение при организации и подборе информации» [5, с.57].

Мы предлагаем использовать лэпбук для актуализации знаний о лингвистических словарях и формирования умения работать с ними.

Представим разработанный нами лэпбук «Путешествие в страну Словарей» для учащихся 3 класса. В кармашках лэпбука, которые оформлены в виде обложек словарей, размещены задания, направленные на работу с толковым, орфографическим, фразеологическим словарями, словарями синонимов,

антонимов, ударений. Эффективность данного лэпбука заключается в том, что он помогает учащимся быстро и легко ориентироваться в мире словарей – в их выборе, способе работы с ними, нахождении нужного слова.

В кармашке «Как работать со словарём?» размещен алфавит русского языка и памятка по работе со словарями.

В кармашке «Как выбрать нужный словарь?» содержится следующая информация: *хочешь узнать значение слова – возьми толковый словарь; хочешь узнать значение фразеологизма – возьми фразеологический словарь; хочешь узнать, как пишется слово, – возьми орфографический словарь; хочешь подобрать синонимы к слову – возьми словарь синонимов; хочешь подобрать антонимы к слову – возьми словарь антонимов; если хочешь перевести слово на белорусский язык – возьми русско-белорусский словарь*. В данном кармашке размещены задания, направленные на актуализацию знаний о словарях. Например, кроссворд, в котором нужно отгадать названия словарей. Приведены задания, направленные на закрепление умения размещать слова в алфавитном порядке. Кроме этого, в кармашке «Как выбрать нужный словарь?» приведены задания, иллюстрирующие ситуации, с которыми может столкнуться каждый ребенок. Например: *Маша пришла в книжный магазин. На полках стояло множество книг, но внимание девочки привлекла обложка орфографического словаря. Какую информацию Маша сможет найти в этом словаре? Обведи букву выбранного ответа.*

А. Информацию о написании слов.

Б. Информацию о толковании слов.

В. Информацию о фразеологизмах.

Г. Информацию о частях речи.

Папка «Толковый словарь» включает такие задания: прочитать предложения, дополнить их, уточнив значения слов *приятель, друг* в толковом словаре; прочитать стихотворение, уточнить значения слов *прыгать, скакать* в толковом словаре и определить, являются ли эти слова синонимами; подумать, в каком словаре можно найти предлагаемую информацию и выбрать обложку

этого словаря.

При работе с папкой «Фразеологический словарь» третьеклассникам предлагается выполнить следующие задания: уточнить значение предложенных устойчивых выражений по фразеологическому словарю и составить с ними предложения; найти близкие по значению выражения к фразеологизмам; нарисовать иллюстрации, которые изображают значение предложенных фразеологизмов.

В папке «Словарь антонимов» мы разместили следующие задания: подобрать антонимы к словам и проверить правильность выполнения задания по словарю; подобрать три пары антонимов из словаря и составить с ними предложения; заполнить таблицу предложенными словами, выделив для каждого из слов близкое и противоположное по значению слово.

В папке «Словарь синонимов» представлены следующие задания: подобрать синонимы к словам, пользуясь словарём синонимов; подумать, являются ли синонимами предложенные слова, и уточнить это по словарю; составить с синонимами предложения; найти лишнее слово в синонимическом ряду и объяснить свой выбор, используя словарь синонимов.

Папка «Словарь ударений» включает задания: поставить ударение в словах звонит, занятый, форзац, квартал, апостроф, пользуясь словарём ударений; найти в словаре ударений слова, которые пишутся одинаково, но ударение в них ставится на разные слоги, и записать их парами; проверить, правильно ли в словах *бóлты, облéгчить, бáловать, туфля́, свёклá* расставлено ударение, пользуясь словарём ударений, и исправить ошибки.

В папке «Орфографический словарь» предложены следующие задания: вставить пропущенные буквы в слова и уточнить написание слов по орфографическому словарю; разгадать ребусы и уточнить написание зашифрованных слов по словарю; найти в орфографическом словаре 5 слов с двойными согласными, записать их и устно составить предложения с этими словами.

Кроме этого, в лэпбуке есть адвент-календарь, включающий 30 заданий,

размещенных на карточках и расположенных в кармашках, которые предлагается учащимся открывать поочередно каждый день. Адвент-календарь включает задания для работы с разными лингвистическими словарями.

Разработанный лэпбук служит не только для актуализации знаний учащихся о словарях, развития умений пользоваться ими, но и для формирования предметных и метапредметных умений учащихся при изучении разных тем: «Слово», «Синонимы», «Антонимы», «Фразеологизмы», «Безударные гласные в корне слова», «Непроверяемые безударные гласные в корне слова», «Двойные согласные в словах» и др.

Представленный лэпбук можно использовать на уроке, организовав работу в группах, парах, а также индивидуально. Он является эффективным средством формирования и закрепления умений работать с лингвистическими словарями в начальных классах при изучении русского языка.

Библиографические ссылки

1. Тихоновецкая, И. П. Технология лэпбук и её практическое применение на I ступени общего среднего образования / И. П. Тихоновецкая // Пачатк. навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа (Университет педагогического самообразования). – 2019. – № 6. – С. 1–8.

2. Мулеева, Г. П. Технология «лэпбук» и ее практическое применение в педагогической деятельности учителя начальных классов / Г. П. Мулеева. – Старое Тимошкино : МБОУ «Старотимошкинская СОШ», 2019. – URL: https://bukva.com.ru/journal/tekhnologiya-lepbuk-i-ee-prakticheskoe-primenenie-v-pedagogicheskoj-deyatelnosti-uchitelya-nachalnykh-klassov (дата обращения: 23.03.2025).

3.Тихомирова, Е. М. Лэпбук – эффективная технология логопедической работы / Е. М. Тихомирова // Коррекционная работа. – 2017. – № 12. – С. 57–58.

4. Владыкина, Е. А. Лэпбук как инновационная форма повышения интереса обучающихся к исследовательской деятельности / Е. А. Владыкина // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 4. – С. 40–43.

5. Никулина, В. А. Инновационная технология «лэпбук» как средство обучения русскому языку младших школьников / В. А. Никулина, Л. А. Милованова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 54–58.

УДК 373.31

ФАРМІРАВАННЕ АРФАГРАФІЧНЫХ НАВЫКАЎ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ПРЫ РАБОЦЕ З ЭЛЕКТРОННЫМІ ВУЧЭБНЫМІ МАТЭРЫЯЛАМІ

М. С. Мышкавец

БДПУ

Навук. кір. – В. У. Азарка канд. філал. навук, дац.

У артыкуле разглядаюцца электронныя сродкі навучання, якія могуць быць выкарыстаны з мэтай удасканалення арфаграфічнага навыку навучэнцаў 2 класа.

Ключавыя словы: арфаграфічны навык, электронныя адукацыйныя рэсурсы, пачатковая адукацыя

У апошнія гады актыўна ідуць працэсы камп'ютэрызацыі і інфарматызацыі сістэмы адукацыі, што прыводзіць да стварэння і ўкаранення ў вучэбны працэс электронных адукацыйных рэсурсаў (ЭАР). ЭАР, у параўнанні з традыцыйнымі сродкамі навучання, маюць такія дыдактычныя магчымасці, як забеспячэнне зваротнай сувязі паміж карыстальнікам і сродкам ІКТ, візуалізацыя вучэбнага матэрыялу, хуткі доступ да вучэбнай інфармацыі, аўтыматызацыя працэсаў кіравання і кантролю вучэбнай дзейнасці [1].

Настаўнікі пачатковых класаў сёння маюць магчымасць працаваць з інтэрнэт-рэсурсамі, выкарыстоўваць гатовыя навучальныя праграмы, электронныя трэнажоры, матэрыялы электроннага дадатку да часопіса «Пачатковая школа», ствараць уласныя прэзентацыі і інтэрактыўныя гульні [2].

ЭАР з поспехам могуць быць выкарыстаны і ў працэсе фарміравання арфаграфічных навыкаў навучэнцаў 2-4 класаў як на вучэбных занятках, так і ў пазавучэбны час.

Дастаткова часта арфаграфічныя памылкі выкліканы тым, што ў вучняў не сфарміраваны фанематычны слых, існуюць праблемы з памяццю, канцэнтрацыяй увагі. Гэты тэзіс пацвярджаюць вынікі назірання, праведзенага намі падчас праходжання педагагічнай практыкі на базе ДУА "Гімназія №29 г.Мінска". З 22 вучняў 2"В" класа з навучальнай слоўнікавай дыктоўкай паспяхова справіліся толькі 8 вучняў (36,4%), дастатковы ўзровень прадэманстравалі 6 вучняў (27,2%), сярэдні – 8 вучняў (36,4%).

Найбольш распаўсюджанымі былі памылкі ў пропуску, замене, перастаноўцы літар, неправільным пераносе слоў, акрамя таго частка вучняў напісалі ў у слове акварыум.

З мэтай правядзення карэкцыйнай работы мы выкарысталі дыдактычныя камп'ютарныя гульні-трэнажоры "Напісанне вялікай літары ў словах"; "Правапіс слоў з ў", распрацаваныя ў якасці інтэрактыўнага модуля электроннага вучэбна-метадычнага кампанента па вучэбным прадмеце "Беларуская мова" для 2 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання, а таксама электронныя матэрыялы І.М.Галецкай, настаўніка пачатковых класаў ДУА "Сярэдняя школа №12 г.Наваполацка" [3].

Для таго, каб дапамагчы вучням 2 класа засвоіць графічны воблік слоўнікавых слоў намі была падрыхтавана прэзентацыя "Пашпарт слоўнікавага слова". Гэта прэзентацыя выкарыстоўвалася на ўроках беларускай мовы падчас вывучэння слоўнікавых слоў і на этапе паўтарэння. На стымулюючых занятках мы прапанавалі вучням "удвсканаліць" слайды: напрыклад, яны прапанавалі намаляваць расліны ў акварыуме ў выглядзе літары У, падабралі асацыяцыю: аквары**У**м – **У**тульны дом.

З мэтай замацавання атрыманых навыкаў былі выкарыстаны інтэрактыўныя гульні-філворды, распрацаваныя намі на платформе learningapps.org.

Праведзеная намі падчас праходжання педагагічнай практыкі праца сведчыць, што выкарыстанне ЭАР на ўроках беларускай мовы спрыяе павышэнню матывацыі вучняў да вывучэння вучэбнага прадмета і фарміраванню іх інфармацыйнай культуры. Акрамя таго, ЭАР дазваляюць эфектыўна ацэньваць якасць засваення вучнямі тэарэтычнага матэрыялу, узровень сфарміраванасці іх моўнай кампетэнцыі, ствараюць шырокія магчымасці для арганізацыі самаправеркі і самакантролю, забяспечваюць пабудову індывідуальнага адукацыйнага маршруту навучэнцаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие для пед. вузов / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов [и др.] ; под ред. И. В. Роберт. — М. : Институт информатизации РАО, 2006. – 312 с.

2. Богданович, Н. Е. Формирование орфографической зоркости на уроках русского языка посредством применения информационно-коммуникационных технологий / Н. Е. Богданович // Дидактика сетевого урока : материалы II междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Минск, 16 нояб. 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: О. А. Минич [и др.]. – Минск, 2018. – С. 93–99.
3. Галецкая И.Н. Электронный учебный модуль «Е.Тетрадка, 2 класс».– URL: https://sites.google.com/prod/view/etetradka-2/o-сайте (дата обращения 28.02.2025).

УДК 81’373

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕЙ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Э. А. Наркевич

БГПУ

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

В статье рассматриваются этапы работы над словарной статьей комплексного электронного словаря русского языка для начальной школы. Приводится анализ возникающих трудностей, предлагаются пути решения.

Ключевые слова: комплексный электронный словарь, словарная статья, начальная школа

Создание словаря – это увлекательный и ответственный процесс, требующий внимательного отношения к выбору и обработке информации о словах. Рассмотрим, как искать информацию на каждом этапе создания словаря, как адаптировать ее для понимания детьми, какие источники можно использовать и какие трудности могут возникнуть.

1. Значение слова

На этом этапе нужно указать, куда падает ударение в слове, также написать его в транскрипции. Всю эту информацию мы обычно либо воспроизводим сами, либо же ищем в орфоэпическом словаре. Далее нужно указать все значения слова, которое мы описываем, и привести к каждому значению примеры употребления в текстах (преимущественно художественной литературы), для того чтобы детям впоследствии было проще усваивать информацию и понимать, в каких случаях нужно употреблять то или иное значение слова. Всю информацию на этом этапе мы обычно ищем в «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова [1]. А примеры употребления слов можно найти с помощью интернет-ресурса «Национальный корпус русского языка» [2].

2. Этимология

Этот этап требует тщательного исследования, поскольку дети часто интересуются, почему слово звучит именно так, как и откуда оно появилось. Поэтому важно указывать происхождение слова, чтобы впоследствии можно было с легкостью ответить на их вопросы. По происхождению слова делятся на две основные группы: исконно русские и заимствованные. К примеру, слово *конура* – исконное, исторически производное от утраченного современным языком *нура*, а слово *конструктор* происходит от латинского cōnstrūctor.

Этот этап обычно вызывает больше трудностей, чем другие, потому что найти историю происхождения нужного слова можно далеко не в каждом словаре. Обычно мы пользуемся такими источниками, как «Грамота.ру» [3], а также собственно этимологическими словарями, такими как «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П.Я.Черных [4]. Можно воспользоваться и электронными базами данных, однако важно проверять достоверность источников, чтобы информация была точной и надежной.

3. Синонимы, антонимы, омонимы

Синонимы и антонимы играют важную роль в детском словаре, поскольку они помогают:

– расширить словарный запас ребенка, улучшить его способность выражать мысли и лучше понимать разнообразные оттенки значений слов.

– разнообразить речь, избегать повторений одних и тех же слов в тексте, делая речь более выразительной и богатой.

– развивать воображение. Синонимы помогают детям осознать, что одно и то же явление можно описать разными способами, что стимулирует воображение и креативное мышление.

– понимать оттенки смысла. Различные синонимы могут иметь немного отличающиеся оттенки значений, и их использование помогает ребенку точнее передавать свои мысли.

– осознавать контрасты. Антонимы помогают детям лучше понимать мир через противопоставление понятий. Например, понимание разницы между

горячим и холодным способствует развитию логического мышления.

Синонимические и антонимические ряды можно найти в специальных словарях синонимов и антонимов, таких как «Словарь синонимов русского языка» З.Е.Александровой [5], «Словарь антонимов русского языка» М.Р.Львова [6]. Также можно воспользоваться сайтом «Грамота.ру».

4. Изменение формы слов

На этом этапе даются различные грамматические формы одного и того же слова. Эта часть статьи включает сведения о склонении существительных, спряжении глаголов, т.е. изменении последних по лицам и числам. Эта информация в словаре необходима для:

– формирования знаний о формах слова. Освоение изменений формы слов помогает детям понять, как устроена грамматическая система языка. Например, правильное склонение существительных по падежам или спряжение глаголов по лицам и временам помогает грамотно построить предложение.

– формирования знаний об орфоэпии. Понимание того, как меняются слова в разных формах, позволяет детям увидеть, как одно и то же слово может использоваться в разном контексте в предложении и какие при этом могут быть изменения в ударении и произношении.

Чтобы разобраться в этой теме, можно использовать школьные учебники по русскому языку, метасловарь на сайте «Грамота.ру».

Для удобства можно создать таблицу изменений форм слова, так обеспечивается более комфортная подача информации для детей, что должно помочь им легче разобраться в нужном материале.

5. Морфемный разбор

Морфемный разбор включает в себя выделение корня (корень – это главная часть слова, которая несёт основное лексическое значение), приставки (приставка стоит перед корнем и изменяет его значение), суффиксов (суффикс находится после корня и служит для образования новых слов (а также форм слов, сведения об этом не входят в программу начальной школы)), обозначение окончания (окончание помогает определить грамматические характеристики

слова (род, число, падеж)). К примеру, слово “*охрипнуть*” можно разобрать по составу таким образом: приставка *о-*; корень *-хрип-*; суффикс *-ну*; окончание *-ть*.

Морфемный разбор нужен для того, чтобы детям было проще понять структуру слова, он помогает увидеть, как слово образовано, из каких частей оно состоит и какие элементы участвуют в его создании. Также знание морфем позволяет правильно писать слова, особенно с приставками и суффиксами. Для этого можно опираться на «Школьный словообразовательный словарь» А.Н.Тихонова [7].

6. Однокоренные слова

Поиск однокоренных слов – немаловажный этап в создании словаря. Они показывают связь между различными словами через общий корень. Работа с однокоренными словами помогает развить чувство языка и понимание структуры слов.

Однокоренные слова в словаре для начальных классов нужны для следующих целей:

– формирование знаний о структуре языка. Работа с однокоренными словами помогает детям осознать, что многие слова в языке связаны между собой через общий корень. Это способствует лучшему пониманию устройства языка и формированию навыков анализа слов.

– расширение словарного запаса. Знание однокоренных слов позволяет детям быстрее запоминать новые слова, так как они уже знакомы с основной частью – корнем. Например, зная слово дом, ребенок легче усвоит слова домик, домашний, домовой, домоводство, домохозяйство и др.

– улучшение навыков чтения и письма. Понимание однокоренных слов помогает детям быстрее распознавать и записывать новые слова.

Для поиска однокоренных слов можно пользоваться уже упомянутым словарем А.Н.Тихонова, а также искать их в рубрике «Портрет слова» в «Национальном корпусе русского языка».

7. Корректировка информации

Самый важный этап в создании словаря, на наш взгляд, это редактирование

и корректировка информации.

При редактировании информации для детей важно учитывать их возрастные особенности и уровень восприятия. Первое, что обычно нужно сделать, – это сократить объем информации до минимума, необходимого для понимания. Длинные и сложные предложения лучше заменить короткими и ясными. Можно привести пример с происхождением слова *оформить*, сведения о котором с опорой на «Этимологический словарь русского языка» М.Фасмера [8] дает «Викисловарь»: «Собств. рус. образование (отм. в словарях рус. языка с 1938 г.) с приставкой *о-* и суф. *-ить* на базе сущ. *форма*, далее от лат. forma «форма, вид, образ», далее, предположительно, связано с др.-греч. μορφή – то же. Русск. форма – с XVII века, заимств. через польск. forma». Так как словарь создается для детей начальной школы, лучше просто указать «исконно русское».

Следующий этап – использование простого языка описания. Нужно исключить сложные термины и научные выражения. Вместо них можно применить простые и понятные аналоги. К примеру, вместо термина «вербальная коммуникация» можно использовать «разговор».

Также немаловажно использовать конкретные примеры. Можно привести примеры художественных произведений, чтобы дети могли легче усвоить новое понятие, лучше понять, как слово живет в тексте. Например, объясняя слово конура в значении «будка для собаки», можно привести пример из произведения Андрея Куркова «Школа котовоздухоплавания»: «Пес приподнялся, погремел цепью, обошел пару раз вокруг своей тесной конуры, жалобно гавкнул и засмотрелся на яркий полумесяц луны». Поиск осуществляется по «Национальному корпусу русского языка».

Создание словаря – это не только полезная, но и увлекательная задача. Правильный подход к поиску, подбору и корректировке информации поможет сделать ее доступной и понятной для детей, что и является основной нашей целью.

Библиографические ссылки

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и

фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

2. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – Москва, 2003-2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.03.2025).

3. Грамота.ру [сайт]. – URL: https://gramota.ru/ (дата обращения: 20.03.2025).

4. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : [В 2 т.] / П. Я. Черных. – М. : Рус. яз., 1994.

5. Словарь синонимов русского языка : практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З. Е. Александрова. – М. : Дрофа: Рус. яз. – Медиа, 2010. – 564 с.

6. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка / М. Р. Львов ; под ред. Л. А. Новикова. – М. : Рус. яз., 1984. – 384 с.

7. Тихонов, А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – М. : Lingua : АСТ, 2014. – 639 с.

8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. – М. : Прогресс, 1986 – 1987.

УДК 372.8(075.8)

МЕТАДЫ, ПРЫЁМЫ І СРОДКІ ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ Ў ПЕРЫЯД НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ

С. С. Паплаўская

БДПУ

Навук. кір. – В. І. Свірыдзенка, канд. пед. навук, дац.

У артыкуле акцэнтуецца ўвага на метадах, прыёмах і сродках фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў перыяд навучання грамаце; звяртаецца ўвага на іх ролю ў развіцці мыслення і маўлення, пазнавальнай актыўнасці, самастойнасці вучняў, у набыцці імі культурнага вопыту.

Ключавыя словы: лінгвакультуралагічная кампетэнцыя; навучанне грамаце; першакласнікі; метады; прыёмы; сродкі

Паспяховасць фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў у перыяд навучання грамаце ў значнай ступені залежыць ад узроўню прафесійна-метадычнай кампетэнцыі настаўніка пачатковых класаў. Пры навучанні важнымі з'яўляюцца не толькі веды, але і ўменні, і навыкі. Сёння нельга даваць веды, выпрацоўваць уменні і навыкі без уліку такіх метадаў і прыёмаў, якія б спрыялі павышэнню актыўнасці, самастойнасці вучняў у працэсе навучання, служылі развіццю мыслення і маўлення, набыццю культурнага вопыту, былі апорай трываласці засваення ведаў, уменняў і навыкаў. Даследаванне гэтых метадаў і прыёмаў з'яўляецца актуальным для павышэння якасці адукацыі.

Рэалізацыя лінгвакультуралагічнага падыходу ў адукацыйным працэсе

забяспечвае развіццё лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі – «валоданне мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчыннай і сусветнай культуры, здольнасць карыстацца культурнымі звесткамі ў працэсе маўленчых зносін» [1, с.92]. Фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі – складаны працэс, які патрабуе ўдзелу настаўніка і выкарыстання разнастайных метадаў, прыёмаў і сродкаў навучання. Настаўнік пачатковых класаў павінен стварыць усе неабходныя ўмовы для ўсведамлення вучнямі самабытнасці і непаўторнасці беларускай мовы, для засваення яе лексіка-граматычнай сістэмы для фарміравання камунікатыўна актыўнай асобы. Таму ў перыяд навучання грамаце неабходна выкарыстоўваць такія метады працы, якія б выклікалі ў вучняў жаданне выказвацца, спрачацца, даказваць свой пункт погляду. Настаўнікаў пачатковых класаў важна ўключаць дзяцей у дыскусіі і абмеркаванні па тэмах культуры. Педагог з'яўляецца прыкладам для вучняў у плане культурнай асветы, дэманструе павагу да розных культур.

Гульня з'яўляецца эфектыўным метадам фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў пачатковых класаў. Яна выкарыстоўваецца ў адукацыйным працэсе для развіцця моўных навыкаў і культурнай дасведчанасці, а ролевыя гульні, драматызацыя дазваляюць дзецям стаць удзельнікамі культурна значымых маўленчых сітуацый. На прыкладзе гульні можна пазнаёміць дзяцей з тым, што адно і тое ж паняцце можа называцца рознымі словамі ў розных культурах, што гэтыя словы могуць несці дадатковы сэнс (напрыклад, *бульба* – на беларускай мове, *картофель* – на рускай мове; *бульба* – не толькі назва расліны ў беларускай мове, "другога хлеба" беларусаў, але і назва беларускага народнага танца). Пры правядзенні гульні выкарыстоўваюцца прыёмы супастаўлення, параўнання, замены.

Знаёмства з моўнай разнастайнасцю аказвае значны ўплыў на фарміраванне лінгвакультуралагічных уяўленняў. Дзеці пачынаюць разумець, што свет не абмяжоўваецца толькі роднай мовай. Гульня дапамагае сфарміраваць у першакласнікаў у займальнай форме асновы лінгвакультуралагічнай

кампетэнцыі, развіваючы іх цікавасць да моўнай, культурнай разнастайнасці свету.

Для фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў перыяд навучання грамаце можна выкарыстоўваць метад праектаў. Удзел у праектных даследаваннях дазваляе вучням прымяняць атрыманыя веды на практыцы, што ўзбагачае іх адукацыйны вопыт. Прыкладам могуць служыць праекты, у якіх вучні даследуюць нацыянальныя святы, традыцыі і інш. Пасля даследавання яны могуць прымяніць свае веды, ствараючы, напрыклад, плакат, прысвечаны нацыянальнаму святу, творчыя праекты «Мой горад», «Народныя рамёствы». Пры выкарыстанні дадзенага метаду прымяняюцца прыёмы абагульнення, сістэматызацыі.

Метад аналізу прадугледжвае чытанне і аналіз тэкстаў, абмяркаванне іх, акцэнтаванне ўвагі навучэнцаў на культурных аспектах. Гэты метад прадугледжвае выкарыстанне настаўнікам розных тэкстаў краіназнаўчга характару. Прыкладам можа служыць аналіз апавядання «Наша Радзіма - Беларусь» [2, с.156], у якім адлюстроўваюцца культурныя асаблівасці беларускага народа. Вучні працуюць у групах, выяўляюць ключавыя тэмы, сімвалы і моўныя сродкі, якія адлюстроўваюць культурную спадчыну. Пасля абмеркавання дзеці могуць зрабіць свае вывады аб тым, як узаемадзейнічаюць у творы мова і культура. Пры гэтым выкарыстоўваюцца прыёмы параўнання, сістэматызацыі, аналізу моўных сродкаў.

Наглядны метад ўключае выкарыстанне відэа, малюнкаў, музыкі для дэманстрацыі культурных элементаў; стварэнне візуальных карт культурных асаблівасцяў. Напрыклад, вучням паказваюцца і апісваюцца малюнкі нацыянальных касцюмаў, традыцыйных страў. Пры гэтым выкарыстоўваюцца прыёмы дэманстрацыі, параўнання, сістэматызацыі і аналізу відэарада.

Мэтай метаду практыкаванняў, заснаваных на разыгрыванні сітуацыі з паўсядзённага жыцця (сітуацыйныя практыкаванні) з’яўляецца навучанне эфектыўнаму ўзаемадзеянню, развіццё ўмення выкарыстоўваць мову ў розных камунікатыўных сітуацыях. Напрыклад, разыгрыванне сцэнкі «У магазіне», дзе

першакласнікі павінны павітацца, папрасіць прадаць тавар, падзякаваць, разлічыцца, ужываючы адпаведную лексіку і захоўваючы прынятыя нормы паводзін. Пры гэтым выкарыстоўваюцца прыёмы імітацыі, алгарытмізацыі.

Важную ролю ў разуменні навучэнцамі сувязі паміж мовай і культурай адыгрываюць прыёмы нагляднасці, алгарытмізацыі, абагульнення, супастаўлення, параўнання, сістэматызацыі, замены. Напрыклад, прыём параўнання моўных выразаў, звычаяў, традыцый, прадметаў побыту, святаў беларускай культуры з іншымі культурамі ставіць перад сабой мэту – развіць уменне бачыць і аналізаваць культурныя адрозненні і падабенства, спрыяць фарміраванню талерантнасці і павагі да іншых культур, а таксама абмеркаванне, параўнанне беларускага касцюма з традыцыйным адзеннем іншых народаў.

Да сродкаў фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі адносяцца разнастайныя вучэбныя выданні. Значную ролю ў фарміраванні лінгвакультуралагічных ведаў і ўяўленняў першакласнікаў адыгрываюць вучэбныя дапаможнікі па навучанні чытанню і пісьму. У іх уключаны тэксты, ілюстрацыі і заданні, якія знаёмяць дзяцей з гісторыяй, культурнымі традыцыямі народа, мову якога яны вывучаюць. Гэта дапагае ім адчуваць сувязь мовы і культуры. У вучэбных дапаможніках ёсць словы і выразы, якія з’яўляюцца часткай нацыянальнай культуры (напрыклад, апісанне народных святаў, прадметаў адзення, фразеалагізмы, прыказкі і інш.). Іх тлумачэнне дапамагае дзецям зразумець культурныя асаблівасці свайго народа.

Фарміраванню ў навучэнцаў пазітыўнага стаўлення да культуры спрыяе ўключэнне ў вучэбныя дапаможнікі:

– аўтэнтычных тэкстаў: фальклорных твораў (казак, народных песень, загадак, скорагаворак), твораў дзіцячай літаратуры, якія даюць магчымасць пазнаёміцца з узорнай мовай і адчуць дух беларускай культуры, дапамагаюць зразумець культурную абумоўленасць моўных форм;

– ілюстрацый відэафрагментаў і фотаздымкаў культурных аб’ектаў, беларускіх пейзажаў, народных свят; яны ствараюць наглядны вобраз, які дапамагае дзецям лепш зразумець культурныя асаблівасці народа;

– заданняў на абмеркаванне пытанняў культуразнаўчага характару.

Да вучэбных выданняў, якія распрацаваны з улікам культурных асаблівасцяў і патрэб навучэнцаў і эфектыўна выкарыстоўваюцца ў працэсе навучання грамаце, адносіцца вучэбны дапаможнік «Буквар» [2], у якім прапанавана новая графічная сістэма адлюстравання гукаў; новы парадак увядзення літар; прадугледжана выкарыстанне анімацыйных фільмаў (праз QR-код); змешчана сістэма заданняў для развіцця маўлення вучняў, накіраваная на засваенне правіл і прынцыпаў зносін, спасціжэнне нацыянальных традыцый і каштоўнасцей Беларусі. У буквар уведзены гульнявыя персанажы Кірыліца, Жэўжык, Бім і Бом.

Сучасны «Буквар» мае вялізны патэнцыял для фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў 1 класа. Лінгвакультуралагічны матэрыял, змешчаны ў гэтым вучэбным дапаможніку, адпавядае ўзроставым асаблівасцям навучэнцаў шасцігадовага ўзросту.

У вучэбным выданні «Спадарожнік буквара» [3] прадстаўлена інфармацыя краіназнаўчага характару, якая ўводзіцца ў тым ліку праз QR-код. Яна тэматычна звязана з адпаведнай старонкай буквара.

Такім чынам, пералічаныя метады, прыёмы і сродкі навучання грамаце спрыяюць паспяховаму фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў і павышэнню якасці адукацыі ў цэлым.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская мова» // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 91 – 95.

2. Свірыдзенка, В. І. Буквар : вучэбны дапаможнік для 1 класа устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі, з беларус. мовай навучання і выхавання / В. І. Свірыдзенка, В. І. Цірынава. – 2-е выд., перагледж. і дап. – Мінск : Акадэмія адукацыі, 2024. – 184 с.

3. Свірыдзенка, В. І. Спадарожнік буквара : дапаможнік для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання / В. І. Свірыдзенка, В.І. Цірынава. – Мінск : НІА, 2021. – 200 с.

УДК 37.026

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. А. Солошко

БГПУ

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц

В статье рассматривается анализ терминов «проектная деятельность» и «метод проектов», принципы реализации и требования к проектному продукту. Описываются основные компетенции, которыми должен обладать младший школьник для участия в проектной деятельности. Анализируется собственный опыт реализации проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность; метод проектов; компетенции

Проектная деятельности применяется для развития познавательной учебной деятельности и используется для того, чтобы учащиеся легче понимали новый материал. Когда учитель использует данный метод, он создает условия для развития у учащихся навыков коммуникации, сотрудничества, организаторских умений. Самое главное в работе над проектом – не только открытие нового знания, но и получение личного опыта, который понадобится в дальнейшем.

Н.В.Матяш определяет проектную деятельность как «интегративный вид деятельности, который сочетает в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности» [1, с.134]. И.Д.Чечель рассматривает проектную деятельность как «уникальную деятельность, осуществляемую в определенный период времени с целью достижения уже заранее определенного результата и создания личностного достижения» [2, с.98].

Термины «проектная деятельность» и «метод проектов» зачастую трактуются как синонимичные.

Проектная деятельность основана на развитии когнитивных навыков учащихся, их возможности самостоятельно усваивать знания и разбираться в информационном пространстве, а также на развитии критического и творческого мышления. Учителя могут направлять мысли учащихся в нужное русло или давать возможность проводить автономные исследования. Все это составляет

компетенции проектной деятельности. Поэтому у учащихся должны быть развиты такие качества, как самостоятельность; умение работать в команде; применение определенных знаний там, где это требуется; получение реальных результатов собственной деятельности.

Для реализации проектной деятельности следует соблюдать следующие условия:

– учет учебных возможностей учащихся, чтобы они смогли выполнить проект;

– подготовка необходимой литературы для выполнения проектного задания;

– проведение бесед с учащимися перед выполнением проекта, привлечение учащихся, которые уже принимали участие в проектной деятельности;

– подготовка со стороны педагога всего необходимого для проекта: дневника проектной деятельности, заданий, планирование этапов работы, осуществление рефлексии;

– при групповом проекте каждый учащийся получает словесную оценку собственного вклада;

– демонстрация конечного продукта деятельности.

Проект как многоцелевой и комплексный метод имеет свои разновидности:

– практико-ориентированный проект, суть которого заключается в том, что он направлен на социальные интересы участников проекта. Продукт заранее определён и его можно применить в школьной жизни, микрорайоне, городе и государстве;

– исследовательский проект, который характеризуется наличием научного исследования и включает в себя обоснование актуальности темы, выдвижение гипотезы, обозначение задач исследования, обработку результатов;

– информационный проект, сущность которого заключается в сборе информации о каком-то объекте, явлении;

– творческий проект, предполагающий нетрадиционный подход к изучению чего-то и свободный практический продукт деятельности. Это может быть стенгазета, видеофильм и т.д.;

– ролево-игровой проект. Наиболее сложный вид проекта, суть которого заключается в том, что участники проекта выбирают себе определённые роли. Это могут быть литературные персонажи, исторические личности и т.д. Результатом такого проекта обычно становится сценическая постановка [3, с.20].

Для реализации практической части исследования нами был организован групповой межпредметный проект «Рассказчик-глагол» в 4 классе, проблемным вопросом которого стал вопрос «Почему рассказчик – глагол?» Для поиска ответа на вопрос использовался учебный материал из учебного пособия по литературе. Для изучения мы взяли 3 рассказа: 1) С.Лагерлеф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями. Глава «Волшебная дудочка»»; 2) А.Линдгрен «Пеппи Длинныйчулок. Глава «Как Пеппи спасает двух малышей»»; 3) Л.Бессон «Артур и минипуты». Учащиеся поделились по рядам на 3 группы, каждой группе достался свой рассказ, который они должны были прочитать, выписать глаголы, которые, на их взгляд, затрудняли понимание содержания текста, после этого делали морфологический разбор глагола, изучали значение слова и подбирали к нему синоним.

В ходе проекта учащиеся закрепили знания по теме «Глагол» (время, род, число, спряжение), поработали со значением непонятных слов, поупражнялись в подборе синонимов к словам, которые вызвали у них трудности при чтении рассказа.

Итогом нашей деятельности стал информационный буклет, посвященный проблемному вопросу. На нем мы разместили глаголы, основные выводы, к которым учащиеся пришли в ходе проектной деятельности, сформулировали значение глагола как части речи, краткое содержание сюжета сказки, которую читали и анализировали школьники по группам для исследования вопроса.

Межпредметная связь данного проекта прослеживается с такой учебной дисциплиной, как литературное чтение. Вообще любая проектная деятельность носит межпредметный характер, так как проект предполагает использование знаний из различных областей.

Термин «межпредметные связи» означает систему взаимоотношений между

знаниями, умениями и навыками, формирование которых осуществляется путем последовательного отражения реальных связей между изучаемыми предметами в методах, средствах обучения и содержании учебного материала [4, с.46].

Подытоживая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что применение проектной деятельности предполагает не только сотрудничество участников проекта, но и освоение новых способов получения знаний, приобретение опыта, благодаря которому личность ребенка развивается. Учащиеся учатся критически мыслить, самостоятельно искать и обрабатывать информацию из различных источников, происходит развитие таких качеств, как ответственность, лидерство, самостоятельность. Любой проект имеет межпредметную связь.

Библиографические ссылки

1. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В Матяш ; под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 286 с.
2. Чечель, И. Д. Исследовательские проекты в практике школы / И. Д. Чечель // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И. Д. Чечель ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М., 1998. – С. 83–128.
3. На путях к методу проектов / Ин-т методов шк. работы ; под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупениной. – М. : Работник просвещения, 1930. – 221 с.
4. Еремкин, А. И. Система межпредметных связей в высшей школе: аспект подготовки учителя / А. И. Еремкин. – Харьков : Вища шк., 1984. – 152 с.

УДК 372.4

ФОРМЫ РАБОТЫ СА СКОРАГАВОРКАМІ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

К. І. Сцефанюк

БДПУ

Навук. кір. – А. С. Васілеўская, канд. філал. навук, дац.

Артыкул прысвечаны формам работы над скорагаворкамі ў працэсе фарміравання арфаэпічных уменняў малодшых школьнікаў. Адзначаюцца этапы работы над скорагаворкай, фармулююцца рэкамендацыі па выбары скорагаворак з улікам іх спецыфікі і ўзроставых асаблівасцей навучэнцаў.

Ключавыя словы: скорагаворка, развіццё маўлення, формы работы, этапы работы над скорагаворкай, гульня, арфаэпічныя ўменні, дыкцыя

Адным з кампанентаў агульнай культуры чалавека з'яўляецца маўленчая культура, аснову якой складае правільнасць маўлення. У сучасным грамадстве важна, каб чалавек быў пісьменным, лёгка асвойваў рэсурсы роднай мовы, меў

уяўленне пра «маўленчы ідэал», заўважаў і выпраўляў свае і чужыя памылкі ў мове, ведаў нормы вымаўлення і напісання слоў [1].

Фарміраванне правільнага, выразнага і літаратурнага маўлення ў вучняў пачатковых класаў з'яўляецца адной з важнейшых задач настаўніка. У дзяцей малодшага школьнага ўзросту толькі пачынае развівацца маўленчы апарат, фарміруецца артыкуляцыя, узбагачаецца слоўнікавы запас. Таму важна стварыць спрыяльныя ўмовы для развіцця маўленчых навыкаў, выкарыстоўваць разнастайныя метады, прыёмы і формы работы, якія будуць не толькі эфектыўнымі, але і цікавымі для дзяцей [2]. Падтрымка творчых ініцыятыў, заахвочванне да ўдзелу ў разнастайных маўленчых праектах, конкурсах, віктарынах спрыяе развіццю ўпэўненасці ў сваіх маўленчых здольнасцях і стымулюе да дальнейшага самаўдасканалення. Толькі комплексны падыход да развіцця маўлення ў пачатковай школе дазволіць дасягнуць высокіх вынікаў і закласці трывалы фундамент для паспяховага навучання.

Адной з эфектыўных і займальных форм развіцця маўлення ў пачатковай школе з'яўляюцца скорагаворкі, якія дапамагаюць развіць дыкцыю, артыкуляцыю, палепшыць фанематычны слых і ўзбагаціць слоўнікавы запас [1]. Скорагаворка –спецыяльна прыдуманы кароткі сказ (некалькі сказаў або невялікі тэкст), які змяшчае цяжкія для вымаўлення спалучэнні гукаў, якія трэба вымавіць хутка і незапінаючыся. Скорагаворкі як жанр фальклору выкарыстоўваліся для забавы, але разам з тым выконвалі важную функцыю – дапамагалі навучыцца выразна і правільна вымаўляць гукі. Таму і выкарыстоўваюцца ў школьнай практыцы як сродак фарміравання арфаэпічных уменняў.

Скорагаворкі бываюць кароткія і доўгія, рыфмаваныя і нерыфмаваныя, сюжэтныя і несюжэтныя, лагічныя і нелагічныя, з паўторамі і без паўтораў, "пабудаваныя" на вымаўленні аднаго гука і спалучэння гукаў, даступныя дзіцячаму ўспрыманню і не разлічаныя на яго, скорагаворкі, якія змяшчаюць у сваім змесце прыказку і якія не змяшчаюць яе.

У сучаснай школе выкарыстанне скорагаворак – прывабны і займальны момант для малодшых школьнікаў. Аднак настаўнік павінен звяртаць ўвагу на

змест скорагаворак, прагназаваць выхаваўчае ўздзеянне на вучняў і значнасць скорагаворак для маўленчай культуры ў цэлым.

У метадычнай літаратуры існуць розныя падыходы да работы па вымаўленні скорагаворак. А.А.Бандарэнка сцвярджае, што работа са скорагаворкамі пачынаецца з асмыслення іх зместавага боку [2].

Многія сучасныя аўтарскія методыкі па працы над скорагаворкамі вылучаюць тры этапы. Першы этап – запаволенае, дакладнае вымаўленне слоў скорагаворкі, другі – вымаўленне скорагаворкі ў іншым, звычайным тэмпе і трэці – вымаўленне скорагаворкі ў хуткім тэмпе.

Больш дасканалым і правільным мы лічым наступны падыход:

– непасрэдную працу над скорагаворкамі пачынаць пасля таго, як артыкуляцыя кожнага “цяжкага” гука засвоена і адпрацавана на матэрыяле складоў і слоў, якія змяшчаюць гэты “цяжкі” гук;

– далей пачынаецца засваенне зместу скорагаворкі;

– на наступным этапе паступова павялічваецца тэм вымаўлення, аднак пры гэтым пажадана не губляць сэнс, які закладзены ў тэкст;

– адпрацоўваючы пэўны гук неабходна старанна сачыць за вымаўленнем ужо адпрацаваных гукаў, каб не дапускаць “змазанасці”, недасканаласці.

Асноўная задача ў методыцы работы са скорагаворкамі – прыйсці да максімальна дакладнага і правільнага вымаўлення ўсіх гукаў скорагаворкі. Невялікія скорагаворкі вымаўляюцца на адным дыханні, для доўгіх скорагаворак неабходна выкарыстаць розныя кампаненты інтанацыі – паўзы, мелодыку і інш. Для большага эфекту можна выкарыстаць выдзяленне колерам або падкрэсліванне літар, якія абазначаюць гукі, над вымаўленнем якіх патрэбна папрацаваць.

Пры завучванні скорагаворак можна выкарыстоўваць маторыку рук. На кожнае слова вучні могуць сціскаць пальцы ў кулакі, націскаць пальцамі на ўяўныя клавішы, стукаць далонямі аб стол, прытоптваць.

Найбольш эфектыўным прыёмам працы са скорагаворкамі Н.У.Мурашка [3] лічыць выкарыстанне інтэнсіўных адукацыйных тэхналогій, накіраваных на

хуткае і якаснае засваенне ведаў. Па яе меркаванні, для развіцця маўленчых навыкаў добра падыходзіць тэхналогія калектыўнага ўзаеманавучання, распрацаваная В.К.Дзьячэнка, які разглядаў працэс навучання як “асобны выпадак знасін” паміж настаўнікам і вучнямі і вылучыў чатыры асноўныя тыпы такіх зносін: зносіны паміж настаўнікам і асобным вучнем; зносіны ў пары; групавыя зносіны; зносіны ў парах зменнага саставу. Такі падыход спрыяе трываламу засваенню ведаў праз актыўную пазнавальную дзейнасць.

Праца са скорагаворкамі павінна быць сістэматычнай і цікавай для вучняў пачатковай школы. Таму скорагаворкі можна выкарыстоўваць і ў гульнях.

“Хто хутчэй?” Настаўнік падбірае найбольш складаную скорагаворку і вымаўляе яе ўголас, запаволена і выразна. Затым, звяртаючыся да ўдзельнікаў гульні, пытаецца: “Хто зможа прачытаць скорагаворку хутчэй?” Для вымярэння хуткасці вымаўлення скорагаворкі можна выкарыстоўваць секундамер або гадзіннік. Удзельнікі адзін за адным змяняюцца і спаборнічаюць ў хуткасці і правільнасці вымаўлення скорагаворкі.

“Паравоз”. На кожнага ўдзельніка гульні размеркаваць па адным слове са скорагаворкі, якую выбраў вядучы. Пасля гэтага ўся група ўдзельнікаў павінна пастарацца, паслядоўна называючы сваё слова, як мага хутчэй вымавіць усю скорагаворку,пасля чаго кожны ўдзельнік павенен паспрабаваць вымавіць усю скорагаворку самастойна.

“Скорагаворка – трансформер”. Для гэтай гульні неабходна падабраць скорагаворкі з парнымі гукамі “глухі – звонкі”. Задача ўдзельнікаў – вымавіць скорагаворку, замяняючы глухі гук яго парным і звонкім і наадварот. Новы варыянт неабходна паўтарыць тры разы, у павольным тэмпе, стараючыся не зрабіць памылак. Затым удзельнікі вяртаюцца да арыгінальнага варыянта гэтай скорагаворкі і спаборнічаюць ў хуткасці яе вымаўлення [4].

Эфектыўнасць работы са скорагаворкамі ў гульнявой форме вялікая, паколькі дапамагае вучням навучыцца правільнаму і дакладнаму вымаўленню гукаў і слоў мовы праз цікавыя формы працы. Веданне вялікай колькасці скорагаворак пашырае ўяўленні вучняў аб мове, яе гісторыі, традыцыях [5].

Для таго, каб скорагаворка сапраўды прыносіла карысць, а не выклікала складанасці, важна правільна яе “падабраць”. І вось тут на першы план выходзіць улік узроставых і індывідуальных асаблівасцяў кожнага вучня. Нават у межах аднаго класа, у адной узроставай групе, дзеці моцна адрозніваюцца адзін ад аднаго. Таму ўлік індывідуальных асаблівасцяў – гэта яшчэ адзін важны крок да паспяховай працы са скорагаворкамі.

Такім чынам, скорагаворкі – эфектыўны і займальны сродак развіцця маўлення ў пачатковай школе. Важна падбіраць скорагаворкі ў адпаведнасці з узростам і індывідуальнымі асаблівасцямі вучняў, а таксама выкарыстоўваць розныя формы працы, каб зрабіць працэс навучання цікавым і выніковым.

Выбар скорагаворак для работы ў пачатковай школе – гэта не проста механічны працэс, а складаная і творчая работа, якая патрабуе ад настаўніка чуласці, увагі да вучняў. Калі ўлічваць узрост і індывідуальныя асаблівасці дзяцей, ствараць пазітыўнае асяроддзе на занятках і выкарыстоўваць розныя формы работы, то скорагаворкі “паслужаць” эфектыўным інструментам развіцця маўлення.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Старжынская, Н. С. Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў / Н. С. Старжынская, Д. М. Дубініна. – Мазыр : Белы вецер, 2008.– 112 с.

2. Бондаренко, А. А. Работа над дикцией в начальных классах / А. А. Бондаренко // Начальная школа. – 1987. – № 1. – С. 30.

3. Мурашка, Н. У. Выкарыстанне інтэнсіўных адукацыйных тэхналогій пры вывучэнні скорагаворак на ўроках беларускай мовы ў І класе / Н. У. Мурашка, А. С. Шылава // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2021. – №8 – С. 31–40.

4. Смирнова, М. В. Скороговорки в речевом тренинге: учеб. пособие / М. В. Смирнова. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во С.-Петербск. гос. акад. театр. искусства, 2009. – 105 с.

5. Безбородова, Л. А. Современное состояние. проблемы развития дикции в психолого-педагогических исследованиях / Л. А. Безбородова, Е. В. Максимова // Школа будущего. – 2015. – № 2. – С. 136–148.

УДК 372.4

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В. П. Татаржицкая

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Василевская, канд. филол. наук, доц.

В статье рассматриваются задания по формированию навыка выразительного чтения, представленные в учебниках по литературному чтению для второго и третьего классов. Отдельно рассматриваются задания, направленные на формирование техники чтения (работа с основными компонентами интонации, дикция), и на смысловое и эмоциональное восприятие текста. Рассматривается, как изменяется содержание заданий на протяжении изучения предмета «Литературное чтение».

Ключевые слова: выразительное чтение, техника чтения, интонация, дикция, стихотворение, понимание текста

Одной из задач предмета “Литературное чтение” в начальной школе является формирование навыка выразительного чтения стихотворений у учащихся. Выразительное чтение – это сознательное, толковое чтение, в ходе которого голосом передается содержание произведения [1].

Методистами Т.Ф.Завадской, О.В.Кубасовой были выделены следующие требования к навыку выразительного чтения стихотворений у учащихся младших классов: во время чтения правильно подбирать интонацию; соблюдать ритм и темп стихотворения; соблюдать расстановку пауз, для выделения смысловых частей, акцентирования важных мыслей и эмоций, передаваемых автором; при чтении соблюдать артикуляцию и дикцию, учащиеся должны произносить слова ясно и четко; соблюдать правильную расстановку фразового и логического ударения; передавать при чтении эмоциональную окраску стихотворения [2; 3].

Мы разделили эти требования на две группы навыков, которыми должен владеть учащийся начальных классов: 1) задания на формирование техники чтения, 2) задания, которые направлены на понимание содержания и эмоциональное восприятие текста.

Нами были проанализированы учебные пособия “Литературное чтение” для учащихся 2 и 3 классов [4; 5; 6]. Мы выбрали 141 задание и распределили их на две группы.

К *первой группе заданий, которые направлены на развитие техники чтения*. Работа со скороговорками и пословицами развивает четкость произношения, улучшает дикцию, речевые навыки, развивает беглость речи. Нередко в заданиях с этими жанрами встречаются требования, в каком темпе, ритме и с какой интонацией необходимо текст.

В учебниках для 2 класса встречаются 6 заданий по работе с скороговорками: назвать повторяющиеся звуки [4, с.20]; прочитайте сначала медленно, а потом быстро и чётко, проговаривая каждое слово [4, с.20]; прочитать с радостью, удивлением [4, с.20]; поучаствовать в конкурсе “Кто быстрее и без ошибок проговорит скороговорку” [4, с.40]; прочитать с разной интонацией – вопросительной и восклицательной, с грустью и радостью [4, с.46].

В учебниках для 3 класса работы со скороговорками не встречается, но учащимся предлагается поработать с пословицами, представленными в рубрике “Жемчужины народной мысли”: выбрать пословицу, которая подходит к одному из четверостиший стихотворения “Колосок” В.Орлова и объяснить свой выбор; порассуждать, подходит ли пословица к содержанию стихотворения “Что красивей всего?” Б.Заходера? При работе с пословицами учащиеся учатся правильно расставлять паузы и логические ударения, потому что очень часто от этого зависит прямое и переносной значение произведений этого жанра.

Работа с различными компонентами интонации предусмотрена и при работе с текстами стихотворений. Например, в учебнике для 2 класса встречаются следующие задания: передать грустное настроение, обратить внимание на соблюдение пауз при запятой и точке при чтении [4, с.49]; передать удивление, радость, огорчение героя [4, с.62]; выбрать спокойный тон, соблюдать паузы при знаках препинания при чтении [4, с.110]; прочитать, соблюдая паузы после запятой, тире, точки, не забывая о вопросительной интонации, при чтении передать голосом радость и печаль [5, с.13]; при чтении чётко произносить слова, соблюдать стихотворную строку (ритм, рифму), интонацию [5, с.39].

Для 2 класса в конце раздела “Я и мои друзья” учащимся предлагается

поработать с рифмой: необходимо с использованием слов-помощников “в добрый путь”, “спасибо”, “до свидания”, “доброе утро”, “извините” продолжить строчки в рифму [5, с.36].

Цель таких заданий – развивать умение правильно выражать эмоции через голос, используя мелодику и силу голоса; делать логические паузы; изменять темп в зависимости от лирического сюжета и настроения стихотворения.

В 3 классе встречаются задания более сложные, так как в большинстве случаев учащимся необходимо самостоятельно находить слова, которые необходимо выделить голосом, определять, где сделать паузу. По сравнению со 2 классом, в 3 классе дети самостоятельно работают с рифмой, находят ее в стихотворениях, подбирают рифмованные слова. Например, в учебнике для 3 класса встречаются следующие задания: найти в конце строк рифмующиеся слова [6, с.69]; созвучные слова (рифмы) [6, с.72]. Также в конце раздела “Поэзия – гостья небесная – летит навстречу тебе”, встречается следующее задание по подбору рифмы, например: тропинка - снежинка. Росинка - ..., рядом - ..., разговоры - ..., день - ... и т.д.

При анализе заданий мы отметили, что в учебниках для 2 и 3 классов работа над постановкой логического ударения отсутствует.

Ко *второй группе относятся задания, направленные на понимание эмоциональной окраски, эмоционального состояния персонажей, авторской позиции, идеи текста*. Такие задания выполняются при первичном и вторичном анализе произведений.

Во 2 классе в большинстве случаев внимание учащихся акцентируется на эмоциональной окраске и понимании главной мысли произведения: определить, какое слово часто повторяется в стихотворении и подумать, какое настроение это создает [4, с. 49]; передать голосом теплоту, нежность к героям стихотворения [4, с.60]; передать удивление, радость, огорчение героя [4, с.62]; определить, какое настроение вызвало стихотворение и почему [5, с.94]; при чтении стихотворения “Вот и лето подоспело...” М.Ивенсен необходимо ответить на вопросы, почему лето называется красным. Как его еще можно назвать?

Придумать сравнение: красный, как... [5, с. 122]; при чтении стихотворения нужно ответить на вопросы: Какое настроение вызывает у вас это стихотворение? Какие цвета, кроме зелёного, есть в нём? Найдите в тексте и прочитайте. Нарисуйте словами картины, которые представляете, читая стихотворения [5, с. 121].

В 3 классе задания усложняются: учащимся необходимо самостоятельно определять эмоции, чувства и переживания автора, делиться своими мыслями, переживанием, объяснять свою точку зрения о стихотворении, понравилось оно или нет, если понравилось, то чем, сравнивать героев стихотворений, раскрывать главную мысль. В частности, учащимся необходимо ответить на следующие вопросы: о чём размышляет поэт? Почему он с таким уважением говорит о книге? [6, с. 58]; понравилось ли вам стихотворение? Чем? Какие слова указывают на дождь, что дождь похож на живое существо? Найдите их в тексте. Порассуждайте [6, с. 63]; как вы думаете, почему в стихотворении много восклицательных знаков? Как прочитать предложения с этими знаками (повысить или понизить голос)? Обсудить, от чьего имени рассказано стихотворение: автора или героя. Какие слова помогают это понять? [5, с. 77]; понравился ли вам герой стихотворения? Чем? Найдите в стихотворении в конце строк созвучные слова (рифмы) [6, с. 79]; какое чувство у вас вызвало стихотворение? Какие картинки вы представляли, читая стихотворение? Какой была бы музыка, написанная на эти стихи? Определите её характер (грустная, весёлая, задорная), темп (медленный, быстрый, напевный). Прочитайте стихотворение выразительно, передайте голосом чувства и настроение, которые оно вызывает [6, с. 96-97].

Целью таких заданий является научить детей воспринимать и передавать эмоциональную окраску стихотворения; развивать у детей способности воспринимать эмоции персонажей через текст и подбирать правильную интонацию для их выражения; научить детей чувствовать; развивать умения интонировать стихотворение в зависимости от его настроения и эмоций; научить детей делать анализ стихотворения, понимать главную мысль. Такие задания

способствуют развитию понимания, какие ощущения, чувства, переживания хотел донести автор, а также помогают в выражении собственных эмоций, чувств и переживаний.

Исходя из анализа, можно сделать вывод, что в учебниках для 2 класса задания ориентированы на освоение базовых навыков выразительного чтения. Тексты, как правило, короткие, с ярко выраженными интонационными паузами, простыми диалогами и рифмами. Задания помогают детям правильно интонировать, выделять паузы, акцентировать внимание на эмоциональной окраске.

В 3 классе тексты становятся более сложными. Учащиеся читают произведения с более сложной сюжетной линией, с наличием большего количества персонажей и эмоциональных оттенков. Задания требуют более глубокой работы с интонацией, эмоциями и ритмом. Также вводятся задачи на понимание образов и главной мысли в произведении. В некоторых случаях задания включают работу с интонацией в контексте характера персонажа, а не просто правильного произношения.

Библиографические ссылки

1. Воюшина, М. П. Чтение как речевая и эстетическая деятельность // Refdb.ru. – URL: https://refdb.ru/look/2851815.html (дата обращения: 28.09.2017).
2. Завадская, Т. Ф. Методика выразительного чтения / Т. Ф. Завадская. – М. : Просвещение, 2007. – 254 с.
3. Кубасова, О. В. Выразительное чтение : пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / О. В. Кубасова. – М. : Дело, 2001. – 144 с.
4. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учебное пособие для 2 класса учреждений общего среднего образования, с русским языком обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – Минск : Национальный институт образования , 2022. – Ч 1. – 121 с.
5. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учебное пособие для 2 класса учреждений общего среднего образования, с русским языком обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – Минск : Национальный институт образования , 2022. – Ч 2. – 121 с.
6. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учебное пособие для 3 класса учреждений общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Академия образования , 2024. – Ч. 2. – 143 с.

УДК 372.8: 811

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЕМОВ СЕМАНТИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИМИСЯ 2 КЛАССА

К. М. Тихонович

БГПУ

Науч. рук. – А.В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

Статья посвящена проблеме, связанной с формированием осознанного и глубокого понимания смысла слов и понятий у детей младшего школьного возраста. В работе предложены рекомендации и решения, способствующие эффективной семантизации у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: семантизация, младший школьник, лексика, словарный запас

Проблема семантизации на уроках русского языка в начальной школе является одной из актуальных и сложных задач в образовательной системе. Семантизация, то есть выявление значения языковой единицы [1, с. 296], является неотъемлемой частью процесса развития языковых навыков учащихся. Однако многие учителя сталкиваются с трудностями в реализации на практике такого способа сообщения сведений о содержательной стороне языковой единицы.

Во-первых, отсутствие единого подхода к семантизации в различных учебниках и методических пособиях делает процесс обучения сложным и затрудняет его эффективность. В разных школах и классах применяются различные методики, что приводит к недостаточной системности в формировании у учащихся навыков семантизации.

Во-вторых, ограниченное время на уроке и большой объем материала не всегда позволяют погрузиться в смысловые нюансы слов и фраз. Учитель вынужден сконцентрироваться на формальных правилах и основных грамматических конструкциях, оставляя меньше времени на обсуждение и разъяснение значений слов.

Также необходимость отталкиваться от разных уровней языковой компетенции учащихся создает трудности при подборе адекватного учебного материала. Разные учащиеся могут иметь разный запас слов и опыт

использования языка. Это требует от учителя дифференцированного подхода, что бывает не всегда просто реализовать.

В целом проблема семантизации на уроках русского языка в начальной школе требует серьезного внимания и проработки. Необходимо разработать единые методические рекомендации, учитывающие различные аспекты формирования языковых навыков. Также важно обеспечить учителей нужными инструментами и материалами, чтобы они могли более эффективно работать над семантизацией и усвоением значений слов учащимися.

Для определения этого уровня у учеников 2 класса нами было проведено экспериментальное исследование.

Определение уровня лексической компетенции учеников во 2 классе является важным аспектом их языкового развития. Лексика – это набор слов и выражений, которые ребенок знает и может использовать в своей речи. Определение уровня лексической компетенции позволяет оценить, насколько хорошо ученик усваивает новые слова и умеет применять их в контексте.

Нами были подобраны следующие методики: называние слов-синонимов, называние слов-антонимов, называние слов-антонимов, объяснение переносных значений слов в контексте [2, с. 26-27].

Исследование проходило в средней школе № 153 г. Минска. В эксперименте приняли участие 25 учащихся 2 «В» класса в возрасте от 7 до 8 лет. После того, как исследование было проведено, мы проанализировали результаты учащихся.

Результаты исследования по методике №1 отобразим в виде таблицы.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике №1

Уровень	Количество уч-ся	Количество уч-ся в %
Высокий	0	0
Выше среднего	5	20
Средний	14	56
Ниже среднего	5	20
Низкий	1	4

Анализируя данные из таблицы, можно сделать вывод, что большинство учащихся достигли среднего уровня. Однако интересно отметить, что пять человек превзошли средний уровень и продемонстрировали результаты выше среднего. Точно такое же количество учащихся показали результаты ниже среднего уровня. Следует отметить, что в сводке результатов имеется информация об одном ученике, который продемонстрировал низкий уровень. Это может говорить о том, что данная методика, возможно, представляет для него трудность или требует дополнительных усилий для полного освоения.

Таким образом, обобщая информацию из таблицы, можно сказать, что большинство учащихся достигли среднего уровня результатов по методике подбора синонимов к словам, но имеется как группа учеников, достигнувших результатов выше среднего уровня, так и те, кто нуждается в дополнительном объяснении и помощи.

Результаты исследования по методике №2 отобразим в виде круговой диаграммы:

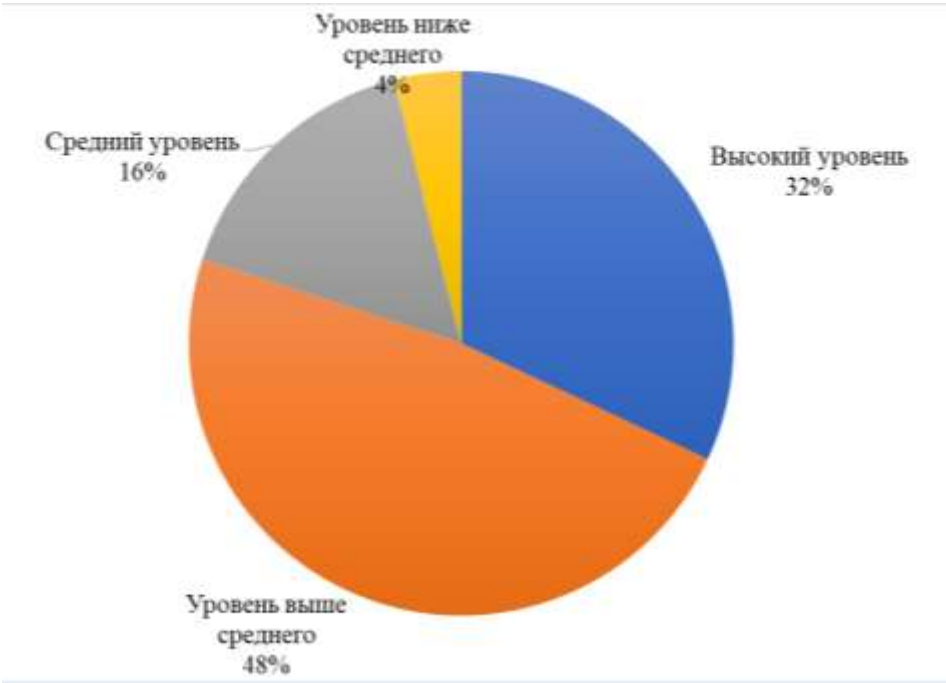


Рисунок 1. – Результаты исследования по методике №2

Исходя из круговой диаграммы исследования по методике №2, мы можем заметить, что 48% учащихся имеют результаты выше среднего уровня. Это говорит о том, что учащимся достаточно просто подобрать к словам антонимы.

Остальные 52% учеников имеют результаты ниже, что указывает на определенные сложности в выполнении задания.

Результаты исследования по методике №3 представим в виде гистограммы.

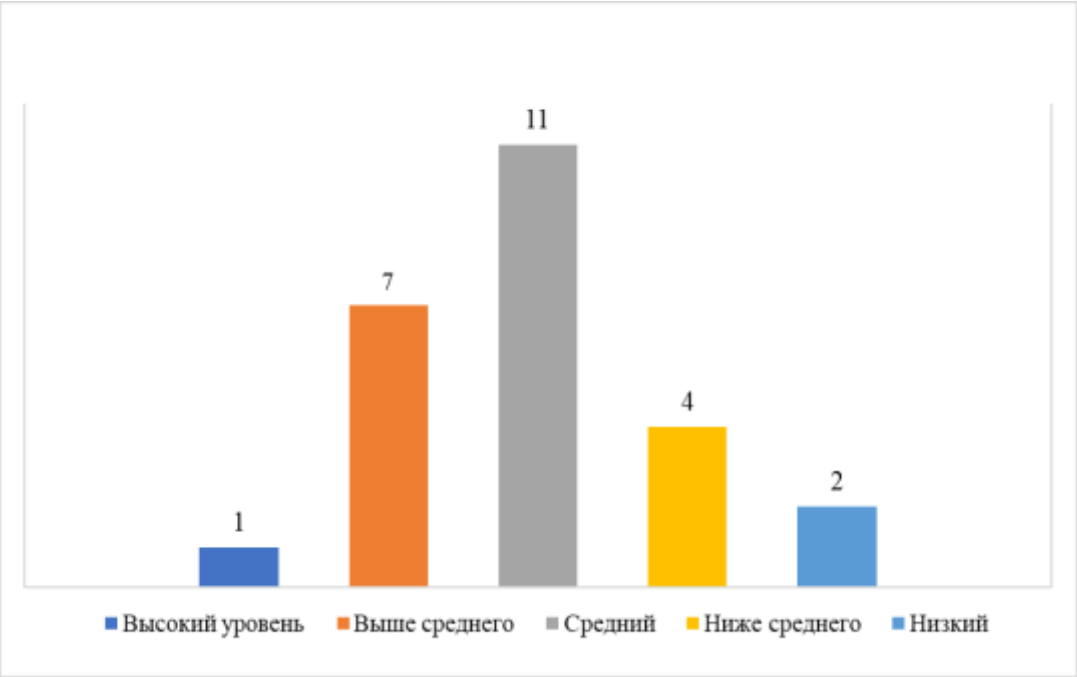


Рисунок 2. – Результаты исследования по методике №3

Данная методика показала, что большинство учащихся класса имеют средний уровень результатов. Это говорит о способности второклассников давать характеристику лексического значения слов, но не в полной мере отражать его свойство и качество. Такие учащиеся испытывают трудности в выделении основных и второстепенных признаков словоформ, нуждаются в помощи учителя.

7 учащихся правильно и полно описывали лексическое значение слов, испытывали некоторые трудности в выделении основных и второстепенных качеств предметов, а также их признаков и действий.

28% учащихся класса имеют показатели по данной методике ниже, что указывает нам на низкий уровень обобщения детей, на слабую способность понимания переносного значения.

И лишь 1 учащийся выполнил задание быстро, не испытывая трудностей. Это дает нам понять, что у учащегося в достаточной степени развита лексика, он эрудирован относительно своего возраста, тем самым может являться примером

для подражания своим одноклассникам.

Чтобы эффективно повышать уровень владения языком учащихся начальных классов, учителям необходимо тщательно разрабатывать и применять задания, направленные на обогащение лексикона.

Семантизация, процесс установления связей между словами и их значениями, служит основой для успешного расширения словарного запаса. Существует множество приемов семантизации, которые можно использовать в учебном процессе. Одним из наиболее эффективных является подбор синонимов и антонимов. Сопоставляя слова с похожими и противоположными значениями, дети лучше понимают оттенки смысла и расширяют свои возможности для выражения мыслей.

Другим действенным приемом является контекстуальное изучение слов. Представляя новые слова в контексте предложения или текста, учащиеся могут легко понять их значение и сразу же закрепить в памяти.

Использование наглядных материалов, таких как иллюстрации, графики и видео, также способствует более глубокому освоению новой лексики.

Кроме того, для обогащения словарного запаса можно использовать различные виды упражнений и заданий, таких как:

– упражнения на составление предложений: учащиеся используют новые слова для создания собственных предложений, применяя их в различных контекстах;

– упражнения на подбор определений: дети подбирают определения к новым словам, закрепляя их значение;

– упражнения на классификацию: учащиеся распределяют слова по категориям, расширяя понимание тематических связей между ними;

– упражнения на словообразование: дети образуют новые слова, используя корни, суффиксы и префиксы, что способствует пониманию структуры языка.

Регулярное выполнение подобных заданий с использованием эффективных приемов семантизации позволяет учителям существенно расширить словарный запас своих учащихся, повысить их грамотность и улучшить навыки общения.

Кроме того, обогащение лексикона способствует развитию критического мышления, повышает мотивацию к изучению языка и закладывает основу для дальнейшего языкового роста.

Библиографические ссылки

Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Е. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

Ладыженская Т. А. Практическая методика русского языка / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М.: Просвещение, 1992. – 287 с.

Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Академия, 2012. – 464 с.

Соловейчик М. С. К тайнам языка. Работа над словом как лексической единицей / М. С. Соловейчик // Начальная школа. 2004. № 5. – 144 с.

Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов / Н. И. Политонова. – М.: Просвещение, 1994. – 191.

УДК 81’373

ЗОНЫ ДЕРИВАТОВ И МОРФЕМНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В «КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Е. А. Туровец

БГПУ

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

В статье рассматриваются зоны дериватов и морфемной структуры слова в комплексном электронном словаре русского языка для начальной школы. Приводится анализ словарных статей словообразовательных словарей русского языка.

Ключевые слова: зона дериватов, комплексный электронный словарь, морфемная зона, морфема

В процессе изучения предмета «Русский язык» учащиеся знакомятся с разными видами словарей: орфоэпическим, толковым, орфографическим, этимологическим, словообразовательным, грамматическим и др. Знакомство со словарями играет значимую роль в обучении русскому языку: учащиеся учатся работать с достоверными источниками информации, обогащают свой словарный запас. Также, например, работа со словообразовательными словарями способствует развитию грамотности учащихся, помогает правильно разобрать

слово по составу, а также понять особенности образования новых слов.

Так как в современном мире мало у кого дома можно найти все словари, с которыми знакомятся учащиеся, а пользуясь интернет-источниками, ученики могут наткнуться на недостоверную информацию, мы задались целью создания удобного в использовании комплексного электронного словаря русского языка для учащихся 2 – 4 классов.

Д.В.Дятко пишет, что «электронный словарь – автоматизированная система интеллектуального предназначения с собранными и определённым образом упорядоченными лингвистическими данными» [1, с. 60].

В нашем словаре будет собрана комплексная информация о толковании слова, его этимологии, синонимических, антонимических, словообразовательных связях, грамматических формах, особенностях произношения, сведениях о составе слова, примерах его употребления, возможных иллюстрациях. В электронном комплексном словаре по русскому языку словарная статья имеет следующую структуру.

Заголовочное слово, орфоэпическая информация.

Транскрипция.

Лексическое значение.

Этимологическая справка.

Синонимы, антонимы.

Изменение слова.

Морфемный состав.

Однокоренные слова.

Иллюстрация.

Устойчивые словосочетания.

При разработке словарной статьи основными источниками сведений о словообразовании, а также о морфемном составе слова стали «Новый словообразовательный словарь русского языка» А.Н.Тихонова, а также «Школьный словарь строения слов русского языка» З.А.Потиха. Словарь А.Н.Тихонова включает около 40000 слов. В данном словаре мы можем увидеть

различную информацию о структуре слова и его элементах. Информация о слове приводится с разделением на морфемы и ударением, указана словообразовательная структура слова, а также словообразовательное гнездо (группа слов с той же корневой морфемой). Данный словарь обладает следующими преимуществами: содержит большое количество слов, разбитых на словообразовательные гнёзда; помогает наглядно увидеть, как образуются новые слова; имеет простую и удобную форму представления материала.

Рассмотрим словарную статью из «Нового словообразовательного словаря русского языка» А.Н.Тихонова на примере слова «адресовать» (рис. 1).

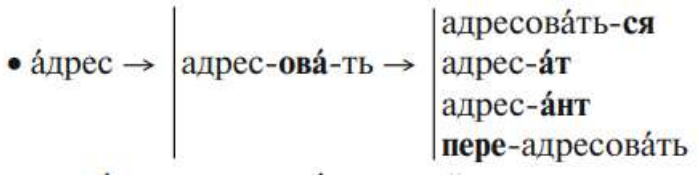


Рисунок 1 – Словарная статья слова «адресовать» в «Новом словообразовательном словаре русского языка» А.Н.Тихонова [2, с.34]

Перед нами словарное гнездо. Первое слово является исходным и непроизводным. Знак «•» перед словом обозначает, что слово относится к тому орфографическому минимуму, который предусмотрен для средней школы. В данной словарной статье мы видим, что слово «*адресовать*» является производным и образовалось от непроизводного слова «*адрес*» при помощи суффикса *-ова-*. Оно имеет корень *-адрес-* и формообразующий суффикс *-ть-* После второй стрелки записаны слова, производные от слова «*адресовать*»: «*адресоваться*», «*адресат*», «*адресант*», «*переадресовать*». Данные слова образованы с помощью постфикса *-ся*, суффикса *-ат*, суффикса *-ант*, приставки *пере-* соответственно. Морфемы, с помощью которых образовались новые слова, выделяются жирным шрифтом. Над каждым словом в словарном гнезде стоит ударение.

Рассмотрим «Школьный словарь строения слов русского языка» З.А.Потихи. Автор пишет, что «обращаясь к «Школьному словарю строения слов русского языка», можно получить сведения о том, из каких значимых частей состоит слово и его производные, при помощи каких морфем они образованы» [3, с.6]. Данный словарь включает употребительные производные слова

современного русского литературного языка, которые расположены в алфавитном порядке и разделены на морфемы при помощи вертикальных косых линий (/). Интересно, что в словарь не входят слова, которые не имеют производных. Отдельными условными обозначениями помечены омонимы, слова, вошедшие в орфографический минимум, двувидовые глаголы, обоснование сложных случаев членения, чередование звуков, этимологические справки к заимствованным словам и др.

В «Школьном словаре строения слов русского языка» З.А.Потихи словарная статья выглядит следующим образом: «*адрес/ов/á/ть* двувид.» [3, с. 21].

Мы можем заметить, что в отличие от «Нового словообразовательного словаря русского языка» А.Н.Тихонова, где слово имеет суффиксы *-ова-*, *-ть-*, в данном словаре автор выделяет 3 суффикса *-ов-*, *-а-*, *-ть-*. Помимо деления на морфемы над словом указано ударение, а также помечено, что глагол является двувидовым.

Похожее расхождение можно увидеть в учебном пособии по русскому языку для 2 класса [4, с.57]. При изучении правила об обозначении корня в однокоренных словах предполагается, что слова Родина, родня, родная, родились являются родственными и имеют общий корень «род», однако в словаре А.Н.Тихонова данные слова родственными не являются. Это обстоятельство подчеркивает трудность проблемы синхронного (современного) и диахронного (исторического) членения слова на морфемы.

Среди электронных источников для разбора слова по составу можно выделить раздел «Портрет слова» в «Национальном корпусе русского языка» [5]. На данном сайте следует ввести слово и указать часть речи. В результате чего мы получим информацию об определениях, с которыми это слово чаще всего употребляется (то есть его сочетаемости), о грамматических и семантических признаках слова, морфемном составе слова, однокоренных словах, изменении слова по числам и падежам, о синонимах к данному слову и др. Сведения о морфемном составе слова в данном словаре представлены следующим образом (рисунок 2).



Рисунок 2 – Морфемный разбор слова из «Национального корпуса русского языка» [5]

Как мы можем заметить, данный источник выделяет формообразовательный суффикс *-ть-* как окончание. На сегодняшний день данный сайт продолжает разрабатываться, поэтому иногда при морфемном разборе слова могут возникать некоторые ошибки, впрочем, в данном случае более корректно говорить о том, что составители ресурса придерживаются по данному вопросу иной точки зрения, несколькими десятилетиям ранее господствовавшей в программах по русскому языку для средней школы.

Рассмотрим подробнее зону дериватов, а также морфемную зону в нашем словаре.

Морфемная зона и зона дериватов в комплексном электронном словаре для младших школьников содержат упрощённую информацию о морфемном составе слова, а также его словообразовательных связях и расположены в пунктах 7, 8 словарной статьи соответственно.

Рассмотрим морфемную зону слова «адресовать» в нашем словаре (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Морфемная зона в "Комплексном электронном словаре по русскому языку для младших школьников"

В данном словаре морфемы обозначаются соответствующими им условными знаками. Согласно информации о морфемах в слове «адресовать», часть «адрес» является корнем слова, -ова-, -ть- – суффиксами. Отметим, что в нашем словаре отсутствует информация об основе слова, а также о постфиксах. Это вызвано тем, что данные части слова на уроках русского языка в начальных классах не изучаются.

Сведения о дериватах располагаются в пункте №8 словарной статьи.

Информация о словообразовании в словаре представлена через примеры однокоренных слов. Благодаря чтению однокоренных слов учащиеся понимают, чем слова между собой схожи, а чем отличаются. Это способствует изучению способов образования слов, увеличению словарного запаса учащихся. Увеличение словарного запаса учащихся способствует быстрому и правильному выбору проверочного слова в ситуациях сомнения.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс создания словарных статей имеет свои трудности, а также является важной работой и требует высокой квалификации со стороны авторов.

Библиографические ссылки

1. Дятко, Д. В. Белорусская лексикография: теория, история, современное состояние / Д. В. Дятко // Лексикографические штудии : международная коллективная монография / Под ред. Н. В. Пятаевой. – М. : Издательство Московского университета, 2017. – С. 9–63.

2. Тихонов, А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – М. : Lingua : АСТ, 2014. – 639 с.

3. Потиха, З. А. Школьный словарь строения слов русского языка / З. А. Потиха. – М. : Просвещение, 1999. – 318 с.

4. Русский язык: учебное пособие для 2-го класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения: в 2 ч. / Е. А. Гулецкая, Г. М. Федорович. – Минск : Национальный институт образования, 2022. – Ч 2. – 143 с.

5. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – Москва, 2003-2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.03.2025).

УДК 372.881.161.1

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. С. Хоружик

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Василевская

В статье рассмотрены вопросы формирования патриотизма у младших школьников на уроках литературного чтения. Проведен анализ учебной программы и учебников по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» в начальных классах в аспекте патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитание патриотизма; младший школьник; литературное чтение; анализ учебников; учебная программа

Воспитание патриотизма в начальных классах на уроках литературного чтения заключается в развитии у учащихся национальной гордости и

идентичности, в воспитании чувства ответственности перед страной, более глубоком понимании истории и исторических событий, формировании общечеловеческих ценностей и культурной осведомленности. Через литературные произведения ребенок знакомится с историей своего народа, культурными традициями и важными событиями, которые формируют патриотические чувства. Уроки литературного чтения открывают возможность для детского восприятия этих тем в интересной и доступной форме. Поэтому на уроках литературного чтения следует уделять внимание произведениям, описывающим значимые исторические моменты страны, героизм народа, достижения и вклад выдающихся соотечественников в развитие и процветание страны. Чтение таких произведений может стать основой для формирования патриотизма и ответственности перед Родиной.

Нами были проанализированы учебники и учебные программы по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для I ступени общего среднего образования.

Анализ учебных программ 2 – 4 классов показал, что среди целей и задач по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» можно выделить цель «приобщение к национальным … ценностям в процессе чтения и осмысления литературных произведений», задачу «формировать средствами литературы … воспитывать гражданские и духовно-нравственные качества личности» и формирование ожидаемого навыка «осознание национальной принадлежности и постижение культурного наследия страны в процессе чтения детской литературы» [1].

В учебной программе определены следующие методы обучения, способствующие достижению целей патриотического воспитания: анализ художественных произведений о родной стране и ее истории, обсуждений понятия патриотизма и его роли в жизни человека; изучение биографий известных патриотов и героев, проведения дискуссий и дебатов на тему значимости родины.

Анализ учебников [2–7] в аспекте возможности формирования

патриотического воспитания показал, что в учебниках отражены следующие аспекты патриотического воспитания: это любовь к родной стране, ее истории, культуре и языку.

Далее нами анализировались учебные пособия по учебному предмету. Содержание курса с точки зрения включения литературных произведений, которые могут способствовать патриотическому воспитанию, полноценно соответствует вышеуказанным целям, задачам, однако, процент произведений патриотической направленности в учебных пособиях крайне невысок. В таблице 1 приведем соотношение количества произведений, направленных на развитие патриотизма к общему количеству произведений.

Таблица 1 – Соотношение количества произведений, направленных на развитие патриотизма, к общему количеству произведений

Учебные пособия	Общее количество произведений	Количество произведений, способствующих формированию патриотизма
2 класс [2–3]	66	4 (1 пословица, 1 сказка, 2 песни)
3 класс [4–5]	62	13 (4 пословицы, 1 рассказ, 1 сказка, 7 народных песен)
4 класс [6–7]	65	4 (2 легенды, 2 былины)
Итого	193	22

Анализ форм работы и заданий, которые предлагают учебники для обсуждения литературных произведений с патриотической направленностью, показал, что задания, предлагаемые в учебниках, направлены на анализ текстов, обсуждение тем и мотивов литературных произведений, исследование художественных приемов и стилей авторов. Обсуждение литературных произведений с патриотической направленностью может помочь учащимся лучше понять и оценить значение русской литературной традиции, а также воспитать у них чувство гордости за свою страну и ее культурное наследие.

Согласно проведенной оценке соответствия учебных программ и учебников задачам патриотического воспитания можно отметить:

– материалы программы и учебника способствуют формированию у

учащихся патриотических чувств;

– предложенные в учебной программе методы обучения способствуют формированию ценностного отношения к Родине.

На основе проведенного анализа можно предложить следующие рекомендации по дополнению учебных материалов и методов обучения с целью улучшения формирования патриотических убеждений у учащихся:

– включение в учебные программы текстов, которые отражают исторические события, культурные ценности и традиции не только России, но и Беларуси. Это могут быть произведения поэта Г.Я.Клевко (например, детский сборник стихов «Первый салют»), Кастуся Киреенко («Разговор с капитанами», «Живые идут вперёд», «Родное слово», «Моя республика», А.И.Бутевича («Как океан с капелькой боролся», «Мирский замок») и других;

– организация уроков должна осуществляться с использованием интерактивных методов обучения, таких как обсуждение, дискуссии, ролевые игры, творческие задания, чтобы учащиеся могли лучше понять и оценить ценности и идеалы, заложенные в литературе;

– включение информации о жизни и творчестве известных белорусских писателей, поэтов и деятелей культуры, которые писали на русском языке и внесли значительный вклад в развитие Беларуси и ее культуры;

– организация внеклассной работы, такой как посещение литературных музеев, театров, выставок, чтение и обсуждение современной литературы, чтобы дополнительно погрузить учащихся в культурное пространство родной страны. Также можно включать анализ патриотических символов и традиций, составление творческих текстов о Родине, организация поездок на памятники истории и культуры родного края, приглашение гостей, ветеранов и патриотов для рассказа своих историй и опыта, проведение инсценировок и драматизации патриотических произведений, обсуждения актуальных проблем социума и сравнение с историческими событиями.

Учебные пособия по литературному чтению играют важную роль в формировании патриотических чувств у младших школьников. Они не только

развивают навыки чтения, но и способствуют осознанию детьми своей идентичности, истории и культуры.

Таким образом, проведенный анализ учебных программ и учебников по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» I ступени общего среднего образования в аспекте формирования патриотического воспитания младших школьников показал, что данные учебные и методические материалы способствуют формированию патриотического воспитания у младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Об утверждении учебных программ по учебным предметам для учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 18 сент. 2023 г. №195 // Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2003-2025. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22340337p (дата обращения: 30.03.2025).

2. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 2 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – Минск : Нац. ин-т образ., 2022. – Ч. 1. — 128 с.

3. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 2 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – Минск : Нац. институт образования, 2022. – Ч. 2. – 136 с.

4. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 3 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Нац. институт образования, 2017. – Ч. 1. – 144 с.

5. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 3 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Нац. институт образования, 2017. – Ч. 2. – 144 с.

6. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 4 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Нац. институт образования, 2020. – Ч. 1. – 134 с.

7. Воропаева, В. С. Литературное чтение для 4 класса : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремок. – Минск : Нац. институт образования, 2018. – Ч. 1. – 145 с.

УДК 81’373

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМИ СТАТЬЯМИ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

В. А. Шибко

БГПУ

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

В статье рассматриваются этапы работы над словарными статьями («кровать», «козодой») комплексного электронного словаря русского языка для начальной школы. Приводится анализ возникающих трудностей, предлагаются пути решения.

Ключевые слова: комплексный электронный словарь, словарная статья, начальная школа

Основная цель работы СНИЛ «Лексис» (научный руководитель – доцент А.В. Сидоренко) – создание интерактивного ресурса справочного типа (комплексного электронного словаря русского языка для 2-4 классов). В рамках данной статьи рассматривается последовательность этапов, связанных с подготовкой и оформлением созданных нами статей на примере слов *кровать* и *козодой*.

В словарной статье присутствуют следующие зоны информации:

1. Заголовочное слово

Заголовочное слово находится на самом видном месте в словаре. Оно должно быть набрано большими буквами и выделено жирным шрифтом, чтобы выделяться в сравнении с остальным текстом. В обычном (бумажном) словаре это помогает быстрее ориентироваться в нахождении нужного слова в словаре. В нем проставляется ударение (если слово многосложное).

2. Транскрипция

Благодаря подготовке в области фонетики, осуществленной на 1-м курсе университета, можно без проблем раскрыть этот аспект статьи: *кровать* – [крава́т’]. Для младших школьников транскрипция проста. Для обозначения мягкости согласных звуков используется специальный символ – апостроф (ʼ), а на месте буквы о появляется гласный звук [а]. Это связано с безударной позицией, при которой произносится звук, близкий к [а] (следствие качественной редукции). Транскрипция второго избранного нами слова выглядит так: *козодой* – [казадо́йʼ]. В данном слове также наблюдается редукция. Если же рассматривать данные транскрипции с точки зрения знаний, полученных и университете, они будут выглядеть иначе: [крʌва́т’] и [къзʌдо́j]. [ʌ] – гласный звук, встречающийся в первом предударном слоге после твёрдых согласных или в абсолютном начале слова, он не тождествен [а]. Также вместо [й’] в научной транскрипции используется знак [j]. Разумеется, в нашем словаре мы ориентируемся на программу начальных классов.

3. Лексическое значение

Для более точной проверки значения использовались толковые словари («Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А.Кузнецова [1], «Толковый словарь русского языка» С.И.Ожегова[2]). Данные издания были рекомендованы к использованию в процессе создания словарной статьи научным руководителем.

1. **КРОВА́ТЬ**

Предмет домашней обстановки, служащий для спанья, – длинная рама на ножках, с двумя спинками, на которую кладутся матрац и постельные принадлежности («Большой толковый словарь русского языка»).

2. **КОЗОДО́Й**

Ночная, насекомоядная птица с широкой плоской головой и небольшим клювом глубокого разреза («Большой толковый словарь русского языка»).

Именно эти толкования были выбраны как наиболее простые, понятные для понимания младших школьников.

4. Этимологическая справка

На данном этапе ключевую роль сыграл «Этимологический словарь русского языка» Н.М.Шанского и Т.А.Бобровой. На основании этого источника было определено происхождение слова кровать.

1. Заимствованное из греческого языка – «ложе, постель» – того же корня, что граб, с греческого «древесина определенной породы дуба». Кровать буквально – «ложе из дуба» [3]. В нашем словаре достаточно сообщить, что слово «происходит из греческого языка».

Со вторым словом возникли некоторые трудности. В «Этимологическом словаре русского языка» М.Фасмера находим следующую информацию: «**Козодой** – книжная калька через нем. Ziegenmelker «козодой» или польск. kozodój, или же прямо из лат. caprimulgus, греч. αἰγοθήλας; эти названия возникли под влиянием народного поверья, согласно которому эта птица высасывает ночью молоко у коз» [4]. Не очень ясно, как адаптировать это содержание под словарь для начальных классов. Возможно, так: «возникло на основе немецкого или польского слова под влиянием народного поверья, согласно которому эта

птица высасывает ночью молоко у коз».

5. Определение синонимов

На каждый аспект статьи подобрана соответствующая литература. На момент определения синонимов к предложенным словам был изучен «Словарь синонимов русского языка» [5].

Кровать – постель, ложе, койка.

В случае со словом козодой найдены только разновидности названия этой птицы, бытующие в разных регионах, литературных синонимов нет, поэтому они не указывались.

6. Изменение форм слова

Вопрос оказался простым в решении. Для быстрого и понятного сравнения были созданы таблицы, где представлены слова в единственном и множественном числе. Существительные в русском языке изменяются по падежам и числам.

Пример таблицы из словарной статьи

Падеж	Вопрос	Ед. число	Мн. число
Именительный	кто? что?	крова́ть	крова́ти
Родительный	кого? чего?	крова́ти	крова́тей
Дательный	кому? чему?	крова́ти	крова́тям
Винительный	кого? что?	крова́ть	крова́ти
Творительный	кем? чем?	крова́тью	крова́тями
Предложный	о ком? о чём?	крова́ти	крова́тях

7. Морфемный состав

Морфемный разбор слова не вызвал больших трудностей в оформлении, поскольку слова достаточно простые.



В данном случае, слово состоит из корня «кровать» и нулевого окончания. Изменение формы слова (кровати, кроватью) позволяет выделить окончание.



В данном случае слово состоит из корней «коз» и «дой» (от слов коза и доить). Буква о является соединительной гласной. Основа слова – «козодой». Изменение формы слова (козодоя, козодою) позволяет выделить окончание. От обозначения основы в соответствии с программой начальных классов принято решение отказаться.

8. Однокоренные слова

Использовался «Большой толковый словарь русского языка», удобный тем, что однокоренные слова расположены рядом (по алфавиту). Кровать – кроватка, кроватный, прикроватный.

Для выявления однокоренных слов для слова козодой был использован «Этимологический словарь русского языка», на основании которого было выяснено ранее, что оно содержит два корня. Козодой – козий, козовод, подоить.

9. Иллюстрации

Для иллюстрации значения использовались цитаты из классической литературы.

Для быстрого поиска использовался «Национальный корпус русского языка» [6]. Каждый из представленных ответов был проверен на наличие неточностей в тексте. Были выбраны варианты, которые учащиеся начальных классов проходят в учебное время (оставленные на период внеклассные занятия).

Пирожок лишь разломила,

Да кусочек прикусила,

И с дороги отдыхать

Отпросилась на кровать.

(А.С.Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях»).

«Он знал, что это ночная птица козодой, странная птица с мягкими перьями, как у совы, и огромным ртом, как у жабы». (Г.А.Скребицкий «Лесной прадедушка»).

Это помогло показать использование слова в художественном контексте.

Создание словарной статьи занимает много времени и требует быть очень внимательным. Нужно глубоко изучить историю слова, его происхождение и изменение значения со временем. Подбор чётких и понятных определений требует времени и тщательного анализа, чтобы не ввести читателя в заблуждение. И, наконец, автор статьи должен уметь чётко и лаконично излагать мысли, что стало самой трудной задачей.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова [Электронный ресурс]. – 2005-2025. – URL: https://gufo.me/dict/kuznetsov (дата доступа: 22.03.25).

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

3. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М. : Дрофа, 2004 (Тул. тип.). – 398 с.

4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. – М. : Прогресс, 1986 – 1987.

5. Словарь синонимов русского / З. Е. Александрова. – М. : Дрофа : Рус. яз. - Медиа, 2010. – 564 с.

6. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – Москва, 2003–2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.03.2025).

УДК [37.017:613.7]-053.5

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

М. Х. Азимова

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к здоровью. Автором выделены педагогические условия, влияющие на эффективность формирования у младших школьников ценностного отношения к здоровью на учебных занятиях.

Ключевые слова: ценностное отношение здоровью; педагогические условия; младшие школьники; начальное образование

Для современного человека здоровье является одной из самых существенных ценностей. Здоровье представляет собой одну из ключевых характеристик личности, которая способствует высокому уровню трудоспособности и развития личности в целом.

А.В.Расстянников в своих работах рассматривает понятие «ценностного отношения к здоровью как оценку своего здоровья, основанную на знаниях, которыми обладает человек, осознающий важность своего здоровья и старающийся улучшить состояние своего здоровья» [1, с.132]. С.И.Маслов указывает на необходимость формирования ценностного отношение к здоровью у младших школьников, что связано с их возрастными особенностями развития личности [2]. Данная работа может проводится как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

В ходе исследования нами были выделены педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников в учебной деятельности.

1. Применение валеологического подхода к организации обучения младших школьников. Урок, который можно считать валеологически целесообразным – это система взаимодействия ученика и учителя, где учитель смещает акцент на приоритет ценности здоровья, а также владеет знаниями о том, как это включить в процесс и содержание урока.

2. Использование потенциала предметного содержания для формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников на учебных занятиях. Во-первых, работа в данном направлении может происходить в рамках освоения содержания таких учебных предметов, как «Человек и мир», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Физическая культура и здоровье», тематика которых предполагает освоение основ ЗОЖ. Так, на уроках по учебному предмету «Человек и мир» младшие школьники могут узнать важную информацию о физиологии человека и о том, как разные факторы влияют на организм. Например, в 1 классе проводятся учебные занятия связанные с темой здоровья человека, на которых учитель объясняет, как времена года могут повлиять на здоровье и что может помочь укреплению здоровья. В пособиях 2 и 3 класса представлены разделы, посвящённые здоровью и влиянию ЗОЖ на организм человека. Такой подход позволяет систематически обращать внимание учащихся на важность своего здоровья, узнавать новую, более содержательную информацию о способах сохранения своего здоровья.

В ходе изучения учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» школьники узнают о культуре ЗОЖ, знакомятся с правильным режимом дня, вредными и полезными привычками, активными формами ЗОЖ, как оказать первую помощь при необходимых ситуациях, учатся составлять правильный распорядок дня, который благотворно влияет здоровье человека, соблюдать правила личной гигиены и т.д.

В рамках учебного предмета «Физическая культура и здоровье» младшие школьники сохраняют и укрепляют свое физического здоровье, повышают уровень функциональных возможностей и физической выносливости, развивают свои физические способности. Физические упражнения и активность благотворно влияют на восстановление здоровья, улучшение координации, мозговой активности, повышение умственной работоспособности, побуждают у человека подъём хорошего эмоционального фона и т.д.

Во-вторых, учитель может использовать потенциал других учебных предметов, усилив его содержание авторскими заданиями соответствующей

тематики. Например, в ходе изучения учебного предмета «Математика» педагог может включить тематику ЗОЖ в содержание задачи, предполагающее не только ее решение, но и обсуждение предлагаемых в задании аспектов ЗОЖ. На уроке русского языка учитель может предложить учащимся связанный с ЗОЖ текст для орфографической разминки или отработки изученного правила с последующим обсуждением.

Работа по формированию ценностного отношения к здоровью может быть организована в рамках изучения большинства учебных предметов при условии грамотного использования и/или доработки их предметного содержания.

3. Разнообразие форм и методов, используемых в процессе формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников на учебных занятиях. В процессе обучения педагогом можгут быть использованы игровые методы, метод проектов, презентации, проекты, конкурсы, эстафеты, уроки-экскурсии и др. Для организации деятельности учащихся в рамках формирования у них ценностного отношения к здоровью учителю следует использовать различные формы: групповую (парную), индивидуальную, коллективную, фронтальную.

«В процессе игр, которые направлены на формирование ценностного отношения к здоровью, учащиеся закрепляют основные понятия и знания о ЗОЖ. Кроме того, во время игры также применяются здоровьесберегающие технологии. Частая смена видов деятельности помогают снять и физическую, и психологическую нагрузку, учащиеся имеют возможность больше двигаться и чаще переключать свое внимание. Игровая деятельность также предоставляет возможность для тех учащихся, которые имеют затруднения в обучении проявить свои способности, поскольку различные способы деятельности позволяют каждому учащемуся выбрать для себя задание, которое подойдёт его уровню. Таким образом, в ходе игры решается как учебные задачи, так и задачи, которые направлены на сохранение здоровья» [3].

4. Создание ценностно-ориентационного пространства здорового образа жизни. На значимость безопасности образовательной среды в сохранении

здоровья школьников и педагогов указывают многие авторы, в т. ч. С.В.Алексеев, И.А.Баева, Э.М.Киселева» [4, 5, 6]. В рамках этого педагогического условия педагогу рекомендуется не только создавать классные уголки, но и использовать материалы этих классных уголков на учебных занятиях и привлекать учащихся к формированию этой среды. В связи с этим педагог может предложить учащимся совместно дополнить в классном кабинете уголок здоровья. Для осуществления этой идеи младшие школьники могут совместно с педагогом разработать памятки по рациональному питанию, нарисовать рисунки, где будут изображены полезные и вредные привычки; распорядок дня; различные виды спорта, которые будут укреплять здоровье.

Помимо этого, в рамках учебного предмета трудового обучения или изобразительного искусства можно организовать выставки детских работ, стенгазет, коллажей на тему «Здоровье и профилактика болезней» тем самым дополнить среду классного кабинета информацией о ЗОЖ. Дополнительно можно включить иллюстрации с правильной посадкой за партой, тренажёры для глаз, плакаты, буклеты касательно ЗОЖ и т.д.

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть сензитивность младшего школьного возраста к формированию у детей ценностного отношения к здоровью, что указывает на целесообразность организации системной работы в данном направлении, в т. ч. на учебных занятиях. Реализация всех вышеперечисленных условий предположительно повысит эффективность работы по формированию ценностного отношения к здоровью у младших школьников в учебной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Расстянников, А. В. Развитие здоровьесберегающей компетентности младших школьников : метод. материалы / А. В. Расстянников. – М. : Per Se, 2017. – 319 с.

2. Маслов, С. И. Эмоционально-ценностное образование младших школьников / С. И. Маслов. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т, 1999. – 130 с.

3. Латыговская, О. В. Ценностное отношение к здоровью как психологопедагогическая проблема / О. В. Латыговская // Репозиторий БГПУ. – URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/22130 (дата обращения: 13.12.2024).

4. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности : коллектив. моногр. / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова ; под. ред. И. А. Баевой. – М. : Нестор-История, 2011. – 272 с.

5. Киселева, Э. М. Безопасность образовательной среды в сохранении здоровья школьников / Э. М. Киселева // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 1. – С. 102–104.

6. Яталова, П. Д. Сборник диагностических материалов : пособие для учителя нач. кл. / П. Д. Яталова. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 342 с.

УДК 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Д. А. Балыкина

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Бойко

В статье рассматривается проблема формирования гражданской культуры у младших школьников при обучении и воспитании. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором был выявлен уровень сформированности у учащихся.

Ключевые слова: гражданская культура; уровень сформированности; младшие школьники; начальное образование

Одной из основных проблем педагогической науки является разработка теоретических и практических основ формирования гражданской культуры младших школьников. Гражданская культура – это осознание человеком гражданских прав и обязанностей, основанное на ценностях – политических (групповые приоритеты, ориентиры на публичные институты власти), правовых (групповые нормы и цели в общезначимые ценности права), нравственных (поступки и мировоззрение, основанные на категориях добра, счастья и справедливости), эстетических (ощущение гармоничного взаимодействия гражданина и власти) и культурных. С педагогической точки зрения гражданственность рассматривается как осознание своих прав и обязанностей по отношению к государству, гражданская организованность, которые определяются наличием у человека активной гражданской позиции, готовностью к активному сознательному участию в жизни общества, инициативностью, стремлением к самоорганизации и самосовершенствованию. Анализ исследований белорусских ученых позволил представить гражданственность в целом как интегративное качество личности, которое рассматривается в нескольких планах:

– социокультурном, предполагающем единство правовой, политической и

нравственной культуры личности, культуры межнациональных отношений, традиций и обычаев граждан;

– морально-нравственном, опирающемся на духовность, гражданский нравственный императив, гражданскую совесть и достоинство, убеждения личности, уважение гражданского законодательства;

– когнитивном, включающем знание прав и обязанностей гражданина, истории государства и гражданского общества, его традиций и обычаев, а также гражданское сознание и самосознание;

– отношенческом, предполагающем систему гражданских отношений: к себе как гражданину, другим гражданам и гражданскому обществу, к государству и государственным структурам, к истории, гражданским ценностям, традициям и обычаям и др.;

– волевом, определяющем гражданскую социально-политическую, морально-психологическую и профессиональную ответственность, готовность и долженствование;

– поведенческом, проявляющемся в исполнении гражданских обязанностей и реализации гражданских прав, активном участии в гражданской жизни, гражданских поступках, ориентированных на благо государства и общества;

– рефлексивно-регулятивном, предполагающем рассудительность, ответственность, гражданскую ориентацию и коррекцию гражданской позиции, системы гражданских отношений [1].

Воспитание основ гражданской культуры младших школьников является очень актуальной проблемой, так как гражданственность и патриотизм, то есть любовь к родине и сопричастность к ее истории и культуре, необходимо начинать развивать в ребенка как можно раньше. Т.А.Якушева выделяет такие структурные компоненты гражданской культуры младших школьников как:

– эмоционально-побудительный компонент – уважение к историческому прошлому своей страны, любви к родному языку, переживание эмоционального положительного отношения к окружающему миру, родному городу, селу, краю, стране, восхищение народным творчеством, проявление интереса к истории

страны, потребности расширять кругозор, стремление участвовать в общественно-полезном труде;

– содержательный компонент – овладение доступным для детей объемом представлений и понятий об окружающем мире, жизни народа, социальном устройстве общества, истории страны, культуре, природе родного края, традициях народа, правильных взглядов на факты общественной жизни своей Отчизны;

– деятельный компонент – реализация эмоционально ощущаемых и осознанных знаний в деятельности, бережное отношение к природе, вещам, общественному имуществу, проявление заботы о взрослых, оказание помощи, готовность выполнить поручение, умение отразить полученные знания в творческой деятельности, наличие нравственно-волевых качеств, обеспечивающих действенное отношение к окружающему [2, с.28-29].

Путями формирования гражданской культуры младших школьников могут быть создание гражданско-патриотических кружков; участие в социальных акциях, конкурсах и проектной деятельности гражданской направленности, различные формы взаимодействия школы с родителями; проведение классных и информационных часов, бесед о городе, родной стране и мире; тренингов, дискуссий по патриотическо-правовой тематике, конкурсов идей, викторин, праздников, экскурсий с посещением музеев и выставок, походов и экскурсий по родному краю и др.

С целью диагностики сформированности гражданской культуры и разработки методического обеспечения по формированию гражданской культуры у учащихся младшего школьного возраста нами была разработана анкета для выявления уровня сформированности гражданской культуры у младших школьников. Анкетирование проходило на базе ГУО «Гимназия №174 г.Минска» в анонимной форме, очно, после чего был проведён обобщённый анализ для выявления результатов анкетирования. В исследовании приняли участие 24 учащихся 3 «Б» класса, из которых 12 мальчиков и 12 девочек.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующий вывод:

большая часть учащихся 15 (62%) показала средний уровень сформированности гражданской культуры, низкий уровень выявлен у 5 учащихся (21%), а высокий – у 4 (17%).

Можно сделать вывод о том, что большинство учащихся недостаточно осведомлены о своих правах и обязанностях, не всегда соблюдают правила поведения в школе, не всегда уделяют внимание участию в общественной жизни класса и школы, не всегда неохотно оказывают помощь родителям и одноклассникам и выполняют поручения.

Результаты исследования показали необходимость разработки методического обеспечения, способствующего формированию более высокого уровня гражданской культуры у учащихся младшего школьного возраста.

Библиографические ссылки

1. Педагогика / сост.: В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

2. Якушева, Т. А. Воспитание гражданско-патриотических чувств у ребенка / Т. А. Якушева // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 28–29.

УДК 37.034

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Е. Н. Бессонова

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье рассматривается проблема формирования нравственных понятий у младших школьников на учебных занятиях. Автором рассмотрены условия и возможности формирования нравственных понятий младших школьников на учебных занятиях.

Ключевые слова: нравственность, нравственное воспитание, содержание нравственного воспитания, нравственные понятия

В процессе формирования личности чрезвычайно велика ценность морального и этического воспитания. Формирование правильного отношения учащихся к окружающему миру – это сложный процесс, который основан на постепенном освоении учащимися моральных ценностей и норм поведения.

Проблема нравственного воспитания личности ученика отражена в работах многих педагогов (А.М.Архангельский, Н.М.Болдырев, Н.К.Крупская,

А.С.Макаренко, И.Ф.Харламов и др.), которые представляют сущность нравственного воспитания в качестве неотъемлемой части системы образования, а также выявили основные формы и методы нравственного воспитания. Многие исследователи рассматривают понятия «нравственность» и «мораль» как синонимы. «Нравственность – это особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм» [1, с.147]. Мораль представляет собой сочетание норм и принципов поведения человека в обществе; она является старейшей формой общественного сознания, которая выполняет функцию регулирования поведения.

«Нравственное воспитание может определить как единый процесс воспитания: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли)» [2, с.78].

«Содержание нравственного воспитания определяется основными компонентами структуры личности:

– когнитивный – овладение общими знаниями, которые включают нравственные понятия. Данный компонент дает возможность учащимся сформировать определенное отношение нравственное к себе и окружающим его людям;

– деятельностный – направлен на формирование соответствующего поведения и деятельности, нравственные ценности;

– эмоционально-чувственный – совокупность чувств и эмоций, которые связаны с нравственными представлениями» [3].

«Нравственные понятия – понятия, в которых отражаются существенные стороны нравственных отношений, т. е. отношений человека к другим людям и

к обществу. В нравственных понятиях выражается нравственное сознание человека. Наиболее общие нравственные понятия называются нравственными категориями и рассматриваются наукой о морали – этикой. Важнейшими нравственными понятиями являются добро, долг, справедливость, совесть, честь, счастье» [4].

Важным периодом становления личности является младший школьный возраст, ведь именно в этот период можно оказать действенное воспитательное влияние на формирование нравственности ребенка. В этот период им свойственна восприимчивость, эмоциональная окрашенность и активная умственная деятельность. Дети легко усваивают нравственные понятия и нормы поведения в обществе, воспринимая их как данность.

Формирование представлений о нравственных понятиях может осуществляется педагогом фактически на всех учебных занятиях. В процессе обучения воспитательный эффект достигается не только благодаря содержанию учебного материала, формам и методам обучения, но и самому учителю, его личность, знания, убеждения становятся примером для подражания. Немалое значение играет атмосфера в классе во время урока, стиль общения между учителем и детьми, а также между самими детьми.

Содержание учебных предметов в начальных классах способствует осознанию учащимися того, что окружающий мир существует по своим законам, опирается на нравственные нормы, без которых общественная жизнь станет невозможной. Анализ содержания учебных программ и учебных пособий для 1-4 классов позволил нам определить, что работа по формированию нравственных представлений младших школьников наиболее эффективно осуществляется на учебных занятиях по следующим учебным предметам:

1. Учебная программа для 1-3 классов по предмету «Человек и мир» раскрывает широкие возможности для проведения экскурсий в природу, которые могут стать прочной основой нравственного воспитания младших школьников. Содержание учебной программы для 4 класса способствует формированию таких качеств, как любовь к Родине, уважение к старшим, послушание и долг,

совесть, честь, ответственность, справедливость и многих других. Все это становится возможным благодаря изучению исторического прошлого нашей страны, знакомства с выдающимися деятелями, внесшими неоценимый вклад в развитие нашей Родины.

2. Одной из важнейших задач на уроках литературного чтения становится организация работы учащихся с произведениями таким образом, чтобы читая рассказ, стихотворение или сказку, ученик мог окунуться в мир эмоциональных состояний главного героя, разделить с ним его переживания и чувства и при этом ощутить собственные сильные эмоции: страх и храбрость, огорчение и радость, успех и неудачи и др. Именно такие переживания помогут ребятам сформировать нравственные представления на основе изучаемого произведения. Большой вклад в формирование нравственных понятий и ценностей вносят сказки. В сказках осуждается обман, жестокость, злоба, хитрость, гордыня, непослушание, а подчеркиваются такие качества как доброта, щедрость, смелость, отвага, скромность, дружелюбие, верность. Учащиеся младшего школьного возраста очень восприимчивы и эмоциональны, что позволяет им «примерить» образ сказочного героя на себя и пережить с ним все события, которые происходят в сказке. Неотъемлемой чертой младших школьников является и подражание (как простым людям, окружающим школьника, так и полюбившимся героям книг и сказок). Именно поэтому изучение на учебных занятиях сказок становится основой для формирования нравственных ценностей младших школьников, а главные герои произведений становятся примером для подражания.

3. Трудовое обучение открывает возможности для формирования таких нравственных качеств как трудолюбие, ответственность, терпение. Как правило, большинство творческих работ, которые выполняют младшие школьники, требует сосредоточенности, усидчивости, терпения и трудолюбия. Многие учащиеся, особенно в 1 и 2 классах, если у них что-то не получается при выполнении работы, часто расстраиваются и не хотят больше выполнять подобные задания. В такие моменты педагог должен быть готов поддержать ребенка. Для этого можно привести примеры из сказок, а также использовать

разнообразные пословицы; все это осуществляется в совокупности с нравственными беседами о важности таких качеств как старание, терпение и трудолюбие, при выполнении работ будет благотворно воздействовать на младших школьников.

Знания школьников о нравственных нормах, сформированные на уроках, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными. В связи с этим необходимо проводить специальную работу, направленную на обобщение полученных знаний. Формы такой работы могут включать рассказ учителя, этическую беседу, игровые занятия (с инсценировкой жизненных ситуаций и последующим обсуждением действий и поступков) и др. Также на уроках можно использовать разнообразные задания, например, в виде карточек-заданий по пройденному материалу, тестовых заданий и т.д.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется способность сопереживать другим людям, появляется реакция на чувства, проявленные окружающими, а также определенная реакция на ситуацию, происходящую в жизни окружающих. Параллельно с формирующимся чувством собственного «Я» возникает представление о внутреннем мире людей, которые его окружают, несомненно отличающемся от собственного внутреннего мира. В этом возрасте ребята учатся замечать интересы тех, кто находится рядом, и считаться потребностями и переживаниями других людей. Поэтому именно в младшем школьном возрасте важно сформировать нравственные понятия, чтобы в дальнейшем они являлись прочной основой духовно-нравственного развития личности.

Важно понимать, что существенная роль в нравственном формировании личности учащегося отводится учителю и его педагогическому мастерству. В этой связи большое значение имеет разработка оригинальных конспектов уроков, а также внеклассных мероприятий, которые направлены на развитие социально принятых морально-этических, духовных личностных качеств. Непосредственное внимание необходимо сосредоточить на настоящих ценностях белорусского народа, поскольку именно эти ценности очень важны

для правильного формирования нравственных чувств, сознания и поведения учеников.

Библиографические ссылки

1. Бахчиева, О. А. Подходы к определению понятия нравственности / О. А. Бахчиева // Наука и школа. – 2013. – № 4. – С. 147–153.
2. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы : курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 219 с.
3. Киреев, М. Н. Нравственное воспитание как объект педагогической науки / М. Н. Киреев, Н. В. Киреев, Е. Н. Коренева // Наука. Искусство. Культура. – 2016. – № 2. – С. 132–138.
4. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / редкол.: И. А. Каиров (гл. ред.) [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1964–1968. – Т. 3 : Н–С. – 1966. – 880 с.

УДК 37.017:504

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

К. С. Бондарева

БГПУ

Науч. рук. – О. Г. Сорока, канд. пед. наук, доц.

В статье поднимается вопрос интеграции Целей Устойчивого Развития (ЦУР) в образовательный процесс через преподавание литературного чтения в начальных классах. Рассматривается связь сказок и рассказов с концепцией устойчивого развития, а также обосновывается необходимость создания настольной игры «Литературные ЦУР».

Ключевые слова: устойчивое развитие, начальные классы, литературное чтение

В условиях глобальных вызовов современности важно формировать у детей осознание ключевых принципов устойчивого развития. Обучение в начальных классах играет существенную роль в формировании у детей мировоззрения и ценностей, связанных с целями устойчивого развития (ЦУР).

Учебный предмет «Литературное чтение» в начальных классах обладает значительным воспитательным потенциалом. Сказки и рассказы, входящие в учебную программу, содержат в себе нравственные уроки, которые можно связать с принципами устойчивого развития. Мы проанализировали учебную программу по литературному чтению для 2 и 3 классов на предмет соответствия ЦУР, чтобы представить концепцию настольной игры, которая способствует осмыслению и закреплению этих целей через литературные произведения

(таблица 1).

Таблица 1 – Пример анализа произведений

Название произведения	ЦУР	Идея устойчивого развития
Лиса и журавль (русская народная сказка)	ЦУР 2	Сказка показывает важность взаимопомощи и уважения к потребностям других людей. Через метафору угощений героев дети учатся ценить еду и понимать значение справедливого обмена.
Котик – золотой лобик (белорусская народная сказка)	ЦУР 2, 15, 12	Сказка акцентирует внимание на заботе о животных, сохранении природы и необходимости ответственного отношения к ресурсам.
Два жадных медвежонка (венгерская народная сказка)	ЦУР 2, 15, 10	Сказка раскрывает темы справедливого распределения ресурсов, сотрудничества и сохранения природных экосистем.
Н.Сладков «Осень на пороге»	ЦУР 15	Рассказ учит детей наблюдательности, любви к природе и пониманию природных циклов.
Янка Брыль «Просто и ясно»	ЦУР 3, 4	История мотивирует детей заботиться о здоровье и ценить знания, как основу для личностного роста.
Е.Пермяк «Первая рыбка»	ЦУР 14	Рассказ подчеркивает значение водных ресурсов и необходимость их сохранения.

Анализ произведений показывает, что многие из них органично связаны с темами устойчивого развития. Однако, несмотря на этот потенциал, в реальной практике редко акцентируется внимание на связи литературных текстов с реальными глобальными проблемами, что указывает на необходимость дополнительных методик для интеграции ЦУР в образовательный процесс.

Нами была разработана настольная игра «Литературные ЦУР», цель которой являлось знакомство учащихся с ЦУР через сюжеты сказок и рассказов. Игровое поле разделено на клетки. На каждой клетке написано либо название произведения, к которому игроки должны подобрать соответствующую ЦУР, либо название ЦУР, к которой игроки подбирают подходящее произведение.

Игроки выбирают фишки в виде персонажей из произведений, для передвижения по игровому полю используется кубик. Игроки поочередно бросают кубик и передвигаются по игровому полю. Если игрок попадает на клетку с названием произведения, он должен выбрать ЦУР, которая соответствует его сюжету, и объяснить свой выбор. Если игрок попадает на клетку с названием ЦУР, он должен назвать произведение, которое её иллюстрирует. За правильный ответ игрок получает 1 балл, а за лучший аргументированный ответ – 2 балла. Побеждает тот, кто первым достигнет финиша, набрав при этом максимальное количество баллов.

Настольная игра «Литературные ЦУР» станет инструментом, который поможет связать литературное содержание с глобальными проблемами и сделать процесс обучения увлекательным и интерактивным. Она не только способствует закреплению знаний, но и развивает у детей критическое мышление, системный подход и интерес к решению глобальных проблем.

УДК 373.3:37.013.42

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА С РЕГИОНАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА

А. Г. Боргоякова

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Т. А. Федорова, канд. пед. наук, доц.

В статье раскрывается вопрос патриотического воспитания младших школьников на занятиях кружка с использованием занимательного материала с региональным содержанием

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриот, занимательный материал

Вопросы патриотического воспитания особенно актуальны в наши дни, так как воспитание патриотизма у обучающихся начальной школы имеет огромное значение, это связано в первую очередь с тем, что современному российскому обществу необходим человек любящий и знающий свою Родину, ее уникальность и особенности. Эта проблема освещена в трудах И.А.Агаповой, С.А.Алиевой, Ю.Азарова, Ю.К.Бахтина, М.Л.Ереминой.

В формировании патриотизма, гражданской позиции, духовных и

нравственных ценностей значимым является использование материала с региональным содержанием. Именно поэтому практически во всех работах, посвященных проблеме воспитания патриотизма, основное внимание уделяется вопросам, связанным с таким направлением, как краеведение.

Работа по патриотическому воспитанию младших школьников должна строиться с учетом всех категорий и составляющих данного понятия. При этом ребенок в реализации этого процесса может выбрать себе занятие по душе, в зависимости от предлагаемых в школе направлений работы урочной и внеурочной деятельности.

Цель данного исследования состояла в том, чтобы теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность использования занимательного материала с региональным содержанием в патриотическом воспитании младших школьников на занятиях кружка. Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В опытно-экспериментальной работе принимали участие обучающиеся 3-х классов в одной из школ Республики Хакасия.

С целью выявления уровня патриотического воспитания младших школьников были использованы диагностические методики: методика «Незаконченное предложение» Л.И.Царева; методика «Мое отношение к малой родине» И.П.Савенкова; методика «Я – Патриот!» Н.В.Савельева.

Результаты анкетирования по методике «Незаконченное предложение» Л.И.Царевой показывают, что лишь у 5 обучающихся (17%) экспериментального класса и у 6 обучающихся (20%) контрольного класса наблюдается высокий уровень объёма патриотических знаний; у 10 обучающихся (33%) экспериментального класса и у 11 обучающихся (37%) контрольного класса наблюдается средний уровень объёма патриотических знаний; у 15 обучающихся (50%) экспериментального класса и у 13 обучающихся (43%) контрольного класса наблюдается – низкий уровень объёма патриотических знаний.

Второй проведенной методикой была: методика «Мое отношение к малой

родине» И.П.Савенкова [4], с целью выявления проявления патриотических эмоций и чувств младших школьников по отношению к «малой родине». Полученные данные показывают, что у 7 обучающихся (24%) экспериментального класса и у 5 обучающихся (17%) контрольного класса наблюдается высокий уровень проявления патриотических эмоций и чувств; у 10 обучающихся (33%) экспериментального класса и у 11 обучающихся (37%) контрольного класса наблюдается– средний уровень проявления патриотических эмоций и чувств; у 13 обучающихся (43%) экспериментального класса и у 14 обучающихся (46%) контрольного класса наблюдается – низкий уровень проявления патриотических эмоций и чувств.

Уровень овладения патриотическими практическими навыками и умениями по использованию понятий о своей малой родине определяли по методике «Я – Патриот!» Н.В.Савельева [4, с.68]. Полученные данные показывают, что у 8 обучающихся (27%) экспериментального класса и у 5 обучающихся (17%) контрольного класса наблюдается высокий уровень проявления овладения патриотическими практическими навыками и умениями; у 10 обучающихся (33%) экспериментального класса и у 9 обучающихся (30%) контрольного класса наблюдается средний уровень проявления овладения патриотическими практическими навыками и умениями; у 12 обучающихся (40%) экспериментального класса и у 16 обучающихся (53%) контрольного класса наблюдается низкий уровень проявления овладения патриотическими практическими навыками и умениями.

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о недостаточном уровне патриотического воспитания у младших школьников.

В соответствии с целью исследования в экспериментальном классе была проведена работа, направленная на повышение уровня патриотического воспитания младших школьников.

В нашем исследовании занятия кружка проводились в различных формах, в том числе: создание плакатов, игры, участие в конкурсах, организацию музея,

рисование, лепку, аппликацию, художественный труд, создание макетов, изготовление украшений для группового помещения к праздникам. Были проведены: исследовательская работа «визитная карточка Хакасии» (в виде коллажа), виртуальное путешествие «Жизнь предков Земли Хакасской», экскурсия «Я житель г. Абакана»; конкурс рисунков «Я за мир во всем мире»; игра: «Что? Где? Когда», мини-проект «Мир будущего», беседа, сопровождающая слайд презентацией. «Героические поступки» и др.

Особый интерес у ребят вызвало занятие «Моя малая Родина». Цель занятия: дать детям знания об истории нашего района; природе, животных, их обитании; углубить знания детей о современной Республике Хакасия.

Занятие началось с исторической мудрости: «Жалкая участь ждет тот народ, который не помнит славных дел своих предков и не чтит их память – он обречен на вымирание». Был предложен видеофильм «Моя Россия». После просмотра видеофильма «Моя Россия», детям задавались вопросы о фильме. Дети отвечали: фильм о нашей стране, Россия является нашей Родиной, Родина там, где я родился. Далее задавались вопросы о «Малой родине», шел обмен информацией. Детям было предложено совершить путешествие в историю: велась беседа о том, чем богата Хакасия и что она намного больше некоторых стран, например: Бельгия, Дания, Голландия. Данная тема заинтересовала некоторых воспитанников, и они решили самостоятельно изучить дополнительную информацию.

Далее обучающиеся учились составлять визитную карточку Республики Хакасия (в виде коллажа). На данном занятии была исследовательская работа по группам. Было предложено больше узнать о нашей малой родине – о республике Хакасия. Для этого дети работали в группах. Каждая группа должна была заполнить свои маршрутные листы, а спикеры групп представляли результаты исследования всей группы. Была проведена игра «Падающая звезда». А какое желание вы бы загадали, для нашей малой родины – республика Хакасия. В конце занятия была рефлексия и раздавались детям комплекты открыток о Хакасии.

Во время занятия царила атмосфера сотрудничества, взаимопонимания. Дети свободно и раскованно могли выражать свои мысли. Практическая и исследовательская работы позволили разнообразить формы и методы работы на данном уроке, активизировать познавательную деятельность обучающихся, оживить занятие, сделать более интересным.

Повторная диагностика на контрольном этапе исследования показала положительные изменения в состоянии патриотической воспитанности младших школьников экспериментального класса и подтвердила эффективность проведенной работы.

Таким образом, патриотическое воспитание младших школьников на основе использования занимательного материала с региональным содержанием на занятиях кружка проходит более эффективно при систематическом формировании патриотизма на основе потенциала этнокультуры региона; при систематическом включении в воспитательный процесс разнообразного занимательного материала, отражающего национальные особенности культуры и быта народа, а также при организации деятельности младших школьников, направленной на формирование эмоционально-положительного принятия ребенком знаний об уникальности своей малой Родины и осознание принадлежности к своему родному краю.

Библиографические ссылки

1. Абрамова, Н. А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеучебной деятельности в общеобразовательных учреждениях / Н. А. Абрамова. – М. : Пресс, 2016. – 361 с.

2. Горбова, М. А. Патриотическое воспитание средствами краеведения / М. А. Горбова. – М .: Глобус, 2015. – 208 с.

3. Данилова, М. П. Формирование патриотизма у младших школьников средствами краеведческой работы / М. П. Данилова. – URL: http://cinref.ru/razdel/03800pedagog/22/314276.htm (дата обращения: 25.09.24).

4. Маслова Т. М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Харьков, 2007. –24 с.

УДК 372.8:004.9

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. В. Бутьковец

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

Статья посвящена проблеме использования электронных средств обучения на учебных занятиях в начальной школе. Автором рассматривается центральное понятие, различные схемы применения ЭСО, а также методика организации самостоятельной работы младших школьников с применением ЭСО.

Ключевые слова: электронные средства обучения; младшие школьники; учебное занятие

Современное мировое общество находится в периоде перехода от информационной эпохи в эпоху цифровизации, что сопровождается стремительным развитием информационных и цифровых технологий, которые проникают буквально во все сферы деятельности человека, становясь неотъемлемой частью его окружения.

«В условиях массового внедрения вычислительной техники в школу и применения компьютеров в обучении всем школьным дисциплинам, начиная с младших классов, умения, составляющие «компьютерную грамотность» школьников, приобретают характер общенаучных и формируются во всех школьных учебных предметах, а не только в курсе информатики» [1, с.4]. Интеграция электронных средств обучения (ЭСО) в образовательный процесс позволяет сделать обучение более интерактивным, увлекательным и адаптированным к индивидуальным потребностям каждого ученика.

«Электронные средства обучения (ЭСО) — средства обучения, созданные с использованием компьютерных информационных технологий. К ЭСО можно отнести используемые в учебном процессе видеофильмы и звукозаписи, которые можно воспроизвести с помощью магнитофона, DVD- или CD-плеера, а также ЭСО, воспроизводимые на компьютере» [3, с.32]. «Новые педагогические инструменты ЭСО основаны на следующих свойствах современного компьютера: интерактив; мультимедиа; моделинг; коммуникативность; производительность» [2, с.22]. Кроме того, ЭСО обеспечивают возможность

индивидуализации обучения. С помощью специальных программ и платформ учителя могут создавать персонализированные учебные траектории, учитывающие темп обучения, уровень подготовки и интересы каждого ребенка.

Главной особенностью урока с использованием ЭСО является то, что диалог учителя с учениками происходит через компьютер, который выступает в роли третьего компонента обучения, индивидуального для каждого ученика.

«Схема проведения конкретного урока с использованием ЭСО диктуется, в первую очередь, количеством компьютеров, технологической подготовкой учащихся и, наконец, содержанием учебного материала и методическими целями урока. Можно выделить следующие схемы:

1. Посменная работа за компьютером 2-3 групп учащихся при условии, что учащихся в 2-3 раза больше, чем компьютеров.

2. Парная работа за компьютерами с частичным разделением заданий в паре. Это возможно при условии, если количество учащихся не более, чем в два раза превышает количество компьютеров.

3. Каждый учащийся располагается за индивидуальным компьютером.

4. Индивидуальная работа учащегося на дому.

Урок с использованием компьютера нельзя рассматривать как основную форму урока, пока он играет вспомогательную роль (таблица 1)» [3, с.35-36].

Таблица 1 – Возможности применения средств ИКТ на уроках различных типов (О.Г.Сорока, И.Н.Васильева [3]).

№	Тип урока	Класс тип ЭСО
1.	Комбинированный урок	Использование обучающих программ, демонстрационных программ, Internet, моделирующих программ
2.	Урок изучения нового материала	Использование обучающих программ, демонстрационных программ, информационно-справочных программ, Internet, моделирующих программ
3.	Урок закрепления знаний и совершенствования умений и навыков	Использование обучающе-контролирующих программ, тренажеров, моделирующих систем
4.	Урок обобщения и	Использование моделирующих систем

	систематизации	
5.	Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков	Использование тестирующих систем

Важно помнить о санитарно-гигиенических нормах работы детей младшего школьного возраста с компьютерными технологиями, которые не должны превышать 10-15 минут на учебном занятии. В ходе чего, учитель, должен чётко представлять себе цель и задачи использования ЭСО на уроке. Также регулярно проводить физкультминутки, следить за правильной осанкой и освещением рабочего места, чтобы предотвратить усталость и ухудшение зрения.

«Важно отметить, что в качестве универсальной основы для проектирования ЭСО может стать модель содержания учебного материала. Такая модель представляет собой способ структуризации учебного материала, основанный на разбиении его на учебные элементы и наглядном представлении его структуры в виде иерархии» [2, с.23-24].

Так, для организации самостоятельной работы учащихся с применением ЭСО рекомендуется использовать следующую методику:

1. Подготовить вступительную беседу, предваряющую появление задания.

2. Настроить учащихся на самостоятельное выполнение задания:

– продублировать (при необходимости) задание, которое дается в ЭСО, или с помощью вопросов выявить уровень понимания задания, которое предстоит выполнить;

– напомнить учащимся о том, что проверять и контролировать правильность выполняемых действий им поможет компьютер (напомнить способы реагирования программы на действия ребенка при выполнении задания).

3. Предусмотреть, что в группе будут такие учащиеся, которым потребуется помощь учителя. Спланировать работу учителя по организации и оказанию индивидуальной помощи учащимся.

4. Организовать работу по подведению итогов выполнения данного задания. Использовать приемы, направленные на:

– развитие положительной мотивации обучения;

– развитие познавательной активности учащихся;

– развитие рефлексивной позиции учащихся.

Методические основы применения электронных средств обучения в начальной школе опираются на понимание специфики обучения младших школьников. Важно учитывать возрастные особенности восприятия информации, преобладание наглядно-образного мышления и повышенную потребность в игровой деятельности.

Следует отметить, что при организации учебных занятий, важно сочетать традиционные и электронные методы обучения. Электронные средства должны дополнять и обогащать традиционные формы работы, такие как чтение книг, письмо в тетрадях и общение с учителем и одноклассниками. Важно обеспечить баланс между использованием компьютеров, интерактивных досок и других устройств и традиционными методами обучения.

При выборе электронных средств необходимо учитывать их соответствие учебной программе и возрастным особенностям учащихся. Следует отдавать предпочтение тем средствам, которые способствуют развитию познавательной активности, творческого мышления и самостоятельности. Важно также обеспечить доступность и простоту использования электронных средств, чтобы учащиеся могли свободно и уверенно работать с ними [4, с.89].

Также учитель должен четко формулировать цели и задачи каждого занятия, определять место и роль электронных средств в учебном процессе. Важно использовать разнообразные формы работы, такие как индивидуальная, парная и групповая, чтобы поддерживать интерес учащихся и способствовать сотрудничеству [5, с.68].

Эффективность применения электронных средств обучения во многом зависит от профессиональной компетентности учителя. Педагог должен обладать знаниями о различных видах электронных средств, уметь их интегрировать в учебный процесс и разрабатывать собственные методические материалы. Важно постоянно повышать свою квалификацию и обмениваться

опытом с коллегами.

Оценка результатов обучения с использованием электронных средств должна быть комплексной и учитывать не только знания, умения и навыки, но и личностные качества учащихся. Следует использовать разнообразные формы контроля, такие как тесты, проекты, презентации и творческие работы. Важно создать атмосферу доверия и сотрудничества, чтобы учащиеся чувствовали себя комфортно и уверенно.

Таким образом, применение электронных средств обучения в начальной школе является важным и перспективным направлением развития образования. При правильном подходе и соблюдении методических рекомендаций ЭСО могут значительно повысить эффективность обучения, развить познавательную активность и творческий потенциал младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. Образовательная область информатика // Информатика и образование. – 1997. – № 1. – С. 4–8.

2. Сорока, О. Г. Использование электронных средств обучения в начальной школе : учебно-метод. комплекс / О. Г. Сорока. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 153 с.

3. Сорока, О. Г. ЭСО – поиск творческих решений: использование электронных средств обучения в начальной школе / О. Г. Сорока, И. Н. Васильева // Образование Минщины. – 2014. – № 3 (50). – С. 35–36.

4. Околелов, О. П. Искусственный интеллект и инновационные педагогические средства в образовании : монография / О. П. Околелов. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 181 с.

5. Троян, Г. М. Мультимедиа в образовании / Г. М. Троян. – М. : Изд. Дом «Обучение–Сервис», 2006. – 165 с.

УДК [37:004.9]-051:373.3

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ю. Володченко

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

В статье рассматривается проблема изменения роли педагога в условиях цифровизации образования. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором оценивается отношение учителей начальных классов к цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровая образовательная среда; начальное образование; учитель начальных классов

Информационные технологии активно внедряются на всех уровнях системы

образования, что способствует эффективному вовлечению учащихся в процесс обучения. Цифровизация образования – это «внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах» [1, с.50]. Цифровизация предполагает не только использование современных технологий, но и продуманные способы их применения. Важно не только обеспечить наличие необходимого оборудования, но и выстроить индивидуальный подход к каждому ребенку, обучить педагогов работе с новыми техническими средствами и внедрить дифференцированные методы обучения, учитывающие потребности каждого учащегося [1, с.50].

Одной из распространенных точек зрения на роль учителя является постановка вопроса о необходимости учителя как такового в будущем. Так главная мысль исследователя Сугата Митра заключается в том, что традиционная система обучения устарела. Для жизни в новой реальности ученики должны обучаться при помощи технологий, и делать они это могут самостоятельно, без преподавателя, который говорит, что им делать [2, с.35].

Есть и другие мнения, например, как отмечает Е.И.Снопкова, цифровизация образования выступает важным механизмом, который повышает эффективность усвоения знаний и способствует развитию современных компетенций обучающихся, но не заменяет учителя полностью [3, с.81-82].

Следовательно, начальная школа оказалась на этапе, когда требуется критический анализ существующих педагогических подходов. Возникла острая необходимость в обновлении прогрессивных методик обучения и форм взаимодействия в сети, а также в создании новой организации учебного процесса и дополнительных занятий.

Внедрение цифровых технологий в образование кардинально меняет работу педагогов и сотрудников, обеспечивающих образовательный процесс в учебных заведениях. В связи с этим, выделяются три основные группы ролей, отвечающих за разные аспекты взаимодействия в цифровой образовательной среде:

1) учитель и обучающийся: здесь педагог выступает как организатор, мотиватор, тренер, специалист по проектной деятельности, разработчик индивидуальных образовательных траекторий и дисциплинарный тьютор;

2) учитель и цифровые технологии и средства, обучающийся: эта роль включает методиста-сценариста онлайн-курсов, специалиста по поддержке онлайн-курсов, сетевого куратора, разработчика платформ для командной работы, модератора образовательных сетей, инструктора по работе в интернете, аналитика цифрового следа, веб-психолога и других;

3) учитель и цифровые технологии и средства: сюда относятся операторы-монтажёры видео, кураторы контента, методисты, разрабатывающие цифровые образовательные инструменты, разработчики платформ и специалистов по экспертизе электронных образовательных ресурсов [4, с.56-57].

Эти роли могут комбинироваться или существовать независимо друг от друга, расширяя и трансформируя содержание традиционных педагогических профессий (преподавателя, педагога-психолога) или порождая совершенно новые специальности, необходимые для эффективного цифрового образования [4, с.57].

Цифровая трансформация образования выводит на первый план новые средства и образовательные технологии, где структура, содержание и результаты реализации отражают особенности информационно-коммуникационных процессов. Это приводит к изменению роли педагога, который становится не только источником знаний, но и наставником, фасилитатором, а обучающийся – из пассивного потребителя знаний превращается в активного исследователя. Эти изменения лежат в основе цифровой трансформации образовательной системы.

Проведённый теоретический анализ позволил выявить ключевые аспекты и тенденции, определяющие роль педагога в условиях цифровизации образования. Переходя к практическому исследованию, важно проанализировать отношения учителей начальных классов к цифровизации образования. В рамках реализации поставленной исследовательской задачи была использована анкета, подготовленная В.А.Беликовым, Н.С.Васевой, Е.Н.Петровым, П.Ю.Романовым

[5]. Анкета предназначена для выявления отношения, опыта и оценки респондентов по вопросам цифровизации в сфере образования. Она позволяет комплексно изучить восприятие цифровых изменений, определить уровень вовлечённости и готовности к цифровой трансформации, а также выявить возможные риски и проблемные зоны.

В исследовании приняли участие 7 учителей начальных классов ГУО «Гимназия №174 г.Минска» в возрасте от 20 до 68 лет. В ходе проведённого анкетирования основное внимание было уделено получению обобщённой оценки уровня восприятия цифровизации в сфере образования среди учителей разных возрастов. Одним из вопросов анкеты является определение понятия «Цифровизации образования». Большинство учителей (71%) воспринимают цифровую трансформацию как инновационный процесс, связанный с переходом к современным технологиям. Это говорит о признании необходимости модернизации образовательной среды, а также о готовности к внедрению новых инструментов. Учителя не готовы к полному отказу от традиционных методов, лишь 14% поддерживают полный отказ от аналоговых средств обучения и воспитания. Это доказывает, что большинство педагогов считают традиционные методы важными и не готовы полагаться только на цифровые инструменты. Использование цифровых носителей и оцифровка материалов воспринимаются как полезные, но не ключевые направления. Определяют цифровизацию как «использование цифровых носителей как источников и средств передачи информации» 43% учителей, а 29% выделяют, как «оцифровку дидактических и других материалов», 71% используют цифровые носители как источники и средства передачи информации, 14% выбрали отказ от аналоговых средств обучения и воспитания.

Исходя из полученных данных, можно сформулировать следующие выводы:

1. Опрошенные учителя признают актуальность решения вопросов цифровизации образования, связывая с этим надежды на повышение качества образовательного процесса.

2. Существенная доля респондентов не имеет чёткого понимания ни самой сущности цифровизации образования, ни механизмов, с помощью которых цифровизация способна обеспечить качество образования личности.

3. Среди педагогов, обучающихся и других участников образовательного процесса преобладает потребительское отношение к цифровизации, воспринимаемой преимущественно как источник удобных инструментов, упрощающих выполнение повседневных задач. Для обучающихся цифровизация чаще ассоциируется с возможностями виртуального общения и развлечений, а для педагогов – с дополнительной нагрузкой.

4. Большинство респондентов оценивают успешность цифровизации образования в Беларуси на низком уровне (2–3 балла из возможных).

На основе проведённого анкетирования среди учителей начальных классов были разработаны методические рекомендации по организации работы в условиях цифровизации образования. Учителю начальных классов важно освоить современные формы электронной коммуникации, использовать разнообразные цифровые инструменты для организации совместной работы, а также помогать школьникам осваивать новые роли и функции в цифровом пространстве – от активного участника до создателя цифрового контента. Для эффективной поддержки саморазвития личности школьника с помощью цифровых инструментов педагог должен не только развивать цифровую грамотность учащихся, но и формировать у них умения критически отбирать и анализировать информацию, работать в команде и самостоятельно решать учебные задачи, используя современные технологии. Основные направления работы педагога в условиях цифровизации включают постоянное повышение собственной цифровой компетентности, интеграцию цифровых ресурсов в учебный процесс, создание условий для индивидуализации обучения и развития творческого потенциала детей, а также обеспечение безопасной и этичной цифровой среды.

Библиографические ссылки

1. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко

// Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49–58.

2. Илалтдинова, Е. Ю. Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 34–39.

3. Брыль, Е. В. Тенденции и перспективы дополнительного образования в эпоху цифровизации / Е. В. Брыль, Б. И. Гусаков // Цифровая трансформация – шаг в будущее : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Мн., 27 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Карачун (гл. ред.), Б. Н. Паньшин, А. А. Королева. – Минск, 2021. – С. 77–80.

4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – М. : Издательство «Перо», 2019. – С. 56–57.

5. Петров, Е. Н. Исследование отношения педагогов и обучающихся к цифровой трансформации образовательной среды / Е. Н. Петров, В. А. Беликов, П. Ю. Романов, Н. С. Васева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – № 4. – С. 49–81.

УДК 371.486

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОЛНОГО ЦИКЛА

П. Е. Гиренкова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Науч. рук. – С. В. Митрохина, д-р пед. наук, доц.

В статье рассматривается проблема организации художественно-эстетического воспитания младших школьников. Выделены особенности многофункциональной школы полного цикла, позволяющие соединить в единое целое урочную, внеурочную деятельность и дополнительное образование. Описана организация образовательного процесса, интегрирующая учебные предметы с дополнительными занятиями художественно-эстетической направленности. Приводятся примеры организационных форм и мероприятий, направленных на художественно-эстетическое воспитание младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники; художественно-эстетическое воспитание; многофункциональна школа полного цикла

Художественно-эстетическое воспитание играет большую роль в гармоничном развитии личности младшего школьника. Благодаря художественно-эстетическому воспитанию у ребенка развиваются творческие способности, формируется эстетическое восприятие, культурная идентичность, происходит эмоциональное развитие. Художественно-эстетическое воспитание обогащает внутренний мир ребенка, адаптирует его к современным реалиям, способствует развитию необходимых для жизни навыков.

Вопросами художественно-эстетического воспитания занимались многие психологи и педагоги, в том числе Л.И.Божович, Н.А.Ветлугина, Л.С.Выготский,

Б.Т. Лихачев, В.А.Сухомлинский, П.М.Якобсон и др.

П.С.Симонова определяет художественно-эстетическое воспитание, как «воспитание целостной гармонично развитой личности, для которой характерны сформированность эстетического сознания, наличие системы эстетических потребностей и интересов, способностей к творчеству, правильное понимание прекрасного в реальности и искусстве» [3].

В школе художественно-эстетическое воспитание осуществляется посредством разных форм и методов, направленных на развитие творческих способностей, эстетического восприятия и эмоционального интеллекта учащихся, во время уроков, внеурочной деятельности и в рамках дополнительного образования. Например, уроки изобразительного искусства формируют у детей художественные навыки, учат видеть и воспринимать красоту окружающего мира. Занятия музыкой способствуют развитию музыкального слуха, чувства ритма и гармонии. Изучение и обсуждение литературных произведений на уроках литературы и литературного чтения способствуют формированию эстетического вкуса и понимания культурных контекстов. Реализуя в рамках занятий проектную деятельность, направленную на создание творческих проектов, связанных с искусством, педагог позволяет детям применять полученные знания на практике, в том числе развивать коммуникативные навыки и критическое мышление. Внеурочная деятельность по художественно-эстетическому направлению предоставляет ребенку возможность развивать свои таланты в неформальной обстановке, в отличии от урочной деятельности. В рамках дополнительного образования, а в некоторых случаях и внеурочной деятельности, дети участвуют в театральных постановках, что способствует развитию эмоционального интеллекта и способности к эмтапии.

В школах полного цикла художественно-эстетическое воспитание организовано через интеграцию различных видов искусства и культурной деятельности в учебный процесс. Так в учебный план помимо уроков литературы и литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, включены

театральное искусство, хореография. При изучении различных предметов применяется кросс-дисциплинарный подход, т.е. художественно-эстетическое воспитание интегрируют с другими предметами. Внеурочная деятельность и дополнительное образование предоставляют широкий выбор занятий в художественно-эстетическом направлении: кружки, секции, мастер-классы по различным видам искусства, театральные студии, художественные кружки, музыкальные ансамбли, танцевальные группы и т.д. Создаются условия для реализации творческих проектов обучающихся: выставки, постановки, концерты и иные мероприятия. Организация регулярных экскурсий и посещений культурных мероприятий, в рамках которых учащиеся знакомятся с различными видами искусства, культурными традициями. В рамках реализации мероприятий, в том числе направленных на художественно-эстетическое воспитание, в школе полного дня организуется взаимодействие школьников всех возрастов.

Одной из особенностей школы полного цикла является ее сотрудничество с учреждениями культуры и дополнительного образования, что позволяет организовывать качественные, эффективные, интересные занятия для учащихся по художественно-эстетическому направлению. Воспитательный процесс в школе полного цикла имеет ряд преимуществ: интеграция предметов, разнообразие форм, индивидуальный подход, сотрудничество с культурными учреждениями и др.

Многофункциональность школы полного дня определяется многофункциональным образовательным комплексом, которым и является сама организация, объединившая в себе дошкольное, общее, дополнительное образование. Такие учебные заведения обеспечивают прохождение образовательной программы соответствующего уровня, а также предоставляют возможность для посещения дополнительных занятий на той же территории, как в рамках внеурочной деятельности, так и дополнительного образования. В школе сбалансировано распределена урочная и внеурочная деятельность, дополнительное образование в течение всего дня. «Школа полного дня, как и

любое другое образовательное учреждение, – это целостная, открытая, взаимодействующая с внешней средой система» [2]. В итоге урочная деятельность чередуется с занятиями, организуемыми педагогами из других учреждений, имеющих различные направления деятельности. Для исключения перегрузок детей предусмотрены перерывы на прием пищи, отдых, прогулки, досуг и развлечения, иногда сон.

Например, третьеклассники приходят в школу в 8 часов, уже через 10 минут у детей зарядка, далее первый завтрак, и немного свободного времени, когда учителя проводят междисциплинарную, воспитательную работу с ребятами. Далее проводятся 2 урока, 1 внеурочное занятие, еще 2 урока и 2 внеурочных занятия. Между ними обязательные перемены, в том числе для приема пищи: второй завтрак, обед, полдник. В середине дня организуется прогулка на свежем воздухе. После дети возвращаются в школу, у них продолжается день внеурочным занятием, самоподготовкой (выполнение домашнего задания). Делается перерыв на ужин, после чего проводятся развивающие мероприятия в рамках воспитательной работы (например, тематические недели). Завершается день игровой деятельностью или дополнительной прогулкой.

Как внеурочные занятия, так и уроки проводятся в разных формах, в том числе в неформальной обстановке. Учителя с детьми в рамках занятий выходят на улицу, в библиотеку, актовый зал, атриум, просто расстилают на полу в классе плед и садятся на него в кружок. Смена места проведения урока позволяет использовать преимущества окружения, погружает детей в новую атмосферу. На улице проводятся исследования, практические занятия, подвижные игры; в библиотеке и атриуме – уроки литературы, чтения, литературные и музыкальные гостиные; в актовый зал приходят дети на просмотр кинофильмов, занятий по театральному мастерству, мероприятия с приглашенными гостями.

Дополнительное образование организуется с 15 часов параллельно с основным расписанием. В итоге, уроки проводятся те же, что и в общеобразовательной школе, но процесс обучения, включающий большое количество разнообразных внеурочных и дополнительных занятий, организован

совершенно иначе.

Для детей в рамках художественно-эстетического развития проводятся уроки изобразительного искусства, музыки, технологии, литературного чтения и литературы, комплексного анализа текста, в том числе внеурочное занятие по осмысленному чтению; а также, тематические часы, хореография, кинопоказ, творческие мастерские в рамках внеурочной деятельности, театральная деятельность. Помимо этого, родители могут записать ребенка на любые дополнительные занятия, проходящие в школе в это же время.

Наряду с внеурочной деятельностью и дополнительным образованием для всех учеников школа организовывает встречи с известными и интересными детям людьми, регулярные экскурсии по музеям, выставкам, экспозициям, проведение квестов, тематических недель и мероприятий в их рамках и т.д. Привлекаются для участия в мероприятиях родители учеников. Инициатива, творчество и активность учеников во время проведения занятий приветствуется и поощряется.

Например, в рамках тематической недели по творчеству А.С.Пушкина дети участвовали в выставке рисунков по сказкам писателя, 4 классы готовили для остальных классов подкаст с чтением произведений А.С.Пушкина, были организованы викторины, познавательные занятия во всех классах, игры по параллелям, кинопоказ, виртуальная экскурсия в музей, провели час творчества, где дети рисовали, лепили и создавали аппликации.

В рамках дополнительного образования, организованного посредством сотрудничества с другими учреждениями на территории школы, обучающиеся могут заниматься в кружках следующих направлений: 3D моделирование, мир квиллинга, правополушарное рисование, сценическая речь, мультстудия, бисероплетение, арт-студия, макраме, оригами, школьный театр, художественное слово, фортепиано, арт-микс, творчество без границ.

Программы дополнительного образования учитывают возрастные особенности, интересы, потребности обучающихся. Используется индивидуальный подход к каждому ученику, что достигается за счет небольших

по численности групп, вариативность, творчество, занимательность, всестороннее развитие личности учеников.

Таким образом, многофункциональная школа полного цикла может существенно упростить процесс развития личности ребенка, без перегрузок, в комфортной среде дать все необходимое для формирования разносторонне и гармонично развитой личности. Художественно-эстетическое направление воспитания младших школьников организовано как во время уроков, так и во внеурочной деятельности, кружках дополнительного образования. При этом грамотное чередование видов деятельности, преемственность и системность мероприятий способствуют повышению эффективности воспитательного процесса.

Библиографические ссылки

1. Душина, Н. Н. Реализация проекта «Школа полного дня» / Н. Н. Душина // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). –С. 257–259.

2. Комисова, О. В. Школа полного дня в структуре современного образования / О. В. Комисова // Вестник КГУ. – 2009. – №1. – С. 348–352.

3. Симонова, П. С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе / П. С. Симонова // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – С. 142–146.

4. Из опыта работы школы полного дня // «Открытый урок»: [сайт]. – 2009. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/524169 (дата обращения: 01.02.2025).

5. Школа полного дня // ГБОУ "Придорожненская школа" село Придорожное : [сайт]. – URL: https://sh-pridorozhnenskaya-r897.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/poleznaya-informatsiya/shkola-polnogo-dnya/ (дата обращения: 01.02.2025).

УДК 37.035

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ SOFT SKILLS У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Григорьева

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Т. А. Федорова, канд. пед. наук, доц.

Статья посвящена вопросу развития навыков soft skills у младших школьников. Рассматриваются основные компоненты soft skills. Приводится анализ результатов диагностического исследования гибких навыков у младших школьников.

Ключевые слова: soft skills; гибкие навыки; навыки 4-К; младший школьник

В современном мире у сотрудников всё больше ценятся не только профессиональные знания и умения, но и личностные качества. Работодатели

обращают внимание на то, насколько хорошо человек умеет общаться, работать в команде, критически мыслить и находить нестандартные решения. Поэтому уже в школьном возрасте нужно развивать у детей «soft skills», то есть гибкие навыки, которые помогают человеку быть успешным и в жизни, и в работе.

В дословном переводе с английского термин означает «мягкие» или «гибкие» навыки. Гибкие навыки – это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми.

Термин «soft skills» появился в 60-е годы XX века в исследованиях американских ученых, посвященных проблемам профессиональных умений и личностных качеств. Было установлено, что социальные навыки играют ключевую роль в достижении успеха в различных сферах жизни. Среди них умение брать на себя ответственность, способность принимать взвешенные решения, работа в команде, умение общаться, гибкость и умение сопереживать.

Американский психолог и профессор Гарвардского университета Дэвид К. Макклелланд (1973) [1] писал о важности гибких компетенций при подборе персонала, а не только интеллектуальных и профессиональных способностей.

В современной научной литературе подчеркивается растущая важность мягких навыков в образовании, что обусловлено тенденциями глобализации, стремительным прогрессом в сфере новых технологий и искусственного интеллекта. Они диктуют новые требования к трудовым ресурсам: работники на протяжении всей жизни должны постоянно обучаться и обновлять свои навыки, чтобы быть конкурентноспособными.

Среди отечественных исследователей проблему «мягких» навыков исследуют Гайдученко Е., Марушев А., Давидова В., Канардов И., Мирошниченко А. Н., Михайлова А. М., Пинская М. А., Портланд Ю., Сосницкая О., Татаурщикова Д., Шипилов В. и др.

Д. А. Татаурщикова рассматривает «мягкие навыки» как социологический термин. Он связан с эмоциональным интеллектом человека. Это навыки общения, эффективность взаимодействия с другими людьми. Также это и личные качества человека, связанные с его развитием, управлением своим

временем, умение убеждать, вести переговоры, быть лидером [2].

Е.А.Гайдученко и А.В.Марушев определяют soft skils как умения, позволяющие общаться и контактировать с другими людьми, успешно доносить свои мысли, что важно как для личной жизни, так и для работы [3].

В.И.Шипилов трактует soft skills как социально-психологические навыки, которые необходимы для большинства жизненных ситуаций. К их числу автор относит коммуникативные, лидерские, командные, публичные, «мышленческие» и др. [4].

Понятие «гибкие компетенции» на основе метода контент-анализа исследуют А.И.Ивонина, О.Л.Чуланова, Ю.М.Давлетшина. Они отмечают многогранность и многозначность данного термина. Согласно Чулановой О.Л. мягкие компетенции определяются как социально-трудовая характеристика работника в сфере взаимодействия между людьми. Другими словами, «все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе» [5, с.4]. Также исследователь отводит значительную роль эмоциональной компетентности [5].

В настоящее время «soft skils» нередко рассматриваются как компетенции «4К», включающие: коммуникативность, критическое мышление, креативность, кооперацию (командную работу) [6, с.5].

Приняв во внимание основные составляющие гибких навыков таких как, кооперация, коммуникация, креативность и критическое мышление, мы составили анкету для исследования уровня развития soft skills навыков у младших школьников. Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из средних общеобразовательных школ г. Абакана Республики Хакасия. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 класса в количестве 34 человек. Первая часть анкеты включала 4 вопроса закрытого типа. Во второй части анкеты дети отвечали на вопрос: «Как часто ты отмечаешь у себя следующие проявления?» в форме заполнения таблицы, где предлагалось 10 утверждений, соответствующих личным качествам ребенка. Напротив каждого качества ребята отмечали степень его проявления: «очень часто», «часто», «иногда» или «очень

редко».

На первый вопрос «Как ты думаешь, какие личностные качества важны в жизни человека больше всего?» получили следующие ответы: «старание» – выбрали 29% детей; «достижения в учебе, спорте и творчестве» – 21%; «делать хорошо то, что тебе нравится» – 22% выборов. Таким образом, почти третья часть опрошенных понимают необходимость приложения усилий и труда для достижения жизненных целей. Однако, следует отметить, что такие важные качества, как умение дружить, умение договариваться, побеждать не выбрал никто из детей.

На второй вопрос «Тебе важны твои личностные качества?» подавляющая часть младших школьников – 97% ответили утвердительно. При этом 3% детей не задумываются об их важности.

Третий вопрос был о том, кто может развивать личностные качества детей. 42% детей эту роль отвели родителям, что вполне объяснимо. 28% опрошенных доверили развитие своих личностных качеств учителю, а 30% – себе. «Другие взрослые» не получили ни одного выбора.

Следующий вопрос был направлен на выявление действий ребенка, связанных с развитием своих личностных качеств. Так, 32% детей посещают спортивные секции; 26% - участвуют в олимпиадах и конкурсах, 18% – посещают музыкальную или художественную школы. При этом 24% обучающихся отметили, что недостаточно уделяют времени развитию своих личностных качеств.

Анализ второй части анкеты осуществлялся в соответствии с компонентами «гибких навыков».

Компонент «коммуникативность» оценивался по утверждениям 1-3. Легко находят общий язык с одноклассниками: «очень часто» – 24% обучающихся, «часто» – 38%, а «иногда» или «очень редко» – 38% детей, что составляет более трети от общего числа. Внимательно слушают, когда другие говорят: «очень часто» и «часто» – по 32% обучающихся соответственно, «иногда» или «очень редко» – 35% детей, что составляет примерно треть группы. Могут понятно

объяснить свою точку зрения: «очень часто» – 26% обучающихся, «часто» – 29%, а «иногда» или «очень редко» – 45% детей, что составляет около половины респондентов. Таким образом, свыше 39% детей исследуемой группы имеют проблемы с коммуникативными качествами.

Компонент «кооперация» оценивался по утверждениям 4-5. Предлагают помощь другим, когда они в ней нуждаются: «очень часто» – 41% обучающихся, «часто» – 46%, а «иногда» или «очень редко» – 13% детей. Умеют работать в группе, делиться материалами и идеями: «очень часто» – 41% обучающихся, «часто» – 24%, а «иногда» или «очень редко» – 35% детей, что составляет более трети от общего числа. Несмотря на то, что большинство детей (87%) говорят о способности оказывать помощь другим, более трети (35%) исследуемой группы не готовы работать в коллективе.

Компонент «креативность» оценивался по утверждению 6. Придумывают новые и интересные решения задач: «очень часто» – 13% обучающихся, «часто» – 29%, а «иногда» или «очень редко» – 59% детей, что свидетельствует о недостаточном уровне развития креативности младших школьников.

Компонент «критическое мышление» оценивался по утверждению 7. Задают вопросы, чтобы лучше понять тему: «очень часто» – 16% обучающихся, «часто» – 21%, а «иногда» или «очень редко» – 63% детей. Развитие данного компонента у значительного количества детей также находится в основном на низком уровне.

Компонент «старание» оценивался по утверждениям 8-10. Способны сосредоточиться на задании в течение длительного времени: «очень часто» – 26% обучающихся, «часто» – 32%, а «иногда» или «очень редко» – 42% детей. Стараются довести начатое дело до конца, даже испытывая трудности: «очень часто» – 35% обучающихся, «часто» – 41%, а «иногда» или «очень редко» – 24% детей. Не расстраиваются, если что-то не получается с первого раза: «очень часто» – 35% обучающихся, «часто» – 35%, а «иногда» или «очень редко» – 29% детей.

Таким образом, большинство обучающихся находятся на среднем и низком

уровнях сформированности навыков soft skills. Недостаточный уровень развития гибких навыков делает актуальным проблему их развития у младших школьников. Большой потенциал для формирования различных soft skills имеет внеурочная деятельность, в том числе, командные игры. Использование ресурсов внеурочной деятельности, проведение командных игр и изучение их влияния на развитие гибких навыков у младших школьников является задачей следующего этапа нашего исследования.

Библиографические ссылки

1. Testing for competence rather than for "intelligence" / D. Mcclelland // Published in American Psychologist, 1973. – URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Testing-for-competence-rather-than-for-Mcclelland/6cc5e9172b6040fdd554f627fa2d93a96a1a22e5 (дата обращения: 12.03.2025).

2. Татаурщикова, Д. А. Soft skills, 2019. – URL: https://4brain. ru/blog/soft-skills (дата обращения: 13.03.2025).

3. Гайдученко, Е., Марушев, А. Эмоциональный интеллект. – URL: https://l-a-b-a.com/lecture/show/125 (дата обращения: 13.03.2025).

4. Шипилов, В. И. Перечень навыков softskills и способы их развития / Библиотека управления. – URL: https: //www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 13.03.2025).

5. Ивонина, А. И., Чуланова, О. Л., Давлетшина, Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Том 9. – №1 (2017). – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf. (дата обращения: 18.03.2025).

6. Пинская, М. А., Михайлова, А. М. «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО ОЦЕНИВАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

И. И. Гульник

БГПУ

Науч. рук. – Г. М. Юстинская, канд. пед. наук, доц.

Автор статьи поднимает проблемы формирования у младших школьников умения самостоятельно оценивать результаты своего обучения, развития самосознания ребенка, анализируемого в тесной связи с формированием его межличностных отношений в социуме. В статье самооценка школьника рассматривается как отношение младшего школьника к себе, своим способностям, субъективным возможностям, чертам характера, личностным качествам, поступкам, др. Безотметочное обучение раскрывается на основе преподавания, при котором система контроля и оценивания осуществляется без присвоения конкретных оценок.

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, безотметочное обучение

Современное образование стремится к созданию условий, способствующих не только усвоению знаний, но и развитию у учащихся навыков самостоятельной оценки своей учебной деятельности. В условиях быстроменяющегося мира, где любая информация становится доступной, а требования к образовательному процессу возрастают, важным аспектом является формирование у младших школьников умения самостоятельно оценивать результаты своего обучения. Это позволяет детям не только осознанно подходить к своему обучению, но и развивать критическое мышление, саморегуляцию и уверенность в своих силах.

Экспериментальная работа по безотметочному обучению проводилась группой учителей под руководством Ш. А. Амонашвили, начиная с 1962 года, на протяжении более 20 лет. В результате была разработана система обучения в начальных школах, которая вообще не предусматривала проведение аттестации. В педагогической науке этот подход известен как осмысленная (качественная) оценка знаний. «Педагог считал, что вместо оценок следует использовать оценочные суждения в устной форме: «Я разочарован», «Вы меня приятно удивили», «Давайте похлопаем тому, кто справился с заданием», «Я верил в вас, и вы оправдали мою надежду!», «Молодец, вы хорошо справились с заданием», «Вчера вы справились лучше, чем сегодня», «Не торопитесь, проверьте еще раз упражнение, не совершили ли вы ошибок». Иногда оценка может быть улыбкой, добрым взглядом учителя, выражением удивления.

По убеждению Ш. А. Амонашвили такой подход в разработке новой образовательной системы – качество гуманной педагогики. Образ гуманного педагогического мышления не терпит застывших, окончательно сложившихся систем. В результате, для Ш. А. Амонашвили стало совершенно ясно, что для реализации безотметочного обучения надо отстраивать новое педагогическое пространство – гуманно-личностную педагогику» [1, с. 22].

Безотметочное обучение в начальной школе является таким подходом к обучению, при котором акцент делается не на выставление отметок, а на развитие умений и навыков, понимание учебного материала и формирование

положительного отношения к учебе. При таком обучении используются методы оценки, которые не связаны с традиционными баллами. Учителя предоставляют учащимся обратную связь об их работе и прогрессе, что помогает школьникам понять, что они делают правильно и где могут улучшить свой результат. Школьники интенсивно обучаются оценивать собственные достижения и достижения своих сверстников, что развивает их критическое мышление и навыки самоанализа.

Безотметочное обучение – это преподавание, в котором система контроля и оценки базируется на основе оценивания содержания без присвоения отметок. В процессе контрольно-оценочной деятельности присутствуют детальные оценочные суждения, характеризующие учебный процесс и отражающие количественные и качественные результаты учебного процесса (степень овладения знаниями и навыками по академическим предметам, а также уровень развития учащихся). Отказ от использования оценок в 1–2 классах связан с возрастными особенностями учащихся начальной школы. У 6–7-летнего ребенка преобладает внешняя мотивация деятельности, он еще не способен объективно оценивать ее результаты, осуществлять контроль и самоконтроль, оценивать и самооценивать. В результате «ребенок не связывает оценку учителя со своей деятельностью, а воспринимает ее как поощрение или наказание, позитивное или негативное отношение учителя к нему» [2, с. 64].

Целью безотметочного обучения является «создание условий для сохранения психофизического здоровья учащихся младших классов, развития их внутренней мотивации к обучению, формирования адекватной самооценки учащихся, развития творческих способностей, формирования у них способности самостоятельно оценивать результаты собственной учебной деятельности» [6, с. 16]. Первоначально, оценка деятельности должна быть максимально конкретной и опираться на четкие критерии, сформулированные совместно с детьми. Важно, чтобы эти критерии были понятны и измеримы, отражали как процессуальные (как выполнялась работа), так и результативные аспекты деятельности (что получилось в итоге). На начальных этапах используются

простые шкалы оценки, например, «отлично – хорошо – удовлетворительно – нужно еще поработать».

Современное образование стремится к созданию условий, способствующих развитию самостоятельности и критического мышления у учащихся. В условиях безотметочного обучения важным направлением является формирование у младших школьников умения самостоятельно оценивать результаты своей учебной деятельности. Это умение способствует развитию саморегуляции, ответственности и мотивации к обучению.

Умение самостоятельно оценивать результаты своей учебной деятельности включает: 1) умение младших школьников анализировать собственные достижения (оно помогает детям развивать навыки критического мышления, что является важным для их дальнейшего обучения и жизни); 2) самостоятельную оценку (она способствует повышению внутренней мотивации учащихся, так как ученики начинают осознавать свои успехи и недостатки; в процессе оценивания своих результатов школьники становятся более ответственными за собственные действия и решения).

Внедрение различных методов и подходов поможет создать эффективную образовательную среду, в которой каждый ученик сможет стать активным участником своего обучения, например, 1) введение в учебный процесс регулярных рефлексивных упражнений, где дети могут обсудить, что они узнали, что им удалось, а что нет; 2) создание портфолио, в котором учащиеся могут собирать свои работы, достижения и комментарии к ним, что поможет им видеть свой прогресс; введение простых систем самооценки (шкалы, таблицы), которые помогут детям оценивать свои успехи по различным критериям; 3) проведение групповых обсуждений, где дети могут делиться своими мыслями о том, как они оценивают собственные результаты; 4) использование игровых методов, таких как ролевые игры, в которых дети могут оценивать свои действия и получать обратную связь от сверстников.

Преимущества безотметочного обучения включают более низкий уровень стресса у учащихся, развитие внутренней мотивации к обучению и создание

более позитивной атмосферы в классе. Однако этот подход также может вызывать вопросы о том, как измерять и отслеживать прогресс учеников без традиционных отметок.

Библиографические ссылки

1. Садовская, И. А. Формирование навыков самооценки в период безотметочного обучения / И. А. Садовская // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2011. – № 8. – С. 12–16.
2. Теплов, Б. М. Способности и одаренность. / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Гиппенрейтер, В. Романова. – М. : ЧеРо, 2010. – С. 262–273.

УДК 37.02:373.3

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А. А. Журова

БГПУ

Науч. рук. – П. А. Пантелеев

В статье рассматривается применение современных педагогических технологий в начальной школе, а именно: проблемно-поисковых, информационно-коммуникационных (ИКТ), проектного обучения и технологии сотрудничества. Подчеркивается, что использование этих технологий способствует развитию критического мышления, исследовательских навыков, коммуникативных способностей и чувства ответственности у младших школьников.

Ключевые слова: развитие, интерес к познавательной деятельности, младший школьный возраст, педагогические технологии

Современное образование ставит перед педагогами задачу не только передавать знания, но и формировать у учащихся устойчивый интерес к познавательной деятельности. Младший школьный возраст – период активного познания мира, своей личности и интересов. Успешное обучение в этот период напрямую зависит от того, насколько увлекательной и доступной будет для ребенка познавательная деятельность. Важными задачами обучения в начальных классах являются формирование учебной мотивации и адаптация обучения под уровень развития, интересы и способности конкретного учащегося.

Использование инновационных педагогических технологий позволяет сделать процесс обучения не только эффективным, но и интересным, стимулируя

развитие любознательности и исследовательского мышления у младших школьников. Наиболее эффективными в организации познавательной являются:

1) игровые технологии. Игры – естественное состояние для детей. Использование ролевых игр, дидактических игр, квест-технологий позволяет сделать обучение увлекательным и динамичным.

2) проблемно-поисковые технологии. Эти технологии ставят перед учениками задачи, требующие самостоятельного поиска решений. Младшие школьники учатся анализировать информацию, выдвигать гипотезы и делать выводы, что развивает критическое мышление и исследовательские навыки.

3) информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Визуальные материалы, интерактивные игры, обучающие видеоролики, презентации, доступ к онлайн-ресурсам – всё это повышает мотивацию к обучению и делает процесс более динамичным. Использование цифровых инструментов позволяет визуализировать сложные понятия, сделать обучение более наглядным и доступным.

4) технология проектного обучения. Дети учатся планировать, организовывать, работать в команде, представлять результаты своей работы. Проекты позволяют связать изучаемый материал с реальной жизнью, например, создание плакатов о здоровом образе жизни или подготовка презентации о животном мире.

5) технология сотрудничества. Работа в малых группах, где дети учатся взаимодействовать, обмениваться идеями, помогать друг другу, развивает коммуникативные навыки и чувство ответственности.

Для того чтобы вышеперечисленные технологии работали продуктивно, необходимо соблюдать принципы их применения. Учет возрастных особенностей говорит нам о том, что подбор технологий должен соответствовать психологическим особенностям младших школьников. Дифференцированный подход указывает, что необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Создание атмосферы доверия и сотрудничества призывает учеников чувствовать себя комфортно и уверенно в процессе обучения.

Мотивация и стимулирование интереса призывают педагогов к поощрению инициативы, самостоятельности и стремлению к знаниям. Обратная связь и оценка способствуют развитию и корректировке процесса обучения [1, с. 143-149].

Использование современных педагогических технологий позволяет сделать обучение младших школьников более эффективным, увлекательным и результативным. Главное – грамотно подобрать и применить технологии, учитывая возрастные особенности, индивидуальные потребности и интересы каждого ребенка, создавая условия для развития познавательной активности и формирования устойчивого интереса к обучению. Это поможет им не только усвоить учебную программу, но и развить свои творческие способности, критическое мышление и исследовательские навыки, необходимые для успешной жизни в современном мире.

Библиографические ссылки

1. Левитес, Д. Г. Педагогические технологии : учеб. / Д. Г. Левитес. – М. : Инфра-М, 2022. – 401 с.

УДК 378

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИДЕИ Ф. СКОРИНЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. О. Ильясевич

БГПУ

Науч. рук. – Г. М. Юстинская, канд. пед. наук, доц.

Автор статьи описывает идеи и деятельность белорусского просветителя и первого книгопечатника Франциска Скорины. Раскрывает значение его трудов для современного образования. Автор рассматривает основные просветительские идеи Ф. Скорины и их актуальность сегодня: доступность образования, книгоиздание и распространение знаний; научный подход и рационализм, культурная идентичность и язык; этика и мораль, др.

Ключевые слова: просветительские идеи, семья, младшие школьники, мотивы к обучению, познавательная активность.

Франциск Скорина, белорусский просветитель и один из первых книгопечатников, сыграл значительную роль в развитии образования и культуры нашей страны. Его идеи и деятельность имеют важное значение и для современного образования.

Рассмотрим основные просветительские идеи Скорины и их актуальность сегодня, например: доступность образования, книгоиздание и распространение знаний; научный подход и рационализм, культурная идентичность и язык; этика и мораль и др.

Принцип доступности образования заключается в том, что образование должно быть доступным для всех слоев населения. Франциск Скорина печатал книги на родном языке, что способствовало распространению знаний среди простых людей. Идея доступности образования остается актуальной и сегодня. Современные образовательные технологии, такие как онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы, продолжают эту традицию, позволяя большему числу людей получать знания независимо от их социального статуса.

Великий просветитель осуществлял книгоиздание и способствовал тем самым распространению знаний. Он основал типографию в Праге и выпустил множество книг, включая Библию. В эпоху цифровизации книги и информация доступны в электронном формате, что значительно упрощает доступ к знаниям. Это подчеркивает важность медиаграмотности и критического мышления в современных образовательных системах.

Просветитель активно проповедовал идеи культурной идентичности. Скорина использовал белорусский язык в своих произведениях, что способствовало формированию национальной идентичности. Поэтому важно сохранять и развивать культурное наследие и языковое разнообразие в образовательных системах. Это помогает лучше понимать истоки своей культуры.

Также Ф. Скорина придавал огромное значение этике и морали. Он подчеркивал важность нравственного воспитания и формирования ценностей. Уточним, что в условиях глобализации и культурного разнообразия, вопросы этики и морали становятся особенно актуальными.

Ф. Скорина подчеркивал научный подход и рационализм, важность науки и разума в целом. Он стремился интегрировать научные знания в образовательный процесс. В настоящее время в учреждениях общего среднего образования

реализуется научный подход к обучению, основанный на критическом мышлении и исследовательской деятельности.

Отметим, что «в настоящее время начальное образование претерпевает глубокие изменения. С одной стороны, это позитивные изменения: благодаря реализации национальных проектов осуществляются процессы инвестирования в образование, внедрения новых образовательных стандартов, др. С другой стороны, на I ступень образования оказывают влияние негативные обстоятельства, в большей степени вызванные цифровизацией образования, которые выступают своеобразным тормозом повышения качества образования, обостряют противоречия прошлого и проблематизируют современное состояние начального образования» [1, с. 12]. К примеру, обострились проблемы, вызванные социально-экономическими факторами, которые оказывают повышенное давление на развитие начального образования.

Тенденция современного образования такова, что учитель больше не является хранителем знаний, а служит проводником к ним. Ребенок сам находит нужные ему знания – учитель лишь ставит перед ним проблему и дает инструменты для ее поиска. Главная цель школьного обучения в начальных классах – научить ребенка самостоятельно ставить учебные задачи, находить способ их решения и оценивать результат. Для этого школьник должен овладеть универсальными учебными действиями, которые он будет использовать на протяжении всего учебного процесса.

На современном этапе развития дидактики проблема повышения эффективности процесса обучения привлекает внимание исследователей в контексте поиска наиболее рациональных путей и методов управления процессом обучения, структурного и системного анализа учебного материала и процесса обучения, а также анализа и оценки эффективности технических и методических приемов обучения. Уже недостаточно овладеть элементарными навыками чтения, письма, счета и решения задач. Формирование этих навыков является частью решения более широких и важных задач: «Во-первых, следует подвести детей к предметному обучению в логике научного знания, раскрыть

перед ними основные, фундаментальные характеристики изучаемой области действительности, составляющие содержание этой науки. Так, овладение навыками чтения становится введением в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарные математические навыки – введением в изучение количественных отношений» [2, с. 78]. Во-вторых, важно формирование учебной деятельности детей, которая имеет свои задачи и методы. На современном этапе развития нашего общества учебная деятельность должна осуществляться человеком на протяжении всей его жизни. В-третьих, необходимо использовать все возможности во время получения основного образования.

«Ключевым вопросом повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учебной деятельности школьников. Ее особая важность заключается в том, что обучение, являясь рефлексивной и преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие и запоминание учебного материала, но и на формирование отношения обучающегося к самой познавательной деятельности» [3, с.145].

Если мы не хотим, чтобы ребенок с первых лет обучения стал неудовлетворенным школой, мы должны позаботиться о том, чтобы пробудить такие мотивы к обучению, которые лежали бы не вовне, а в самом процессе обучения. Другими словами, цель состоит в том, чтобы ребенок учился именно потому, чему он хочет учиться, чтобы он получал удовольствие от самого процесса обучения. Поэтому одной из целей начального образования является развитие познавательной активности ребенка.

Анализ литературных источников показал, что современное начальное образование направлено не только на формирование системы обучения детей и предоставления им готовых знаний, но и системы повышения уровня познавательной активности школьников. Уточним, что в современной начальной школе дети должны формировать собственный стиль образовательной активности, основанный на реализации системы «субъект-субъектных» отношений.

Таким образом, идеи Франциска Скорины о доступности образования, важности науки, культурной идентичности и моральных ценностях остаются актуальными и в современном образовательном контексте. Они призывают нас к тому, чтобы образование было не только средством передачи знаний, но и инструментом формирования личности, способной критически мыслить и активно участвовать в жизни общества.

Библиографические ссылки

1. Радченко, А. Ф. Семья и родительство как основа государственной стабильности / А. Ф. Радченко // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 12–25.

2. Подласый, И. П. Педагогика. Учебник для студентов пед. вузов / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 2016. – 420 с.

3. Степаненков, Н. К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

УДК 37.016:336-053.5

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. С. Каленик

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

В статье рассматривается проблема формирования основ финансовой грамотности младших школьников в учебной деятельности. Автором приведены результаты анкетирования младших школьников и методические рекомендации для учителей.

Ключевые слова: финансовая грамотность; младшие школьники; начальное образование

Формирование основ финансовой грамотности младших школьников – тема достаточно обширная и многоаспектная. Она стала предметом исследований таких учёных как А. П. Алмосова, Ю. В. Бреховой, Н. Н. Думной, Е. Н. Землянской, О. Е. Кузиной, Т. В. Никитиной, Г. В. Семеко и др. Существуют также исследования, посвященные развитию финансовой грамотности обучающихся применительно к младшему школьному возрасту, среди них О. Н. Исупова, А. А. Козлова, М. И. Подболотова, Е. Л. Рутковская, Т. Ф. Сергеева и др. Изучение определенных педагогических условий в рамках формирования основ финансовой грамотности стало предметом исследований О. Л. Жук.

В Республике Беларусь разработана и утверждена программа факультатива «Когда учиться легко. В мире финансов» (Г. Л. Муравьева, А. С. Обчинец, М. А. Урбан) для III–IV классов. Его целью «является приобретение первоначального опыта решения задач с финансовым содержанием, грамотного финансового поведения в социуме, развитие ответственного отношения к деньгам как средству удовлетворения потребностей человека» [1, с. 2].

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «финансовая грамотность». Так, Е.Н.Землянская трактует это понятие как, «процесс и результат формирования у школьников экономически значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности адаптироваться и интегрироваться в существующие установки общества» [2, с. 4]. По мнению И.В.Морозовой, финансовая грамотность – «достаточный уровень знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные решения» [3, с. 59]. Н. В. Гаркуша отмечает: «Поскольку финансовое обучение (образование) есть одновременно и процесс воспитания, оно всегда так или иначе нацелено и на управление будущим поведением обучаемых. Программы повышения финансовой грамотности представляют собой важный инструмент управления финансовым поведением и финансовым мышлением населения» [4, с. 79].

С. Сулейманова в структуре финансовой грамотности младших школьников выделяет следующие элементы:

1) «финансовые знания» – совокупность полученных знаний, позволяющих выполнять определенные финансовые действия, ориентироваться в области финансов, финансовых законов;

2) финансовые установки как элемент финансовой культуры, включают в себя: а) нормы и ценности, которыми руководствуется человек в процессе своей финансовой деятельности; б) ожидания в отношении позиций и ролей,

занимаемых в финансовой жизни; в) социально определенную цель деятельности человека;

3) финансовое поведение основывается на знаниях, которыми владеет человек, и установках, приобретенных им в процессе социализации, определяется занимаемыми социальными позициями и выполняемыми социальными ролями, а также степенью активности и самостоятельности человека в принятии решений» [5, с. 248].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение сформированности основ финансовой грамотности учащихся младшего школьного возраста. В исследовании, организованном на базе ГУО «Средняя школа № 52 г. Минска» приняли участие учащиеся 4 «Д» класса (количество учащихся– 20, из них 11 девочек и 9 мальчиков 9-10 лет). Для проведения диагностики использовалось анкетирование учащихся с помощью анкеты аналитического центра НАФИ (адаптирована под возраст учащихся 4-го класса) и авторской методики Ю. В. Антоновой «Диагностика уровня финансовой грамотности».

Полученные в результате реализации диагностической методики Ю. В. Антоновой данные позволяют сделать вывод, что для 45 % учащихся характерен средний уровень сформированности финансовой грамотности. Дети, вошедшие в эту группу, имеют затруднения в области семейного бюджета, а также личного. Считают, что для финансово грамотного человека достаточно уметь складывать и вычитать. Учащиеся, вошедшие в эту группу, знают базовые финансовые понятия, определения и термины, но при этом не могут объяснить в полной мере сущность понятия. Эти школьники обладают элементарными знаниями «Что такое деньги», но при этом не знают, как рационально тратить деньги. У 55 % школьников диагностирован низкий уровень сформированности финансовой грамотности. Учащиеся, вошедшие в эту группу, не могут объяснить смысла экономических терминов, не проявляют интереса к потребностям своей семьи, не употребляют в речи финансовые понятия. Это свидетельствует о том, что дети не знают, что такое финансовая грамотность, функции денег, не

понимают принцип финансовых отношений. Как правило, основным объяснением всех экономических операций, считают деятельность взрослых. С трудом объясняют, как происходит процесс покупки, для чего и как нужно копить. Высокий уровень сформированности финансовой грамотности среди учащихся не выявлен.

По данным анкетирования 100 %учащихся знают, что такое банковская карта, у 20 % есть собственная банковская карта. Полученные данные позволяют сделать вывод, что 40 % учащихся постоянно ведут учет и фиксируют все поступления денежных средств и расходы; 10 % учащихся не ведут учет, считают это нецелесообразным; 40 % ведут учет приблизительно; 10 % затруднились дать ответ. Родители привлекают к учету семейных расходов и доходов и спрашивают мнение ребенка 60 %; родители привлекают к учету семейных расходов и доходов, но не спрашивают мнение ребенка 35 %; родители не привлекают к учету семейных расходов и доходов и спрашивают мнение ребенка 15 %. Все учащиеся (100 %) в разной степени знают о фактах мошенничества с банковскими картами. Данные анкетирования позволяют сделать вывод о том, что в семьях не ведётся практически никакой работы по формированию навыков ответственного финансового поведения и повышения уровня сформированности финансовой грамотности учащихся.

С целью формирования основ финансовой грамотности младших школьников можно сформулировать следующие рекомендации:

1. Включение мероприятий по тематике финансовой грамотности: игры, квесты, ярмарки, конкурсы и т.п. в планы воспитательной работы.

2. Внедрение финансовых задач в изучение математики, позволяющих не только развивать вычислительных навыки, но и способствовать умению экономить.

3. Построение уроков с помощью видео-материала, который поможет раскрыть суть реальных случаев мошенничества и рационально распоряжаться денежными средствами.

4. Применение различных наглядных пособий, способствующих более

прочному усвоению материала.

5. Для реализации вопросов финансового воспитания следует использовать разнообразные упражнения, дидактические игры и задания.

6. Обучение учащихся использовать банковские карты.

7. Использование активных и интерактивных методов, вовлекающих учащихся в различные виды познавательной деятельности.

8. Важно подбирать материалы и задания для формирования финансовой культуры в соответствии с возрастными особенностями учеников.

9. Организуя учебный процесс стоит не отдавать предпочтения какой-либо одной форме, важно использовать сочетание различных форм.

10. Воспитание самостоятельности в учениках возможно с помощью различных методов, приемов и средств. Решение задач на покупку продуктов питания для семьи, умение жить в неопределенных, экстремальных условиях (на примере жизни Робинзона Крузо), проведение дискуссий и бесед на экономические темы, объяснение учащимся как правильно вести себя в той или иной ситуации – один из методов воспитания в учениках критического мышления, самостоятельности и принятии верного экономического поведения.

11. Чтобы развить в ребенке финансово компетентную личность, педагогу важно уделять время деловым играм, в которых обучающиеся научатся разбираться в экономических ситуациях, происходящих в мире, с которыми могут столкнуться в будущем, научатся общению с другими людьми.

Проведенное исследование показало, что большая часть детей, принимавших участие в исследовании, имеют поверхностные знания в области финансовой грамотности, поэтому с трудом могут применить экономические знания в различных видах деятельности. На наш взгляд, такая ситуация объясняется тем, что уделялось недостаточно внимания формированию основ финансовой грамотности детей в семье и в учебной деятельности. Результаты диагностики подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы и просвещения в семье по формированию финансовой грамотности младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа факультативных занятий «Когда учиться легко. В мире финансов» для III–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 13 марта 2024 г. № 29 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2024/06/up-fz-kogda-uchitsya-legko-3-4kl-finansy.pdf (дата обращения: 09.04.2025).
2. Землянская, Е. Н. Экономика для младших школьников / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2003. – № 29. – С. 3–8.
3. Морозова, И. В. Финансовая грамотность школьников как фактор успешного освоения социально-экономических ролей / И. В. Морозова, С. Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 58–64.
4. Гаркуша, Н. В. Роль финансовой грамотности в развитии системы формирования социально-экономического потенциала человеческого капитала / Н. В. Гаркуша, А. И. Медведев // Власть и управление на Востоке России. – 2016. – № 4. – С. 76–81.
5. Сулейманова, С. Формирование финансовой грамотности младших школьников в условиях дополнительного образования / С. Сулейманова, С. А. Кухар // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 245–255.

УДК 373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А. С. МАКАРЕНКО И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Качура

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

В статье рассматриваются основные принципы педагогической системы А.С.Макаренко, в частности принцип воспитания коллективом и способы организации самоуправления. Предложена модель самоуправления для начальной школы.

Ключевые слова: начальная школа; воспитание коллективом; организация самоуправления; модель самоуправления в начальной школе

Воспитание и образование будущего поколения, как и сто лет назад, является важным фундаментом общества и государства. В этой связи очевидна актуальность педагогических взглядов А. С. Макаренко.

А.С.Макаренко оставил огромное педагогическое наследие, которое охватывает не только вопросы воспитания коллективом, но и многие другие сферы жизнедеятельности младшего школьника. Вопросы развития педагогических взглядов А. С. Макаренко и влияния его идей на становление педагогики как науки выступали предметом множества исследований. Так, проблемы дидактики в педагогическом наследии А. С. Макаренко осветил в своей работе Н. Н. Окса. Философско-этические аспекты теории коллектива

брала за основу своей диссертации Т. Ф. Кораблева. Проблематика и поэтика «Педагогической поэмы» была рассмотрена в работе О. В. Синиченко. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике была рассмотрена в работе Л. И. Гриценко.

Научные выводы и положения А.С.Макаренко – это не плод абстрактных размышлений, а результат многолетней творческой практики. Как теоретик, он является представителем того нового типа советских ученых, которые в практической деятельности раскрывают законы изучаемых явлений и этим освещают путь практике [1, с. 14].

Важно понимать, что педагогическая система А. С. Макаренко была успешна в прошлом столетии, и этому способствовало множество факторов, благодаря которым его опыт был настолько удачен. Однако, возможность трансформации педагогики А. С. Макаренко позволит современной школе реализовать не сам педагогический опыт в чистом виде, а взять за основу основные идеи и постулаты, которые применимы в контексте современного школьного образования и воспитания.

Основные принципы педагогической системы А. С. Макаренко подразумевают под собой воспитание трудом, коллективное воспитание, принцип параллельного действия, принцип авансирования доверием, принцип индивидуального действия, семейное воспитание, ориентация на силы и безграничные возможности личности, закон перспективных линий, закон завтрашней радости, дисциплина и режим, методы педагогического воздействия и педагогическое мастерство.

Основополагающим элементом педагогической системы А. С. Макаренко является принцип коллективного воспитания. «Только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем такую форму его организации, при которой отдельная личность будет наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна» [2, с. 133].

А. С. Макаренко видел в идее «воспитательного коллектива» возможность увидеть ценность каждого ребенка, его потребности и склонности. В этом

коллективе каждый воспитанник одновременно занимался самосовершенствованием и направлял свои устремления к общим целям всего коллектива, к его успешности.

Основной движущей силой этого коллектива является самоуправление. В коммунах, возглавляемых А. С. Макаренко этот принцип имел первостепенную важность. Самоуправление строилось по определенным законам. Весь коллектив делился на отряды. Само разделение на отряды происходило по производственному принципу. Главой отряда становился командир, который входил в совет командиров, который решал основные аспекты жизни всего коллектива. Ежедневно в колонии был назначен дежурный командир, который в течение дня занимался проблемами текущего характера. Ещё один орган самоуправления – общее собрание, которое созывалось ежедневно, где дежурный командир представлял отчет по итогам дня Отчет дежурного командира никто не имел полномочий проверить, так как было невозможным обвинить его в обмане, а ему соврать.

А. С. Макаренко придавал огромное значение общему собранию. Оно созывалось для того, «чтобы каждый член общего собрания считал себя ответственным за решение всего коллектива…». Общее собрание и есть акт переживания коллективной ответственности. Любое решение начальник колонии мог принять и самостоятельно, без общего собрания. Но последнее необходимо именно как средство воспитания чувства ответственности. Даже наказание в колонии выносили не воспитатели и не начальник колонии, а сам коллектив на общем собрании. Коллектив поощрял и наказывал [3, с. 61].

А. С. Макаренко считал, что это переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитано, оно творит чудеса [4].

Поиск варианта самоуправления для начальной школы достаточно трудный вопрос в силу возраста и психологических особенностей младших школьников. Модель самоуправления в начальной школе не может быть стандартной для каждого классного коллектива. Самоуправление в начальной школе должно

быть построено на основе анализа классного коллектива и выработке наиболее эффективных форм его организации. Оно должно быть отражением живой жизни класса, его способностей, потребностей и проблем на данном этапе становления коллектива.

В рамках курсовой работы был проанализирован вопрос формирования самоуправления на базе начальной школы и предложена авторская модель организации самоуправления «Страна 1 «А» (рисунок 1).

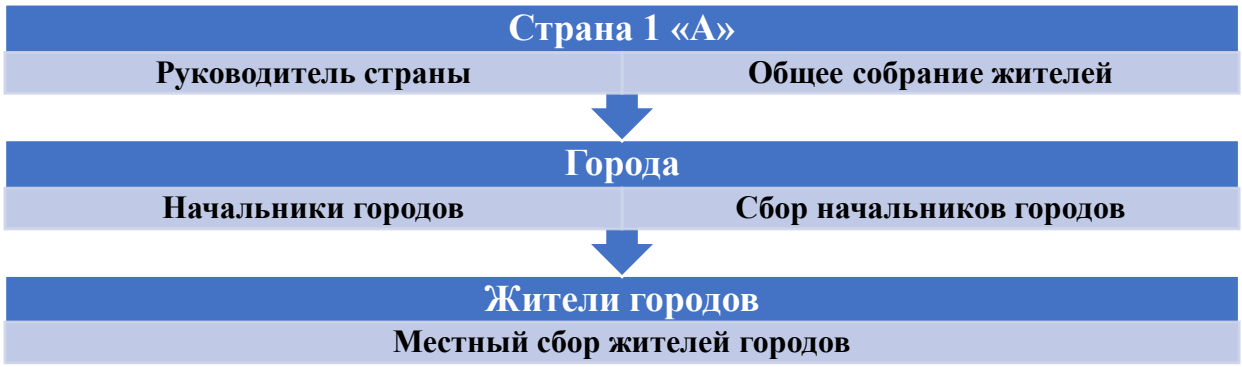


Рисунок 1 – Модель организации самоуправления в начальной школе

Модель самоуправления представлена в виде одной большой страны конкретного класса, где будет находиться несколько городов. Руководит всей страной классный руководитель.

В организации самоуправления в начальной школе главная роль отводится классному руководителю. На первом этапе педагогу рекомендуется продиагностировать интересы учащихся и классную среду через анкетирование. Анкеты для заполнения можно предложить родителям на родительском собрании для того, чтобы дома они могли совместно с учащимися их заполнить. По результатам проведения диагностики необходимо сформировать группы учеников с учетом их интересов.

Каждый город будет иметь собственный спектр работы. В таблице 1 представлены названия и сфера деятельности городов.

Далее работа самоуправления строится на основе планирования и распределения общих дел между созданными группами. В каждой из групп необходимо выбрать свой актив, а также в классе избрать старосту или командира. Учащиеся в каждой группе под руководством классного

руководителя определяют спектр задач своей группы и способы их выполнения.

Таблица 1 – Города страны и сферы их деятельности

Название города	Сфера деятельности
Город Знаек	Учебная деятельность
Город Талантов	Культурно-массовые мероприятия
Город Спортсменов	Спортивные мероприятия
Город Красоты	Эстетическое содержание и порядок в классе
Город Информации	Информирование о жизни класса
Зеленый город	Уход за растениями

Для того, чтобы самоуправление работало эффективно необходима четкая система времени сборов каждой группы, а также общего собрания класса. Стоит отметить, что необходимо не только правильно распределить значимые дела между группами, но и организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы им было комфортно общаться внутри коллектива как на перемене, так и во время уроков. Для этого необходимо пользоваться играми на сплочение коллектива и создать собственную методику выхода из спорных и конфликтных ситуаций в классе.

Успешность развития самоуправления определяется тем, есть ли у учащихся возможность оказаться в ситуации выбора и самому определить пути и способы решения поставленной задачи.

По мере формирования групп важным этапом является определение правил взаимодействия в группах и в классе. Самыми действенными правилами будут те, которые были придуманы и приняты учащимися самостоятельно в кооперации с педагогом. Этому рекомендуется посвятить один и самых первых сборов жителей страны.

Функции руководителя страны (классного руководителя):

– поддерживать дружеский и поддерживающий тон при организации самоуправления в классе;

– руководить общим собранием города и собранием начальников городов;

– создать в пространстве класса стенд страны, где будет отображена роль

каждого участника самоуправления, цели страны, текущие дела и задачи, флаг страны, правила жителей страны;

– создать уголок каждого города, где будет необходимо разместить название города, его начальника, эмблему города, девиз города, участников, задачи города, текущие новости.

Важным этапом в работе по данной модели является рефлексивный анализ собственной деятельности. На общих собраниях жителей каждого города, на собрании начальников городов и на общем собрании страны необходимо отводить четкое время для отчета о деятельности групп по интересам и оценки выполнения задач и поручений.

Благодаря систематической работе по организации самоуправления в классе налаживается доброжелательная творческая атмосфера, а каждый ребенок может проявить лучшие качества своей личности и справиться с менее желательными проявлениями собственного характера.

Библиографические ссылки

1. Козлов, И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко : кн. для учителя / И. Ф. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.

2. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма: полная версия: к 130-летию со дня рождения Антона Семеновича Макаренко (1888–1939) / А. С. Макаренко. – М. : АСТ, 2018. – 638 с.

3. Яровова, Т. В. Педагогические принципы воспитательной системы А. С. Макаренко / Т. В. Яровова, М. В. Воробьева // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 59–63.

4. Макаренко, А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М., 1983–1986. – Т. 4. – 1984. – С. 230–248.

УДК 373.3.091.3:004.738.5

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. В. Кормильчик

БГПУ

Науч. рук. – Ю. В. Талай

В статье производится теоретический анализ понятия «интернет-технологии», рассматриваются особенности использования интернет-технологий в начальной школе. Отражены результаты анкетирования учителей начальных классов на предмет их отношения к использованию данных технологий в образовательном процессе, приводятся соответствующие методические рекомендации

Ключевые слова: интернет-технологии; цифровая грамотность; цифровизация; младшие школьники; начальное образование

В научно-методической литературе последних лет актуальной является проблема организации образовательного процесса в условиях информатизации и цифровизации, что, помимо всего прочего, подразумевает поиск эффективных путей использования возможностей интернета для обучения. Этот и смежные вопросы в своих исследованиях рассматривало множество ученых: Э. Г. Азимов, А. А. Андреев, И. М. Ибрагимов, Е. С. Полат, А. Л. Назаренко, Л. К. Гейхман, М. А. Бовтенко, И. А. Смольянникова, С. Н. Михайлов, Е. Е. Худяков и др. [1].

Результаты современных исследований в области начального образования указывают на широкие возможности использования интернета в обучении младших школьников, что играет важную роль не только в повышении качества образования, но и в формировании информационной культуры ребенка XXI века. В связи с этим актуальными являются разработка и внедрение в образовательный процесс разнообразных образовательных порталов, где представлены учебные материалы для каждого класса по всем учебным предметам и темам (видеоуроки, тестовые задания, интерактивные упражнения и др.). Примером такого портала выступает Единый информационный образовательный ресурс (ЕИОР, https://eior.by/).

Интернет-технологии – это «технологии создания и поддержки различных информационных ресурсов в компьютерной сети Интернет: сайтов, блогов, форумов, чатов, электронных библиотек и энциклопедий» [2, с. 11]. Исследователи выделяют такие основные виды интернет-технологий как, поисковые системы, телекоммуникационные технологии, мультимедийные технологии, компьютерные обучающие системы, образовательные онлайн-платформы. Эти средства предоставляют возможность создавать разветвленную систему обратной связи, использовать инструменты для оценки знаний учащихся, отслеживать их промежуточные результаты и статистику посещаемости платформы и динамики работы с учебными материалами [3].

Внедрение интернет-технологий в образовательный процесс на I ступени общего среднего образования опирается на возрастные особенности младших

школьников и включает следующие аспекты:

1. Смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную, способствует более мягкому и естественному протеканию этого процесса.

2. Применение полученных знаний, умений и навыков в игровой компьютерной среде приводит к их актуализации.

3. Цифровые устройства помогают снизить эмоциональное напряжение и делает учебный процесс более живым и динамичным.

4. Учебный материал преподносится в яркой, увлекательной мультимедийной форме с использованием графических, анимационных и интерактивных, звуковых эффектов, голосового сопровождения и видео, что повышает интерес и вовлеченность учащихся [4].

Следует отметить, что интернет-технологии представляется возможным использовать в рамках различных направлений: для обучения младших школьников в урочной и внеурочной деятельности, в рамках воспитательной работы, в рамках воспитательной работы, для обучения учащихся цифровой грамотности, в ходе формирующего оценивания младших школьников, для осуществления коммуникации между участниками образовательного процесса [2, 5].

На уроке учитель может использовать разные модели применения интернет-технологий: проникающая технология, перевернутое обучение (flipped classroom), ротация лабораторий (lab rotation model), смена рабочих зон, обучение вне стен классной комнаты (парковый урок).

В ходе их использования для обучения учитель может опираться на возможности различных онлайн-платформ, сервисов, приложений (Яндекс.Учебник, Учи.ру, LearningApps, Kahoot, Wordwall, Quizlet и др.).

Следует отметить, что интернет-технологии выступают в качестве основы для формирования у младших школьников цифровой грамотности. Цифровая грамотность определяется как «осведомленность, отношение и способность надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза

цифровых ресурсов, конструирования новых знаний, создания медиа-сообщений и общения с другими в контексте конкретных жизненных ситуаций, для обеспечения конструктивного социального действия и размышления над этим процессом» [5, с. 173].

Рассмотренные теоретические аспекты позволили сформировать представление о потенциале интернет-технологий в образовательном процессе. Однако эффективность внедрения этих технологий во многом зависит от готовности и отношения самих педагогов, которые являются ключевыми фигурами в обучении младших школьников. В связи с этим важным этапом исследования становится анализ отношения учителей начальных классов к использованию интернет-технологий.

Нами было проведено исследование на базе ГУО «Гимназия №174 г. Минска» и ГУО «Средняя школа №2 г. Марьина Горка». В исследовании приняло участие 12 учителей начальных классов. В ходе исследования педагогам предлагалось пройти анкетирование по вопросам об их педагогической деятельности с применением интернет-технологий. Среди респондентов преобладают опытные высококвалифицированные педагоги – 50 % имеют высшую категорию. Учителя с первой категорией составили 16,7 %, без категории – 16,6 %, а доля учителей второй категории и молодых специалистов оказалась наименьшей – по 8,3 %. Педагогический стаж варьируется в широком диапазоне – от 1 года до 45 лет. Результаты исследования показали, что 100% опрошенных используют интернет-технологии в обучении младших школьников. Также была выявлена частота использования интернет-технологий. Из опрошенных педагогов 58,4% используют интернет-технологии более 1 раза в неделю, 25% – 1-2 раза в месяц, 8,3% – 1-2 раза в месяц и 1-2 раза в неделю. Чаще всего интернет-технологии используются с целью предоставления дополнительной информации в ходе образовательного процесса. Реже всего – для контроля знаний. Учебным предметом, на котором чаще всего используются интернет-технологии, является «Человек и мир». Предмет с самым минимальным использованием интернет-технологий, по опыту опрошенных

педагогов, является «Літаратурнае чытанне».

По результатам анкетирования было установлено, что педагоги в равных количествах используют интернет-технологии на таких этапах урока как актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление новых знаний. Не так часто используют на этапе рефлексии и меньше всего – при проверке домашнего задания.

В результате проведённого исследования определены некоторые трудности: наиболее часто упоминаются несформированность пользовательских умений у младших школьников, недостаточная техническая инфраструктура и сложности в оценке результатов при использовании цифровых инструментов. Более половины педагогов выразили заинтересованность в дополнительном обучении для повышения своей цифровой компетентности. Эти данные подчёркивают необходимость поддержки учителей в процессе цифровизации начального образования, включая организацию целевых курсов, разработку методических материалов и обеспечение технических условий для эффективного внедрения интернет-технологий в образовательный процесс.

На основе проведённого анкетирования были разработаны методические рекомендации по использованию интернет-технологий в образовательном процессе, направленные на повышение эффективности обучения и развитие цифровой грамотности учащихся. Рекомендуется планировать уроки с учетом возрастных особенностей детей, сочетать традиционные и цифровые методы обучения, обеспечивать контроль за деятельностью учащихся в сети и активно взаимодействовать с родителями через электронные дневники, облачные хранилища и мессенджеры. Особое внимание следует уделять формированию у детей навыков безопасного поведения в интернете, используя, например, видеоролики «Смешарики. Азбука интернета». Внедрение интернет-технологий в начальной школе требует комплексного подхода, включающего повышение квалификации педагогов, обеспечение технической инфраструктуры и разработку методических материалов, что в совокупности способствует созданию современного и увлекательного образовательного пространства.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что цели исследования достигнуты и могут быть использованы в практике начального образования для повышения эффективности работы в данном направлении.

Библиографические ссылки

1. Гиланова, М. Г. Достоинства и недостатки цифровизации образовательного процесса / М. Г. Гиланова // Вестник науки. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 41–49.

2. Дунаева, Т. В. Интернет-технологии в образовательной деятельности / Т. В. Дунаева ; Ачин. Мариин. гимназия. – Ачинск, 2021. – 30 с.

3. Куликова, Н. Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия / Н. Ю. Куликова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 29.

4. Иванова, В. В. Использование ИКТ на уроках в начальной школе / В. В. Иванова / В. В. Иванова // Открытый урок. Первое сентября. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/599210 (дата обращения: 04.05.2025).

5. Бороненко, Т. А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 167–193.

УДК 37.013

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

Г. А. Лебедева

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Науч. рук. – А. В. Невзорова, канд. пед. наук, доц.

В статье проведен анализ сущности проектной деятельности и ее места в начальном общем образовании. Дана характеристика специфики проектной деятельности, организуемой в вальдорфской школе. Показаны потенциалы вальдорфской педагогики в раскрытии способностей детей, стимулирования их развития.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, вальдорфская школа, развитие, проектная деятельность, младший школьник

В современном образовании происходит реформирование учебного процесса в соответствии с новыми требованиями общества. Перед системой образования встают новые задачи: не просто дать знания на всю жизнь, а научить учиться в течение всей жизни. Вместо того, чтобы накапливать знания, необходимо развивать у учащихся способность самостоятельно приобретать знания и применять их на практике. Выпускник школы должен уметь реализовывать себя в жизни, применять полученные знания на практике и постоянно развиваться [3, 5].

Вот некоторые показатели успешности школьника: умение мыслить творчески, последовательно рассуждать и представлять свои идеи; навыки работы в команде и общения; умение определять приоритеты, планировать конкретные результаты и брать на себя ответственность за них; способность эффективно использовать знания в реальной жизни; компьютерная грамотность.

Достичь таких результатов в образовании невозможно, используя только традиционные методы обучения. На помощь учителю приходит метод проектов, который объединяет в себе проблемный подход, исследовательские и поисковые методы обучения [6]. Основная идея метода проекта в рамках реализации образовательного стандарта – формирование общих учебных умений (универсальных учебных действий): организационных (регулятивных), интеллектуальных (познавательных), оценочных (личностных) и коммуникативных.

Проект – это работа, направленная на решение конкретной проблемы и достижение оптимального результата. Учебный проект – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, которая имеет общую цель и согласованные методы и направлена на достижение общего результата в решении какой-либо значимой для участников проблемы.

Тема проекта должна быть интересна ребёнку и увлекать его. Исследовательская работа эффективна только на добровольной основе.

Проекты можно классифицировать по разным критериям – по доминирующей деятельности учащихся, по продолжительности, по количеству участников.

Проектная деятельность направлена на формирование ключевых компетенций младшего школьника: умение самостоятельно добывать знания; работа с различными информационными источниками; навыки сотрудничества; способность находить новые решения.

Основные компоненты проектной деятельности: анализ проблемы, постановка цели, выбор средств достижения, поиск и обработка информации, оценка результатов. Проектная деятельность регулируется принципами

посильности, подготовленности учащихся, создания необходимых условий, руководящей роли педагога, разделения ролей и обязательности презентации результатов проекта.

Этапы работы над проектом включают, как правило, выбор темы и типа проекта, определение проблем для исследования, распределение задач, самостоятельную работу участников, промежуточные обсуждения, защиту проектов, коллективное обсуждение и оценку.

Важно отметить, что проектная деятельность выводит процесс обучения за пределы школы, приближая его к реальным условиям жизни. Для учеников проект – это возможность проявить себя, применить знания на практике и достичь результата самостоятельно [7].

В результате работы над проектом учащиеся учатся аргументированно излагать мысли, анализировать свою деятельность, находить компромиссы, исправлять ошибки, демонстрировать результаты своей работы.

Таким образом, проектная деятельность является эффективным инструментом формирования ключевых компетенций учащихся и подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности.

К концу младшего школьного возраста у человека появляется потребность в самостоятельности, и вальдорфские школы активно поддерживают своих учеников, предоставляя им возможность проявить себя в проектных работах и разнообразных практиках. В определённый момент становится важным превратить теоретические знания, полученные в школе, в инструмент творческого и практического освоения мира. Для этого существуют различные виды практик, соответствующие возрасту. В практической деятельности задействован весь человек в целом, а не какая-либо из его сторон или качеств. Это способствует гармоничному развитию личности, что является основной задачей вальдорфской школы [2, 4].

Проектная деятельность в вальдорфских школах бывает двух видов: групповая, когда над проектом работают несколько учеников, и индивидуальная [1]. В обоих случаях ребята делают работу самостоятельно. Выбранный самими

учениками куратор проекта не назначает тему, а поддерживает их на всех этапах работы. Таким образом, ученики имеют возможность встретиться с творческими силами взрослого и его волей. Важно, чтобы работа над проектом была интересна самим ученикам, потому что именно собственная способность к суждениям является главной целью развития человека в классах вальдорфской школы.

Самостоятельная деятельность является лучшей подготовкой к дальнейшей жизни и одним из основополагающих качеств уверенного в себе человека. Поэтому в вальдорфской школе перед каждым учеником стоит задача выполнить проектную работу самостоятельно от начала и до конца. Конечно, учитель сопровождает ученика в процессе работы над проектом, и большое значение имеет поддержка родителей. Но всё же, важным фактором является персональная ответственность ученика за проект.

В проектной деятельности важна не только сама работа над проектом. Подготовить и представить материал – это едва ли не самый волнительный момент во всём процессе. Выступить перед большой аудиторией (учителя, родители, одноклассники, гости), поделиться тем, что стало близко и интересно ученику – ответственная и для многих трудная задача.

В сущности, такой проект – это вальдорфский экзамен, последний штрих завершения определённого этапа. (Обучение в вальдорфских школах строится модулями – «эпохами») Стандартные контрольные при этом не отменяются, но самостоятельный проект – большое дело, которое должен сделать выпускник. Что он получает? Опыт самостоятельной работы, организации и планирования, опыт работы со взрослыми людьми – не всегда это только педагоги. Часто идея проекта предполагает участие большого количества людей вне школы – индивидуальный проект может иметь почти любую форму. Научное исследование, акцент на практическом применении, театральная постановка, интерпретация социологических данных – важно, чтобы работа соответствовала потребностям и интересам конкретного ученика.

Интересный пример. На выпускном экзамене в штутгартской вальдорфской

школе одна девушка защищала свой проект – она сама сделала скрипку и играла на ней. Была представлена не только скрипка, но и теория музыки. Так, проводя последовательно в проекте непрерывную линию от замысла, через модель к реальному результату труда, ученики вальдорфских школ учатся чувствовать связь теории с волей и конкретной деятельностью.

В контексте вальдорфской школы, когда речь заходит о третьем классе, особое внимание уделяется процессу строительства дома. В этом возрасте, который также называют «кризисом 9 лет», важно уделять внимание занятиям, связанным с ремесленным трудом. Ученики должны научиться готовить пищу, одеваться и строить жильё. Это включает в себя такие навыки, как выпечка хлеба, взбивание масла, приготовление творога, шитьё, вязание, гончарное ремесло и кузнечное дело.

В возрасте 9-10 лет происходит важный перелом в развитии ребёнка, связанный с его самоощущением по отношению к миру и собственной жизни. Возникает рост самосознания, усиливается осознание собственного «я». Это приводит к ощущению дистанции между «я» и миром, а также к утрате естественного единства с миром.

Кроме того, отношение к учителю как к естественному любимому авторитету становится менее выраженным, хотя объективная потребность в авторитете и поддержке со стороны взрослого сохраняется. Исчезают естественность и спонтанность, характерные для дошкольного детства. Восприятие окружающего мира становится более реалистичным, и ребёнок «пробуждается» к реальности внешнего мира. Понимание мира становится более осознанным.

Это ощущение утраты мира детства может переживаться как экзистенциальный кризис, вызывая чувство одиночества и вопросы о смысле жизни и смерти. Одна из основных задач учителя на этом этапе – помочь детям пережить кризис 9 лет, реализуя себя в различных видах проектной деятельности.

В рамках проекта «Жилища народов мира» учитель с детьми познакомились

с жилищами животных и первыми жилищами человека, такими как пещера, шалаш и землянка. Затем изучили жилища разных народов, учитывая климатический, географический и исторический факторы.

Каждый ребёнок оформил рукописный вариант страницы тетради, посвящённой этому проекту. На уроках математики дети рассчитали проект своего дома, определили его размеры и стоимость материалов. Работая над проектом, дети закрепили новый материал на практике.

Вместе с учителем дети разработали план презентации проекта и оценки представления. Получив план работы, ребёнок отправился на каникулы, где вместе с родителями и часто другими родственниками выполнил практическую часть проекта. На представление макетов домов были приглашены родители, работники школы и ученики второго класса.

Библиографические ссылки

1. Белый А. Р. Собрание сочинений: Рудольф Штейнер и Гете в мировоззрении современности. Воспоминание о Штайнере / Пискунов В.М. (общ. ред.), Лагутина И.Н. (сост., коммент. и послесл.). – М. : Республика, 2023. – 719 с.

2. Бердяев, Н. А. Теософия и антропософия в России / Н. А. Бердяев. – М., 1991. – 390 с.

3. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. –144 с.

4. Калгрен Ф. Антропософский путь познания / Ф. Калгрен. – М. : МЦВП, 1991. – 160 с.

5. Смирнова, Е. О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики) / Е. О. Смирнова //Психологическая наука и образование. – 2023. – №2. – С.50–58.

6. Штайнер, Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р. Штайнер. М., 1996. – 180 с.

7. Штокмайер, К. Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ. – М. : Парсифаль, 1995.

УДК 373.3

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. С. Лемешко

БГПУ

Науч. рук. – И. И. Забавская

В статье раскрываются особенности организации проектной деятельности, её виды, значение для учащихся и учителей, а также даются практические рекомендации по внедрению проектного подхода с учётом возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники

Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование у детей таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность и творческое мышление. Они становятся особенно востребованными в условиях стремительного развития общества и технологий. Одним из наиболее эффективных методов их формирования является технология проектного обучения.

Проектная деятельность в начальной школе представляет собой особую форму организации учебного процесса, которая позволяет ребенку самостоятельно или в группе изучать определенную проблему, находить пути ее решения и оформлять результаты своей работы в виде конкретного продукта – презентации, стенгазеты, поделки, мини-исследования и т.д. Такой подход способствует активному освоению нового материала, его применению на практике и получению ценного опыта работы в команде.

Проектное обучение принципиально отличается от традиционных методов преподавания. Его основные особенности:

1. Личностная ориентация. Ребенок становится активным участником образовательного процесса, он самостоятельно выбирает тему, ставит цели, ищет способы решения проблемы.

2. Практическая направленность. Полученные знания применяются в реальных жизненных ситуациях, что делает обучение более осмысленным и интересным для ребенка.

3. Развитие исследовательских навыков. В процессе работы над проектом дети учатся наблюдать, анализировать, делать выводы, что способствует формированию исследовательских умений и критического мышления.

4. Работа в команде. Учащиеся взаимодействуют друг с другом, учатся договариваться, распределять обязанности и конструктивно разрешать конфликты.

5. Интеграция знаний. Проектная деятельность объединяет знания из разных областей – математики, литературного чтения, русского языка, предмета

«Человек и мир», искусства и других, что способствует развитию целостного мировоззрения.

В начальной школе проекты могут быть разными по характеру и направленности:

1. Исследовательские проекты. В ходе таких проектов учащиеся изучают явления, проводят эксперименты. Например, в проекте «Как меняется погода в течение недели?» учащиеся ведут дневник наблюдений, собирают и анализируют полученные данные.

2. Творческие проекты направлены на создание нового продукта: сказки, рисунка, поделки. Например, в проекте «Сказка, придуманная нами» дети придумывают и иллюстрируют собственную сказку.

3. Игровые проекты включают ролевые игры, инсценировки. Например, в проекте «Театральная постановка по сказке» учащиеся готовят и разыгрывают спектакль.

4. Информационные проекты предполагают, что учащиеся собирают информацию по теме и представляют ее в виде плаката, презентации или статьи. Например, в проекте «Животные Красной книги» учащиеся изучают редких животных и оформляют буклет.

5. Социальные проекты направлены на помощь окружающим. Например, проект «Посадим цветы в школьном дворе», в котором учащиеся организуют посадку растений и уход за ними.

Для учащихся проект – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал. Это занятие, которое позволяет им проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, применить знания, принести пользу и показать публично достигнутые результаты. Проектная деятельность направлена на решение интересной задачи, сформулированной самими учениками. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы — практичен и важен для самих первооткрывателей.

Для учителя учебный проект – это интегрированный дидактический инструмент для развития, обучения и воспитания. Он позволяет развить у детей

навыки проектирования: проблематизацию, постановку целей, планирование деятельности, рефлексию и самоанализ, презентацию и самопрезентацию, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самостоятельную работу, исследовательскую и творческую деятельность.

Возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста накладывают определенные ограничения на организацию проектной деятельности. Дети этого возраста еще не способны ставить слишком сложные задачи, открывать отдаленные перспективы, охватывать одновременно несколько областей деятельности и привлекать множество вспомогательных дидактических материалов. Им необходима помощь не только учителя, но и родителей.

Важно учитывать, что младшие школьники только начинают осваивать исследовательские навыки. Их мышление еще не обладает достаточной гибкостью и критичностью, поэтому проекты должны быть посильными, интересными и полезными. Основной мотивацией для участия в проектной деятельности является познавательный интерес.

Для успешной реализации проектного обучения в начальной школе необходимо соблюдать ряд рекомендаций:

1. Работа по использованию метода проектов должна быть регулярной и последовательной.

2. Проектная деятельность должна быть важной для школьника, помогать ему видеть смысл своей работы и возможность самореализации.

3. Учитель должен создать атмосферу, поддерживающую интерес к проектной деятельности, ситуацию успеха и психологический комфорт. Дети не должны бояться совершить ошибку, их желание участвовать в проектах должно поддерживаться и направляться.

4. Педагог должен быть образцом для детей, демонстрировать стремление к новому, желание познавать мир.

5. Проекты должны быть интересными, посильными и полезными для детей младшего школьного возраста.

Учебный процесс, организованный на основе технологии проектного обучения, принципиально отличается от традиционного обучения. Технология проектного обучения реализует принцип сотрудничества детей и взрослых, позволяет объединить коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе, обеспечивает рост личности ребенка.

Таким образом, проектная деятельность в начальной школе – это эффективный инструмент формирования самостоятельности, инициативности и творческого мышления у младших школьников, который способствует их личностному развитию и успешной адаптации в современном обществе.

УДК 373.3:37.025.7

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ, РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. П. Меженина

БГПУ

Науч. рук. – П. А. Пантелеев

В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников на уроках русского языка и обосновывается роль работы с лингвистическими словарями в решении этой задачи. В статье раскрывается взаимосвязь между коммуникативными УУД и различными видами словарной работы, предлагаются критерии оценки коммуникативных навыков учащихся, а также приводятся примеры диагностических заданий. Описываются эффективные методы и приемы формирования коммуникативных УУД.

Ключевые слова: УУД, уроки русского языка, коммуникативные умения, начальные классы, лингвистические словари

В настоящее время в системе развития начального образования большое внимание уделяется формированию и развитию универсальных учебных действий (УУД). Это связано с тем, что они обеспечивают готовность учащихся младшего школьного возраста к саморазвитию и непрерывному обучению в течение всей жизни. Выделяют четыре группы универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1, с. 154].

Формирование каждой группы УУД должно носить комплексный характер и осуществляться в ходе обучения учащихся начальных классов всем учебным

предметам. Однако, развитие определенных УУД особенно эффективно при освоении содержания конкретных дисциплин. Например, изучение курса русского языка в начальных классах является значимым фундаментом для активного формирования коммуникативных УУД [2]. Ключевым элементом качественной коммуникации является способность точно понимать и передавать информацию [3]. Развитые коммуникативные навыки способствуют формированию умения слушать и понимать объяснения учителя, активно участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и получать ответы, позволяют учащимся глубже понимать изучаемый материал и успешно выполнять учебные задания, устанавливать контакты с одноклассниками, сотрудничать при выполнении групповых проектов, учитывать мнение других и разрешать конфликты; развитию речи, расширению словарного запаса.

Важную роль в этом вопросе играет использование лингвистических словарей на уроках русского языка с целью формирования коммуникативных УУД. Словари обладают значимым дидактическим потенциалом и способствуют обогащению словарного запаса и формированию грамматически правильной речи, развитию умения точно и выразительно выражать свои мысли, понимать и интерпретировать чужие высказывания, эффективно взаимодействовать с окружающими.

Работа со словарями позволяет учащимся:

1. Развивать навыки диалога посредством обсуждения толкований слов, разных значений многозначных слов в парах или группах, сопоставления разных точек зрения (например, сравнение определений из разных словарей), организации дискуссий, связанных с происхождением слов или их употребления в различных речевых ситуациях.

2. Развивать навыки кооперации, умение работать в команде, распределять роли, учитывать мнение других участников и совместно решать поставленные задачи в ходе совместного выполнения заданий работы над проектами по составлению словарных статей, созданию тематических словарей.

3. Развивать монологическую речь в ходе подготовки устных сообщений о

происхождении слов с опорой на этимологические сведения из словарей, написания сочинений, изложений и рассказов с использованием новых слов и выражений. Это позволяет развивать умение четко и логично излагать свои мысли, использовать различные языковые средства для достижения коммуникативной цели и создавать связные и выразительные тексты.

К основным критериям оценки сформированности коммуникативных УУД относится умение слушать и понимать устную речь, умение строить связные высказывания в устной и письменной форме, умение участвовать в диалоге и дискуссии, умение сотрудничать с другими при выполнении учебных заданий и создавать тексты различных жанров и стилей.

Диагностика коммуникативных умений включает оценку трёх ключевых аспектов, адаптированных к возрастным особенностям учащихся:

1. Взаимодействие – способность участвовать в диалоге, аргументировать свою позицию, задавать вопросы и отвечать на них. Этот аспект оценивается через наблюдение за дискуссиями на уроках, анализ участия в групповых проектах и оценку умения формулировать вопросы по изученному материалу [4]. Например, можно предложить учащимся обсудить различные толкования одного и того же слова из словаря.

2. Кооперация – умение распределять роли в группе, совместно решать задачи, приходить к согласию и учитывать мнение других участников. Этот аспект оценивается через анализ результатов работы в парах и группах при выполнении заданий со словарём, а также через наблюдение за процессом распределения ролей и взаимодействия учеников [4]. Например, при выполнении задания по составлению словарной статьи ученики могут распределить роли редактора, исследователя и оформителя, совместно работая над созданием общего продукта.

3. Интериоризация – способность понимать и интерпретировать информацию, а также формулировать свои мысли в устной и письменной форме, используя различные языковые средства. Этот аспект оценивается через анализ сочинений, пересказов с использованием лексики из словарей, а также через

оценку умения объяснять значения слов и фраз своими словами [4]. Например, можно предложить ученикам написать небольшое эссе на тему «Самый важный словарь», используя лексику из толкового словаря и объясняя свой выбор.

Для диагностики сформированности коммуникативных УУД необходимо использовать различные методы: наблюдение за деятельностью учащихся на уроках (анализ их участия в обсуждениях, ответов на вопросы, сформированность умения взаимодействовать с другими и решать коммуникативные задачи), анализ письменных работ (оценка развития грамотности, логичности, связности и выразительности письменной речи), проведение устных опросов и бесед (умение выражать свои мысли в устной форме, понимать задаваемые вопросы и аргументированно отвечать на них), использование специальных диагностических заданий [5]. Приведем примеры таких заданий в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры диагностические заданий при работе с лингвистическими словарями

Тип словаря	Формируемые умения	Пример задания	Класс
Толковый	Понимание значений, объяснение, аргументация	«Объясни значение слова «благородство», используя толковый словарь. Приведи примеры из литературы или жизни, подтверждающие это значение»	4
Орфографический	Кооперация при проверке написания, взаимоконтроль	«Проверь работу соседа, используя орфографический словарь. Найдите и исправьте ошибки вместе».	2
Синонимов и антонимов	Расширение словарного запаса, точность выражения мысли	«Подбери несколько синонимов к слову "радость” используя словарь синонимов. Составь предложения с каждым из этих слов, чтобы показать	3

		разницу в оттенках значения».	
Фразеологический	Понимание переносного значения, выразительность речи	«Найди в фразеологическом словаре значение выражения «как снег на голову». Составь предложение с этим выражением, чтобы показать его уместность в данной ситуации».	3
Этимологический	Осознание истории языка, расширение кругозора	«Подготовь небольшое сообщение о происхождении слова «школа», используя этимологический словарь. Расскажи, как это слово пришло в русский язык»	3/4

Эффективное формирование коммуникативных УУД требует проведения систематической диагностики, позволяющей оценить уровень развития этих навыков у учащихся и своевременно корректировать образовательный процесс в соответствии с их индивидуальными особенностями и потребностями учащихся [6].

Формирование коммуникативных УУД у младших школьников на уроках русского языка – это многогранный и сложный процесс, требующий системного подхода и интеграции различных методов и приемов работы. Использование лингвистических словарей, в сочетании с активными формами обучения, создает благоприятные условия для развития умения слушать и понимать других, четко и грамотно выражать свои мысли, сотрудничать в группе и эффективно решать коммуникативные задачи. Предложенные методы и приемы могут быть адаптированы и расширены в зависимости от конкретных целей и задач урока, а также от индивидуальных особенностей учащихся.

Библиографические ссылки

1. Горленко, Н. М. Структура универсальных учебных действий и условия их

формирования / Н. М. Горленко, О. В. Запятая, В. Б. Лебединцев [и др.] // Народное образование – 2012. – № 4. – С. 153– 159.

2. Жуйкова, Н. С. Формирование универсальных учебных действий младших школьников при изучении орфоэпии на уроках русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жуйкова Наталия Сергеевна ; Вятск. гос. ун-т. – Киров, 2021. – 26 с.

3. Денисова, А. А. Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / А. А. Денисова, М. В. Захарова // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. – 2021. – № 2. – С. 41 – 48.

4. Дроздова, О. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения / О. А. Дроздова, Т. А. Смирнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5. – С. 182–184.

5. Авдеева, З. С. Формирование коммуникативных универсальных учебных действийц младших школьников через продуктивное сотрудничество / З. С. Авдеева, М. П. Добрынина // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – С. 60–64.

6. Сулейманова, Т. Р. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся во внеурочной деятельности / Т. Р. Сулейманова, Р. В. Сулейманова // Известия Дагестанск. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1–2. – С. 97– 101.

УДК 373.3:37.035.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. И. Новикова

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Бойко

Статья посвящена проблеме организации поликультурного воспитания младших школьников. Автором рассмотрены педагогические условия поликультурного младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: начальное образование, поликультурное воспитание, педагогические условия, младший школьник

В Республике Беларусь, обладающей богатым культурным наследием и многонациональным населением, развитие и совершенствование поликультурной личности может инициировать качественные изменения в социальных условиях жизни, способствуя созданию новой культуры, которая окажет положительное влияние на благоустроенность общества. В современных условиях возникает необходимость выработать единые философско-мировоззренческие основы, универсальные принципы и общепризнанные нормы, которые будут содействовать мирному, толерантному и взаимоуважительному сосуществованию народов, государств, культур и цивилизаций.

Актуальность проблемы поликультурного воспитания учащихся начальной школы обусловлена тем, что этот возрастной период является критически важным для формирования морально-культурных основ личности, когда активно идут процессы формирования характера, установок, стереотипов поведения, а также мышления и мировоззрения ребенка. Эти процессы создают уникальные возможности для привития как национальных, так и общечеловеческих ценностей, что, в свою очередь, способствует развитию уважительного отношения к культурам других народов. Период обучения в начальной школе наиболее благоприятен с точки зрения заложения нравственных и этических основ межкультурного взаимодействия.

П. И. Пидкасистый рассматривает процесс воспитания как «целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования личности» [1, с. 35].

Понятие «культура» определяется как «совокупность материальных и духовных ценностей, которые созданы и создаются людьми в процессе общественно-исторической деятельности» [2, с. 190].

Исходя из двух этих определений, можно сделать вывод, что «поликультурное воспитание» – непрерывное и целенаправленное создание условий для освоения человеком материальных и духовных ценностей разных народов, перевода их в личный опыт человека с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования личности.

Процесс поликультурного воспитания многогранен. Это и «способ противодействия основанным на культурных различиях стереотипам, предубеждениям, ненависти, этническим и расовым конфликтам» [3, с. 208], и «выбор интернационального воспитания, означающий интегративно-плюралистический ход с тремя главными источниками: народным,

национальным и общечеловеческим» [4, с. 93], и «формирование личности, способной осуществлять бесконфликтную и эффективную жизнедеятельность в современной интернациональной и многокультурной среде, у которой будут развиты качества, предполагающие уважение других культур и пребывание в согласии с их представителями» [5, с. 6].

Содержание понятия «педагогические условия» наиболее полно отражается в формулировке Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, которые определяют его как «компонент педагогической системы отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [6].

Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг. в Республике Беларусь, поликультурное воспитание ставит перед собой следующие цели: «формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей белорусской и мировой культуры; уважение и сохранение многообразия культур; соблюдение равных прав на воспитание и образование; развитие духовных ценностей в рамках политических, общенациональных, экономических факторов; приобщение молодого поколения к национальным и мировым культурам, обучение навыкам жизнедеятельности в многополярном и поликультурном мире» [7, с. 14].

Реализация поликультурного воспитания в образовательном процессе базируется на ряде принципов, определяющих эффективность реализации этого процесса:

– национально-культурной основы воспитания;

– гуманистической открытости воспитания;

– личностной ориентированности воспитания;

– воспитания гражданской ответственности;

– воспитания целенаправленной созидательной активности;

– организованного саморазвития.

Все эти принципы находят свое отражение в содержании работы по поликультурному воспитанию младших школьников.

Содержание школьных учебников по различным предметам направлено на формирование у учащихся национальных, гражданских и нравственных ценностей. Выполняя упражнения по русскому языку, учащиеся 2 класса не только осваивают и закрепляют изученные правила, но и получают сведения об областных центрах Беларуси, о наиболее значимых культурно-исторических памятниках страны, знакомятся с представителями белорусской флоры и фауны и т.д.

Формирование поликультурной воспитанности осуществляется на факультативных занятиях. В 1 классе на факультативе «Вытокі роднай мовы» организовываются коммуникативные ситуации, позволяющие пополнить лексику учащихся новыми словами. Дети составляют на белорусском языке предложения о животных и птицах, их поведении, разучивают скороговорки, потешки, считалки.

На факультативных занятиях «Путешествие в мир сказки» учащиеся младшего школьного возраста читают сказки, так как этот жанр близок и понятен им. Сказки обогащают социальный опыт детей, учат человеколюбию, любви к природе.

Важное место в воспитании современного младшего школьника в поликультурной среде принадлежит средствам внеклассной работы, которая предполагает организацию и проведение мероприятий, направленных на межкультурное взаимопонимание, и связана, прежде всего, с разработкой содержания, форм, методов и технологий поликультурного воспитания детей и их внедрением во внеурочную работу. Поликультурное воспитание во внеклассной работе реализуется через беседы, диспуты, фестивали, конкурсы, художественную самодеятельность и т. д.

В систему деятельности современной школы следует активно внедрять разнообразные подходы к воспитанию толерантности, которые имеют своей

целю использование интерактивных методов, а именно ролевых игр, дискуссий, групповых форм работы.

Не менее важную роль в формировании благоприятной поликультурной среды учебного заведения играет физическое пространство места: элементы инфраструктуры, исторические памятники, названия улиц, дома культуры, библиотеки, музеи и т. д. Они являются аккумуляторами огромного массива информации, которая носит обычно многокультурный характер. Это способствует осознанию школьниками общности жизненного пространства, важной роли представителей различных культур в общем социальном развитии страны.

Одним из средств внедрения поликультурного образования и воспитания в образовательный процесс является изучение иностранного языка. Чтобы младшие школьники воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать пути включения обучающихся в процесс активного диалога культур.

Предложенные средства поликультурного образовании и воспитания детей младшего школьного возраста позволяют решить важную задачу современного образования – воспитание и формирование у младших школьников интереса к культуре, традициям, обычаям своего народа и приобщение к культуре, традициям, обычаям других народов, основанное на уважении к культурному своеобразию разных народов мира.

Таким образом, поликультурное воспитание младших школьников требует комплексного подхода, объединяющего усилия исследователей, педагогов и общественных деятелей, чтобы создать эффективные механизмы для реализации этой идеи. Учитывая текущие социокультурные тенденции, поликультурное воспитание учащихся младших классов не только обогащает образовательный опыт, но и вносит важный вклад в формирование гражданского общества, способного принимать национальные различия и строить будущее на принципах уважения и сотрудничества.

Библиографические ссылки

1. Педагогика : учеб. пособие / под. ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Юрайт, 2011. – 502 с.
2. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики : учеб. для студентов вузов / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 160 с.
3. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Нар. образование. 1999. – 208 с.
4. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–95.
5. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
6. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ипполитова Наталья Викторовна ; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2000. – 383 л.
7. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : :утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный образовательный портал. – URL: https://www.adu.by/images/2023/vosp/koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc (дата обращения: 05.04.2025).

УДК 373.3.026.9

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЗДАНИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.О. Рудь

БГПУ

Науч. рук. – И. И. Забавская

В статье рассматривается роль проектной деятельности в создании межпредметных связей в обучении младших школьников. Автор подчеркивает, что интеграция знаний из различных предметных областей становится важным элементом современного образования, способствующим более глубокому пониманию учебного материала. В статье приведены примеры конкретных проектов и описана методика включения проектной деятельности в преподавание учебных предметов.

Ключевые слова: проектная деятельность, межпредметные связи, начальное образование, критическое мышление, творческое мышление

Проектная деятельность позволяет младшим школьникам видеть взаимосвязь между предметами, а также применять полученные знания на практике. Именно, межпредметные связи в проектной деятельности стимулируют творческое (способствует развитию воображения, креативности и способности решать задачи нестандартными способами) и критическое мышление (способность анализировать информацию объективно, задавать вопросы, выявлять логические ошибки и принимать обоснованные решения). Учащиеся, работая над проектом, учатся задавать вопросы, находить ответы, а

также критически осмысливать информацию. Это формирует у них активную позицию в обучении, помогает развивать навыки сотрудничества и общения.

Проектная деятельность играет значительную роль в формировании у учащихся информационной компетентности, развитии социальных навыков, решении профориентационных задач, формировании волевых качеств, а также формировании положительного отношения к учебной деятельности, познавательных интересов, мотивации учения. А межпредметные связи представляют собой взаимосвязь различных предметов, при которой знания и умения, полученные в одном предмете, используются для решения задач в другом предмете. Это означает, что знания и навыки, полученные в одном предмете, не рассматриваются изолированно, а применяются в контексте других предметов. Например, при изучении математики ученики могут использовать знания из русского языка для анализа математических текстов.

Межпредметные связи в проектной деятельности помогают учащимся видеть взаимосвязь между различными областями знаний, развивают критическое мышление, творческие способности и практические навыки.

Целью проектной деятельности является создание условий для формирования и совершенствования исследовательских навыков учащихся, а также вовлечение их в активную проектную и исследовательскую деятельность [1, с. 17].

Задачи проектной деятельности заключаются в развитии: критического и творческого мышления; умения работать с информацией (анализировать её, отбирать необходимую, выявлять проблемы); формулировать обоснованные гипотезы и находить их решения; навыков работы в классном коллективе [2, с. 138].

Для ученика проект – возможность самостоятельно сделать что-то интересное, в паре с кем-то, или в группе, раскрыть свой творческий потенциал, т.е. проявить себя, проверить свои силы, использовать свои знания, и продемонстрировать публично полученный результат.

Для учителя проект рассматривают как действенный инструмент,

способствующий всестороннему развитию учащихся, формированию у учащихся необходимых знаний и навыков, а также воспитанию ценных качеств. В процессе работы над проектом учащиеся приобретают специфические компетенции в области проектирования [2, с. 138].

Эффективными методами и приёмами, используемыми в проектной деятельности в создании межпредметных связей в предметном обучении младших школьников, являются: самостоятельная работа с различными источниками; поисковый метод; частично-поисковый метод; эвристическая беседа; мозговой штурм, коллективно-творческое дело.

Более значимыми для нас стали следующие реализованные проекты:

Проект «Витаминка». Цель: формирование у учащихся правильных привычек в питании и осознании важности сбалансированного рациона для их здоровья и общего развития. В рамках данного проекта учащиеся исследуют динамику потребления продуктов, учатся составлять здоровое меню и анализируют влияние различных продуктов на здоровье. В данном проекте были применены межпредметные связи некоторых предметов таких как: «Человек и мир», «Физкультура», «Математика».

Экологический проект «Сохраним природу». Цель: изучение экосистем, влияние человека на окружающую среду, способы сохранения природы. В рамках данного проекта развивается экологическое сознание детей, учащиеся исследуют проблемы экологии и находят пути решения данной проблемы. В данном проекте были применены межпредметные связи некоторых предметов таких как: «Человек и мир», «Литературное чтение».

Проект «Цифровая басня как средство для совершенствования выразительности чтения». Цель: доказать, что с помощью цифровой басни можно совершенствовать выразительность чтения. Для достижения цели использовались следующие методы: изучение литературных источников, опрос учащихся, поиск басен И.А.Крылова, изучение ритма и рифмы басен И.А. Крылова, отбор математических символов, составление авторских цифровых басен И.А.Крылова, отбор критериев для выразительности чтения цифровой

басни, оформление презентации цифровые басни И.А. Крылова, поиск межпредметных связей, конкурс выразительного чтения.

Проект «Тайна Колобка». Цель: узнать тайну главного героя сказки «Колобок». Задачи: выяснить, кто же на самом деле Колобок; какие тайные знания скрывает в себе история Колобка в сказке; содержание проделанной работы в соответствии с намеченным планом.

Этапы работы:

1) чтение сказок;

2) выявление и решение проблемы: анализ содержания, сравнение сказок, наблюдение, поиск решения – раскрытие тайны Колобка;

3) вывод.

Проект по русской народной сказке «Лиса и Журавль». Цель: формирование у детей понимания человеческих взаимоотношений через изучение русской народной сказки «Лиса и Журавль». В рамках данного проекта учащиеся используют знания пищевых цепочек каждого персонажа. Результатом проекта является разработанный учащимися буклет с основными выводами о социальных навыках и уроках, полученных из сказки, и предложенные игры для родителей и детей. В данном проекте были применены межпредметные связи некоторых предметов таких как: «Человек и мир», «Литературное чтение».

Проект «Сказочная страничка». Цель: создание иллюстративной и текстовой информации о своей любимой сказке; углубить знание детей в создании ярких образов; развитие устной связанной речи). Данный проект можно продолжить на уроках «Трудового обучения», «Литературного чтения», «Музыки» для создания сказочных героев, используя (бумажные втулки) аппликацию, затем из сказочных персонажей можно создать ролевые игры, театрализованное действие, затем путешествие по данным сказкам. Эти ролевые игры можно использовать на уроках по физической культуре и здоровью (спорту), включив физические упражнения.

Таким образом, для каждого класса предусмотрена своя методика работы над проектами, адаптированная к возрастным и психологическим особенностям

младших школьников. Начать реализацию проектной деятельности можно уже с первого класса, интегрируя её в уроки предметов «Человек и мир», «Русский язык», «Белорусский язык», «Математика», «Литературное чтение», «Трудовое обучение».

В первом классе в первой половине учебного года целесообразно провести подготовительный этап, включающий творческие задания (рисунок), устные рассказы, в ходе которых при поддержке учителя, учащиеся постепенно учатся рассуждать, анализировать и выделять главное. Во второй половине года, когда большинство первоклассников овладевает навыками чтения, письма, умением формулировать вопросы и отвечать на них, в проектную деятельность можно включить сбор информации по плану, составленному учителем. При этом выбор тем должен учитывать особенности развития ребенка и быть для него значимым и интересным.

Во втором классе со второго полугодия можно начать работу над объёмным долгосрочным проектом.

В третьем классе работа над проектом более расширена и начинается с I полугодия. Проект требует подготовки, длительность примерно 5-6 уроков. Причём защита проектов предусматривает, как правило, сдвоенный урок [3, с.192].

В четвёртом классе деятельность над проектами выходит на новый уровень, она является более аналитической. Учащиеся могут самостоятельно анализировать, выделять главное из потока информации и оформлять готовый проект (2-3 крупных проекта по предметам).

Главное, что объединяет работу над проектом во всех классах – осуществление межпредметных связей. Соблюдение методических рекомендаций позволит педагогам грамотно организовывать проектную деятельность младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Структура и содержание проектной деятельности: [проектная деятельность на уроках технологии в 5–9 классах] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. А. Мищенко, Т. М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 2. – С. 17–23.

2. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине компонента учреждения высшего образования «Современные образовательные технологии в начальной школе» для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» / сост. О. Г. Сорока. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2016. – 138 с. – URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/14359 (дата обращения: 16.11.2024).

3. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВЕСТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. И. Савинова

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

Науч. рук. – Я. В. Макарчук, канд. пед. наук, доц.

В статье определены педагогические условия развития коммуникативных умений младших школьников посредством использования квестов во внеурочной деятельности. Был рассмотрен коммуникативный аспект внеурочной деятельности, а именно, использование квестов при формировании коммуникативных умений во внеурочной деятельности младших школьников. Подобраны необходимые диагностические методики для выявления коммуникативных умений младших школьников. Доказана необходимость и значимость внедрения квестов во внеурочную деятельность, способствующих развитию коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные умения; младшие школьники; квесты; внеурочная деятельность

Младший школьный возраст является наиболее подходящим периодом для формирования у детей навыка общения друг с другом, формирования социального поведения, усвоения речевых и коммуникативных умений. Необходимо в первую очередь следить за своевременностью и полноценностью формирования коммуникативных умений учеников.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, существуют следующие универсальные учебные коммуникативные действия, которыми должен овладеть каждый ребенок в результате деятельности:

1) общение: проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; корректно и аргументированно высказывать свое мнение и др.;

2) совместная деятельность: формулировать краткосрочные и долгосрочные

цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы [1].

То есть, уже в младшем школьном возрасте у детей следует формировать коммуникативные умения, так как на сегодняшний день, они являются приоритетными. Если ребенок будет обладать данными умениями на высоком уровне, он сможет грамотно выражать свои эмоции, мысли, чувства, вести активную беседу с людьми и уметь правильно доносить информацию.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в психолого-педагогическом аспекте прослеживаются в трудах А. Г. Асмолова, А. А. Бодалёва, А. А. Брудного, А. А. Ворожбитова, А. Б. Добровича, И. А. Зимней, А. Ю. Коджаспирова, Г. А. Урунтаева и других. Все вышеперечисленные ученые занимались выявлением сущности коммуникативных умений, а также предлагали способы их формирования.

При определении коммуникативных умений мы будем опираться на мнение А. Ю. Коджаспирова, который утверждает, что «коммуникативные умения – процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с участниками образовательного процесса» [2, с. 40]. Заметим, что речь идет не только об общении педагога с учеником, но и о передаче знаний классу, коммуникации детей друг с другом.

Формирование коммуникативных умений младших школьников предполагает совместную работу педагога и обучающихся, обучающихся между собой. В процессе данной деятельности происходит не только общение, но и развитие личности ребенка, ведь в момент получения какой-либо информации от собеседника ребенок узнает что-то новое. При любых взаимоотношениях следует учитывать и особенности проявления возрастных психологических и познавательных процессов в развитии младших школьников [3].

Следующее понятие, с которым мы сталкиваемся, это понятие внеурочной деятельности. По определению Е. Б. Евладовой, «Внеурочная деятельность – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе между одноклассниками, между учащимися и классным руководителем, между разными группами в классе. Это возможность создания ученического коллектива и органов самоуправления. В процессе многоплановой внеурочной работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания» [4, с. 186].

Еще одним ключевым понятием нашей работы является понятие квеста. «Квест – это командная игра, для которой нужна сильная координация действий всех игроков, от успешного взаимодействия которых, зависит результат деятельности. Участники игры должны быстро адаптироваться в новых условиях, принимать решения в самых неожиданных ситуациях» [5, с. 80].

Основной целью проведения квестов является актуализация приобретенных знаний и формирование умения детей работать в команде. Квесты помогают развивать у учащихся коммуникативные способности, чувство коллективизма, творческие способности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Идринская средняя общеобразовательная школа» Красноярского края. В работе принимали участие 22 ученика 3 «А» класса. Целью данного исследования стало выявление уровня развития коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста во внеурочной работе посредством использования квестов.

В соответствии с выделенными критериями и их показателями подобраны диагностические методики: диагностическая методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и Б. А. Федорошина; методика «Качества настоящего друга» О. И. Крушельницкой.

Для определения уровня сформированности коммуникативных умений учеников 3 класса была использована диагностическая методика В. В. Синявского и Б. А. Федорошина, включающая 20 вопросов. Проанализировав результаты учащихся, мы заметили, что почти у половины

класса наблюдается нормальная коммуникабельность. На втором месте по численности находится группа, показавшая, что дети общительны (5 человек). По данным эксперимента можно утверждать, что обучающиеся 3«А» класса достаточно коммуникабельны. У них нет проблем во взаимодействии с одноклассниками и взрослыми. Но, конечно, есть и те дети, у которых недостаточно развито общение с окружающими. В данном случае, учителю следует обратить внимание именно на эту категорию детей, развивать их коммуникабельность.

Методика О. И. Крушельницкой «Качества настоящего друга» направлена на выявление умения у детей работать в группе, умения поставить общую цель совместной работы младших школьников. Младшие школьники работали в подгруппах. В каждой подгруппе ученики совместно создавали продукт-портрет настоящего друга. Изучались умения поставить общую цель совместной работы младших школьников, выявились уровни исследования мнения младших школьников по вопросу: «Какими качествами должен обладать настоящий друг?». После обработки результатов были получены следующие данные: в результате диагностики умение выделить до 6 качеств лучшего друга представила почти половина младших школьников. Эти младшие школьники не смогли поставить общую цель совместной работы, продуктивность совместной деятельности отсутствовала, они были неспособны строить понятные высказывания, учитывающие, что знают, а что не знают адресаты; способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи отсутствовали; эмоциональное отношение к совместной деятельности было негативным.

Таким образом, можем сделать вывод, что у детей 3 «А» класса в нормальной степени развито коммуникативное общение, но данные навыки у детей можно улучшать в дальнейшей работе, так как некоторые ребята все же испытывают проблемы при взаимодействии со сверстниками.

Несмотря на младший школьный возраст, дети стараются слышать и слушать своего партнера, понимать его точку зрения и оценить свои действия и

действия другого человека. Данные методики проведены успешно и позволили выявить уровень развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Наиболее оптимальным периодом для формирования коммуникативных умений, активного обучения социальному поведению, искусству общения детей друг с другом, усвоение речевых умений является младший школьный возраст. Этот возраст благоприятен для овладения коммуникативными умениями в силу чуткости общения.

Библиографические ссылки

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – URL: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения: 02.03.2025).

2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия». – 2000. –176 с.

3. Борзых, Г. А. Развитие коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности / Борзых Г. А. // Молодой ученый. – 2021. – № 21. – С. 383–385.

4. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей: практико-ориентированная монография / Е. Б. Евладова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 186 с.

5. Бондарь, М. А. Квест как одна из форм работы со школьниками детской общественной организации / М. А. Бондарь // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М. : Буки-Веди, 2017. – С. 80–82.

УДК 373.3:371.214

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И. Ю. Салион

БГПУ

Науч. рук. – И. И. Забавская

В контексте начального образования проблема целеполагания приобретает особую значимость, поскольку именно в младшем школьном возрасте формируются базовые учебные навыки и умения. В статье рассматриваются педагогические условия, влияющие на эффективность целеполагания.

Ключевые слова: целеполагание; педагогические условия, умения целеполагания

В условиях модернизации современного образования особую актуальность приобретает проблема эффективной организации учебного процесса, где ключевым компонентом выступает целеполагание. Как отмечает

В.И.Загвязинский, «целеполагание представляет собой процесс формирования и придания цели определенной формы», т.е. способствует развитию личности обучающегося и достижению планируемых результатов образования [1, с. 178]. Данный аспект педагогической деятельности приобретает особую значимость в контексте реализации образовательного стандарта начального образования, который предъявляет новые требования к организации образовательного процесса и его результатам.

В современной педагогической науке и практике наблюдается возрастающий интерес к проблеме целеполагания, что обусловлено необходимостью повышения качества образования и формирования у обучающихся способности к самостоятельному определению целей собственной деятельности. По мнению И.П.Подласого, «правильно организованное целеполагание создает основу для осознанного усвоения знаний и развития познавательной самостоятельности учащихся» [2, с. 127]. Особую актуальность данная проблема приобретает в начальной школе, поскольку именно в этот период закладываются основы учебной деятельности и формируются базовые умения целеполагания: умение определять конкретную измеримую и точную цель; планирование шагов по достижению цели; умение оценивать свой прогресс и вносить необходимые корректировки в план; анализировать после достижения цели или в процессе ее достижения, что получилось хорошо, а что можно улучшить в будущем.

На основе анализа теоретических источников и практического опыта мы можем утверждать, что эффективность организации целеполагания в начальной школе определяется комплексом взаимосвязанных педагогических условий:

1) *профессиональная готовность учителя к организации целеполагания.* Успешность процесса целеполагания зависит от способности педагога создавать ситуации, побуждающие учащихся к самостоятельному определению целей своей деятельности.

2) *создание развивающей образовательной среды, стимулирующей познавательную активность учащихся.* Такая среда должна характеризоваться

вариативностью, избыточностью и проблемностью предъявляемого учебного материала. Важно подчеркнуть, что развивающая среда создает предпосылки для формирования у младших школьников внутренней мотивации (т.е. стремление достичь конечного результата) к целеполаганию и развития их субъектной позиции в учебной деятельности.

3) *учет индивидуальных особенностей младших школьников.* Эффективность целеполагания существенно повышается, когда процесс постановки целей соответствует уровню развития учащихся и учитывает познавательные возможности каждого из них.

4) *обеспечение преемственности в организации целеполагания на различных этапах обучения.* Эффективность целеполагания существенно повышается, когда процесс постановки целей усложняется постепенно, с учетом формирующихся у учащихся навыков учебной деятельности.

5) *интеграция процесса целеполагания в различные виды учебной деятельности.* В.И.Загвязинский подчеркивает, что «целеполагание должно пронизывать весь образовательный процесс, создавая основу для осознанного усвоения знаний» [1, с. 178].

6) *создание ситуаций успеха в процессе целеполагания.* Позитивный опыт самостоятельной постановки и достижения целей существенно повышает учебную мотивацию младших школьников и способствует формированию у них уверенности в собственных силах.

7) *организация рефлексивной деятельности учащихся в процессе целеполагания.* Систематическая рефлексия способствует развитию у младших школьников навыков самоанализа и самооценки, формирует способность к осознанному планированию своей деятельности.

8) *создание благоприятной психологической атмосферы при организации целеполагания.* В условиях психологического комфорта младшие школьники более активно включаются в процесс постановки целей, не боятся высказывать свои предположения и проявлять инициативу. При этом особое значение приобретает позиция педагога, который должен поддерживать конструктивные

идеи учащихся и тактично корректировать их ошибки.

9) *обеспечение практической направленности целеполагания.* Эффективность процесса существенно повышается, когда учащиеся понимают практическую значимость поставленных целей и видят возможности применения полученных знаний в реальной жизни.

10) *организация систематического мониторинга эффективности целеполагания.* Регулярное отслеживание результатов позволяет своевременно выявлять проблемы и вносить необходимые коррективы в организацию процесса. Особое значение приобретает использование разнообразных форм контроля (фронтальная, групповая, индивидуальная), позволяющих оценивать не только количественные, но и качественные показатели.

11) *создание системы поддержки и стимулирования учащихся в процессе целеполагания.* Эффективность процесса существенно повышается при использовании различных форм поощрения инициативы и самостоятельности младших школьников.

12) *создание ситуаций выбора в процессе целеполагания.* Предоставление учащимся возможности выбора способов достижения цели, форм работы и уровня сложности заданий способствует развитию их субъектной позиции и формированию навыков принятия решений. При этом важно обеспечить постепенное расширение сферы самостоятельности младших школьников в процессе целеполагания.

13) *обеспечение эмоциональной вовлеченности учащихся в процесс целеполагания.* Эмоциональная окрашенность деятельности способствует формированию устойчивого интереса к процессу постановки и достижения целей. Е.В.Гусак подчеркивает, что «эмоциональная составляющая целеполагания играет ключевую роль в формировании внутренней мотивации учащихся» [3, с. 143].

Таким образом, эффективность процесса целеполагания определяется комплексом взаимосвязанных педагогических условий, среди которых ключевое значение имеют: профессиональная готовность педагога, создание развивающей

образовательной среды, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, обеспечение преемственности и системности в организации целеполагания, а также создание благоприятной психологической атмосферы, организация продуктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, обеспечение практической направленности целеполагания и систематический мониторинг его эффективности. При этом важно подчеркнуть, что эффективность целеполагания достигается только при комплексной реализации всех выявленных педагогических условий с учетом специфики конкретной образовательной среды.

Библиографические ссылки

1. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский. – М. : Academia, 2010. – 173 с.

2. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс : для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 2 кн.

3. Гусак, Е. В. Краткий курс по педагогике : учеб. пособие для студентов вузов / Е. В. Гусак. – 3-е изд., стер. – М. : Окей-кн., 2012. – 143 с.

УДК 371.263

ФАКТОР ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ

П. Р. Смирнова

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Науч. рук. – А.В. Невзорова, канд. пед. наук, доц.

В статье описаны приёмы формирующего оценивания, которое, в свою очередь, является фактором достижения регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Представлен качественный анализ по уровням сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Продемонстрированы профили уровня сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий обучающихся двух классов на протяжении двух лет исследования.

Ключевые слова: формирующее оценивание; регулятивные универсальные учебные действия; познавательные универсальные учебные действия; школьники; уровень сформированности действий

Современное образование подразумевает не только применение новых подходов к разработке и реализации предметных программ, программ воспитания и социализации, использование инновационных педагогических технологий в образовательном процессе, но и использование принципиально

новых подходов к оцениванию образовательных результатов школьников. Проблема оценки и оценочной деятельности – одна из наиболее острых и актуальных проблем как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Кроме того, в соответствии с требованиями стандарта образования, предъявляемыми к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, педагогу необходимо формировать у школьников все виды универсальных учебных действий, что ведет школьников к достижению учебной самостоятельности [1].

Приёмы формирующего оценивания направлены на формирование контрольно-оценочной самостоятельности школьников, позволяют сформировать такое важное метапредметное действие, как умения учиться. В психолого-педагогических исследованиях представлено большое количество приёмов формирующего оценивания, остановимся подробнее на тех, которые усиливают действие фактора оценивания в достижении регулятивных и познавательных универсальных учебных действий школьников.

М.А. Пинская выделяет приём *проведения мини-обзора* в конце урока, который предполагает ряд вопросов по изученной теме, задаваемых детям в течение последних нескольких минут урока. Школьники отвечают на них либо в устной форме, либо на половинке листка бумаги. Учитель своевременно получает обратную связь от учащихся, и понимает: что усвоили учащиеся, с какими заданиями они справились самостоятельно и в каких у них возникли трудности, кроме этого, он может получить информацию уточняющего характера: что бы они хотели узнать дополнительно по данной теме. Полученные ответы школьников учитель просматривает (прослушивает) и отмечает наиболее полезные комментарии. На следующем уроке акцентируются те пункты, которые высветились благодаря комментариям учеников [2, с. 44]. Отвечая на данные вопросы, школьники прогнозируют свой результат усвоения нового материала, оценивают свою самостоятельную деятельность на уроке, корректируют дальнейшую деятельность, если это необходимо, корректируется работа по формированию регулятивных универсальных учебных действий. Школьники

структурируют свои знания, анализируют и выделяют самое главное, выделяют наиболее эффективные способы решения поставленных задач, устанавливают причинно-следственные связи, строят логическую цепочку рассуждений, высказывают потребность в дополнительной информации по данной теме, следовательно, у них формируются познавательные универсальные учебные действия.

И.С. Фишман и Г.Б. Голуб предлагают использование приёма *составления недельных отчётов*, которые позволяют учащимся в конце рабочей недели на специальных листах отслеживать, чему они научились за неделю, какие вопросы остались неясными, какие вопросы они задали бы друг другу, если были бы учителем, с целью проверки [3]. Подобный недельный отчёт может включаться в содержание домашнего задания. Школьники, осмыслив всё пройденное за неделю, могут в спокойной обстановке написать свои отчёты, и это существенно экономит время на уроке. Конечно, в этом случае учитель должен будет все проанализировать и быть готовым к ответам. Применение подобного приема осуществляет быструю обратную связь, в которой школьники сообщают, чему они научились за неделю и какие трудности у них возникли. Учитель должен тщательно проводить рефлексию иметь в виду, что школьники должны видеть, что выполнение недельного отчета помогают им в учёбе, в противном случае отчеты не будут восприниматься ими серьёзно. Если недельные отчёты хорошо организованы, они служат полезным и легко воспринимаемым инструментом для формирования регулятивных и познавательных универсальных учебных действий [3, с. 55]. А.Г. Асмолов утверждает, что, используя данный прием, учащиеся понимают содержание и логические связи изучаемого материала, структурируют новые знания. Им даётся возможность отрефлексировать вновь приобретённые знания, задать вопросы о том, что им неясно и выбрать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий, следовательно, формируются познавательные универсальные учебные действия. Учащиеся, составляя недельный отчет, осознают и оценивают то, что уже усвоено за неделю, в случае возникновения трудности они составляют план

последовательности действий и совместно с учителем дорабатывают то, что осталось неясным, значит, формируются регулятивные универсальные учебные действия [4, с. 91].

Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова и О.И. Дудкина выделяют прием формирующего оценивания *«одноминутное эссе»*, который используется учителем с целью запроса у школьников обратной связи о том, что они узнали по теме [5]. Написание одноминутного эссе может включать следующие вопросы учителя:

– Что самое главное ты узнал сегодня?

– Какие вопросы остались для тебя непонятными?

Учитель записывает или озвучивает один из предложенных ниже вопросов по теме:

1. Что, по вашему мнению, было наиболее важным из того, что вы узнали (выучили) сегодня?

2. Какой вопрос вам запомнился?

3. Что для вас было наиболее трудным, непонятным сегодня?

После того, как школьники сделают записи, учитель может предложить озвучить их для того, чтобы увидеть степень понимания темы, отметить наиболее непонятные моменты, на которые он должен немедленно отреагировать с помощью дополнительных заданий, методов, примеров. Отвечая на вопросы, школьники оценивают свою деятельность и прогнозируют возможные трудности, возникшие в результате изучения новой темы, значит, формируются регулятивные универсальные учебные действия. Формируются и познавательные универсальные учебные действия, так как они направлены на усвоение и осмысление учебного материала, а также на развитие когнитивных процессов мышления, что предполагалось при формулировке заданий. Они позволяют учащимся анализировать информацию, выделять главное, сравнивать и классифицировать объекты, а также формулировать собственные выводы. Учитель собирает ответы школьников, знакомится с ними и, в случае обнаружения проблемных моментов, корректирует свою деятельность на

следующем уроке [5, с. 21].

Диагностика степени сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий школьников 2 «В» и 2 «Г» классов проводилась при помощи девяти заданий, разработанных группой учителей начальных классов «Мониторинг метапредметных умений обучающихся начальной школы» [6, с. 20-23]. С целью проведения качественного анализа полученных результатов нами была разработана уровневая структура сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий характеризуется тем, что учащийся может самостоятельно сличить свою работу с образцом и внести необходимые изменения; может адекватно оценить свою работу по критериям. Высокий уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий характеризуется тем, что учащийся может самостоятельно открыть оглавление учебника и найти нужную информацию; может рассмотреть таблицу и ответить на все вопросы; может проанализировать смысловые пары и вписать вместо пропусков необходимые слова; может определить, каким способом зашифровали слово, и зашифровать слово таким же способом, а также придумать свою пару слов и записать; может определить закономерность, по которой составлен ряд чисел и дописать три числа в каждой строке, соблюдая эту закономерность; может самостоятельно прочитать текст и при объяснении смысла названия произведения дать полный обоснованный ответ. Были также охарактеризованы уровни средний, ниже среднего и низкий для этих двух видов универсальных учебных действий.

На рисунках 1 и 2 представлены результаты эмпирического исследования сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий в двух классах на втором и третьем годах обучения. Класс «В» выступил в качестве экспериментального, класс «Г» – в качестве контрольного. В экспериментальном классе на протяжении второго и третьего годов обучения проводилась специальная работа, направленная на организацию формирующего

оценивания результатов обучения школьников.

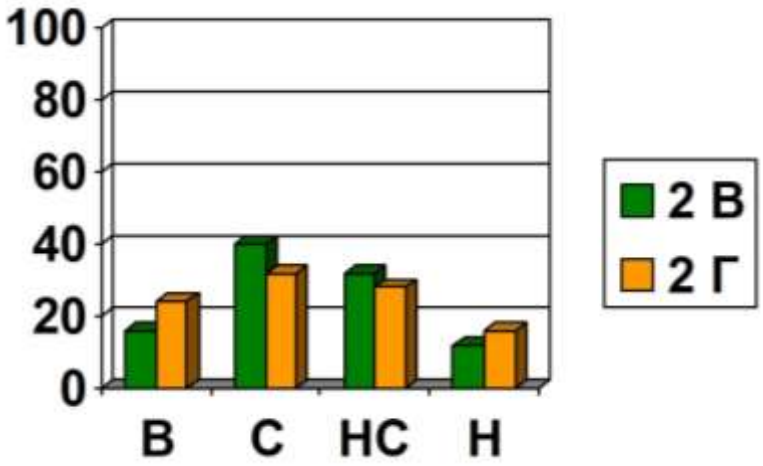


Рисунок 1 – Уровни сформированности регулятивных и познавательных УУД учеников 2 «В» и 2 «Г» классов

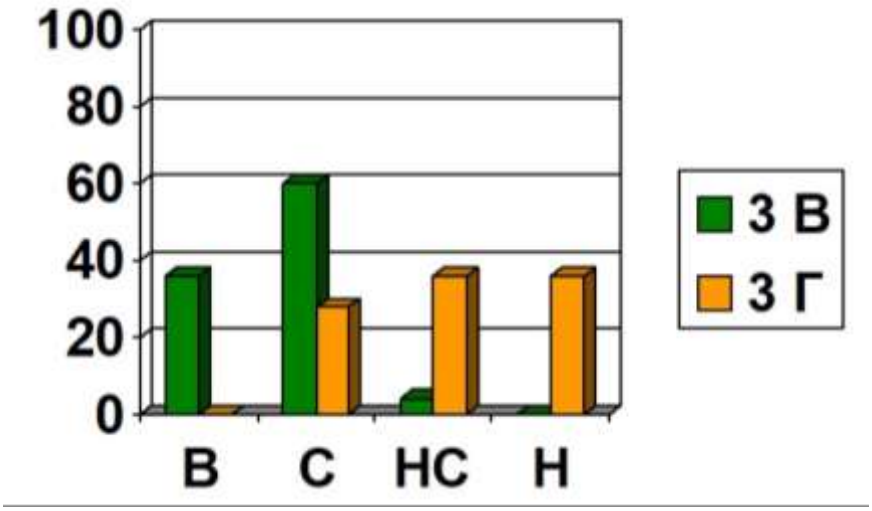


Рисунок 2 – Уровни сформированности регулятивных и познавательных УУД учеников 3 «В» и 3 «Г» классов

Как видно из рисунков, в начале исследования классы были приблизительно выровнены. Основная часть учеников в классах распределялась между уровнями средним и ниже среднего по сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Диагностический срез, проведенный на третьем году обучения показал значительные различия в распределении учеников по уровнями сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий в экспериментальном и контрольном классах. В экспериментальном классе удвоилось количество учеников, имеющий высокий уровень образовательных результатов, на 30% возросло количество

детей со средним уровнем, количество детей с уровнем ниже среднего сократилось до 2%, а с детей с низким уровнем не выявлено. В контрольном классе учащиеся распределились, в основном, между уровнями ниже среднего и низким (по 38%), остальные 24% детей составили группу со средним уровнем. Результаты в контрольной группе ухудшились. Этот результат можно объяснить повышением учебной нагрузки, снижением мотивации к учебе из-за неудовлетворенности отметками, отсутствие осмысленного отношения к учебе. В экспериментальном классе, напротив, отношение к учебе стало более осмысленным и ответственным.

Таким образом, формирующее оценивание способствует формированию контрольно-оценочной самостоятельности школьников, совершенствованию регулятивных универсальных учебных действий, а также сознательному м целенаправленному формированию умения учиться, познавательных универсальных учебных действий.

Библиографические ссылки

1. Невзорова, А. В. Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Невзорова Анна Витальевна. Архангельск, 2005. – 199 л.

2. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие. –М. : Логос, 2010. – 264 с.

3. Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : метод. пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара : Учебная литература, 2007. – 244 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

5. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство/Сост. Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б. : «Билим», 2012. – 80 с.

6. Мониторинг метапредметных умений обучающихся начальной школы, 2020. – URL: https://shkola-internat.vl.eduru.ru/media/2020/02/04/1250111450/sbornik_monitoringa_rabot_UUD.pdf (дата обращения: 20.02.2025).

УДК 373.3:65.012.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

У. В. Скробот

БГПУ

Науч. рук. – Е. Н. Герасимович

В статье рассматриваются педагогические условия формирования основ финансовой

культуры у младших школьников на учебных занятиях, обосновывается актуальность формирования основ финансовой культуры у детей младшего школьного возраста, приводятся дефиниции понятия «финансовая культура», выделяются педагогические условия ее формирования, ключевым из которых является использование потенциала учебного предмета «Математика».

Ключевые слова: финансовая культура, учебное занятие

В настоящее время финансовая культура стала одной из главных составляющих нашего общества. Финансовая культура представляет собой «систему определенных знаний, умений, навыков, а также ценностей, которые указывают на сформированность у индивида присущих ему способностей к рациональному использованию, распределению, преумножению финансовых средств». Сформированность финансовой культуры позволяет человеку грамотно управлять своими финансами и нести социальную ответственность в их распределении. В связи с чем, возникает необходимость формирования основ финансовой культуры начиная с младшего школьного возраста. Данный возраст является сенситивным периодом в интеллектуальном развитии личности ребенка: происходят значительные изменения в развитии внимания, оно становится более концентрированным и устойчивым; память постепенно становится сознательно регулируемой и опосредованной; познавательная потребность достигает высокого уровня, что в совокупности способствует формированию основ финансовой культуры у младших школьников.

Необходимо отметить актуальность формирования основ финансовой культуры у детей младшего школьного возраста, которая обуславливается формированием первых представлений ребенка о деньгах, расходах, доходах, мошеннических схемах, с целью подготовки младшего школьника к взрослой жизни, а финансовые знания и умения, которые будут сформированы, помогут учащемуся легче адаптироваться к экономической ситуации в стране и мире.

Различные аспекты формирования финансовой культуры у обучающихся становились предметом исследования многих ученых (О. В. Шишкина, А. К. Монгуш, А. Н. Индутенко, М. Д. Громова и др.). Согласно мнению Д. А. Кунижевой: «финансовая культура – это ценностно-смысловая система, выраженная во внутренних (личностных) и внешних (общественных) нормах и

правилах действия, побуждающая индивида к финансовым поступкам» [1, с. 109] А. В. Брыкин рассматривает трактовки понятия «финансовая культура» с позиции различных авторов: «По Т.А. Аймалетдиновой, финансовая культура населения – это система ценностей и стимулов, устанавливающих сознание и поведение человека в финансовой среде. В свою очередь А. Малолетнев заявляет, что: финансовая культура – не просто пользование, а умение пользоваться финансовыми услугами, предполагающее наличие вполне определенной цели приобретения и необходимых знаний о приобретаемой услуге» [2, с. 75].

Но несмотря на пристальное внимание ученых к теме формирования основ финансовой культуры у обучающихся, некоторые аспекты требуют детальной разработки, например, педагогические условия, средства формирования основ финансовой культуры у младших школьников.

К вопросу выделения педагогических условий формирования основ финансовой культуры у обучающихся обращались многие ученые. В частности, О. Н. Индуненко выделяет следующие условия: *повышение квалификации учителей начальных классов в области финансовой культуры; внедрение финансовых задач в изучение математики, позволяющих не только развивать вычислительных навыки, но и способствовать умению экономить; построение уроков с помощью видеодемонстративного материала, которые помогут раскрыть суть реальных случаев мошенничества и рационально распоряжаться денежными средствами; применение различных наглядных пособий, способствующих более прочному усвоению материала; использование разнообразных упражнений, дидактических игр и заданий на учебных занятиях* [3, с. 30].

Выделенные условия, на наш взгляд, не в полной мере отражают организацию процесса формирования основ финансовой культуры у младших школьников на учебных занятиях и требуют дополнения. Одним из которых является *учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.* Например, из-за низкой дифференцированности внимания, младшие школьники

часто путают схожие понятия, поэтому для них может быть сложным разграничение схожих понятий, как например, «финансовая культура» и «финансовая грамотность». Для усвоения предлагаемого материала учащимися необходимо учитывать и их информированность в экономической сфере в силу их возраста, тем самым подбирать термины, которые будут легки в понимании; преподносить материал в сжатой форме, но с сохранением его информативности, а также делать упор на практическое применение учащимися полученных в ходе обучения знаний.

К особенностям формирования основ финансовой культуры у младших школьников относиться недостаточная информированность учащихся в финансовой и экономической сфере. Согласно исследованиям А. В. Батько при поступлении в школу будущие ученики знакомы приблизительно с 25 экономическими терминами [4], которые наиболее часто встречаются в их повседневной жизни. Это количество является недостаточным для того, чтобы в полном объеме формировать финансовую культуру, в следствие чего возникает необходимость *увеличить объем экономических знаний у младшего школьника*.

Необходимо отметить, что для младшего школьного возраста характерно неустойчивость внимания, и у учителя нет возможности быстро восполнить недостаток теоретических знаний у учащегося путем устных объяснений [5]. Тем самым у учителя возникает проблема в *нахождении наиболее продуктивных способов повышения интереса учащихся*, с целью качественно донести сложный для их понимания материал. Для этого можно использовать широко распространенный прием «Кубика Блума», где учащиеся должны ответить на один из шести вопросов, который написан на бумажном кубе. Этот прием полезен тем, что учит учащихся формулировать причинно-следственные связи, которые очень частно фигурируют в экономической жизни общества.

Для того, чтобы эффективно осуществлять процесс формирования основ финансовой культуры у младших школьников, необходимо *использовать потенциал учебных занятий и внеучебной деятельности*. Поскольку финансовая культура не изучается как отдельный учебный предмет, то необходимо находить

возможности внедрения финансовых знаний в содержание других учебных предметов, одним из которых является математика. В первом классе резонно изучать элементарные представления о финансах, а уже в четвертом классе – несложные математические расчеты, лежащие в основе их личной финансовой деятельности. Основываясь на исследованиях О. В. Шишкиной, можно сделать вывод, что формирование основ финансовой культуры посредством учебного предмета «Математика» позволяет формировать у школьников умения правильно считать и ценить деньги, а также разумно их преумножать и тратить, планировать семейный бюджет и личные расходы, находить выгодные способы заработка [6]. Средством формирования финансовой культуры, чаще всего, выступает решение младшими школьниками практических задач.

Таким образом, ключевая роль в формировании основ финансовой культуры отводится урокам математики, именно на этих учебных занятиях у учителя есть возможность поэтапно формировать умения рационально распоряжается финансами, учиться делать простейшие финансовые расчеты, производить сравнения, находить способы наиболее рационального решения проблемы или задачи. Важно отметить, что по учебной программе учащиеся знакомятся с такими экономическими понятиями как цена, стоимость товара, его покупка. Многие задачи, которые младшие школьники решают на уроках математики, имеют практическое применение в жизни. Необходимо отметить, что формирование финансовой культуры детей младшего школьного возраста будет способствовать созданию финансовой основы для будущего самого школьника, ведь в современном мире дети начинают очень рано осознавать ценность денег и их влияние на все сферы жизни общества; формирование финансовой культуры и ее составляющей – финансовой грамотности, поможет учащимся понимать важность финансовых операций и действий.

Библиографические ссылки

1. Кунижева, Д. А. Финансовая культура: многогранность понятия, подходы к исследованию и место в научном дискурсе / Д. А. Кунижева // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 7. – С. 107–112.

2. Брыкин, А. В. Методологические подходы к исследованию финансово-экономической

культуры / А. В. Брыкин, Д. А. Кунижева, С. А. Большунова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2021. – № 11 (6). – С. 73–80.

3. Индутенко, А. Н. Формирование финансовой культуры учащихся начальных классов / А. Н. Индутенко, В. В. Чижова // Экономика и социум. – 2015. – № 6 (19). – С. 29–31.

4. Ботько, А. В. Быть настоящим хозяином : метод. рек. по эконом. воспитанию школьников / А. В. Ботько // Народная асвета. – 2004. – № 9. – С. 67- 76.

5. Абиева, Ю. А. Особенности формирования экономической культуры детей младшего школьного возраста в образовательных учреждениях / Ю. А. Абиева // Наука. Образование. Техника. – 2022. – №1. – С. 156–161.

6. Шишкина, О. А. Формирование финансовой грамотности у младших школьников на уроках математики / О. А. Шишкина // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2023. – № 1 (48). – С. 31–35.

УДК 373.3:37.026

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

В. М. Торчило

БГПУ

Науч. рук. – Е. Н. Герасимович

В статье рассматривается актуальная проблема формирования учебно-интеллектуальных умений у младших школьников на учебных занятиях. Автором проводится анализ теоретических подходов к определению сущности учебно-интеллектуальных умений, рассматриваются этапы их формирования. Представлены педагогические условия формирования учебно-интеллектуальных умений на учебных занятиях, способствующие развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: интеллект, умение, учебно-интеллектуальные умения

В условиях стремительно развивающегося информационного общества, характеризующегося большим ростом объема информации и возрастающей потребностью в высококвалифицированных специалистах, традиционные подходы к образованию, ориентированные на трансляцию знаний, становятся все менее эффективными. На первый план выходит необходимость формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и комплекса учебно-интеллектуальных умений, позволяющих эффективно овладевать информацией, критически ее оценивать, решать сложные задачи и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Однако, несмотря на осознание значимости учебно-интеллектуальных умений в педагогическом сообществе, проблема их целенаправленного формирования и развития в образовательном процессе остается актуальной и требует углубленного теоретического и

практического осмысления.

В рамках данного исследования, посвященного формированию учебно-интеллектуальных умений, представляется необходимым рассмотреть различные подходы к определению понятий «интеллект» и «умение», поскольку именно их взаимосвязь составляет основу исследования.

Анализ научной литературы по обозначенной проблеме показывает отсутствие единого, общепринятого определения понятия «умение». Это обусловлено двойственной природой данной категории, рассматриваемой одновременно как в контексте деятельности, так и в контексте личностных характеристик. Как отмечает С. В. Каманина, «в педагогике и психологии отсутствует и единое определение понятия «умение». Это обосновывается тем, что данная категория рассматривается и как категория психологическая, и как категория педагогическая». В связи с этим, выделяются различные подходы, такие как деятельностный, рассматривающий умение как категорию деятельности; личностный, трактующий умение как качество личности и способность к целенаправленной деятельности; личностно-деятельностный, объединяющий оба аспекта, определяя умение как «способность и результат деятельности с одной стороны, и как способность и качество личности с другой стороны» [1, с.154].

Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении понятия «интеллект». Хотя существуют различные теории и модели интеллекта, единого определения также не выработано. Т. Л. Курамшина, анализируя психолого-педагогическую литературу, приводит определение Д. Векслера, характеризующее данный феномен как «способность успешно мериться силами, жизненными обстоятельствами, используя накопленный опыт и знания», и мнение И. А. Домашенко, рассматривающего интеллект как «общую познавательную способность, определяющую готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, а также к разумному поведению в проблемных ситуациях» [2, с.260]. Следовательно, интеллект можно рассматривать как комплекс индивидуальных особенностей, обеспечивающих мыслительную деятельность

человека.

Таким образом, анализ существующих подходов к определению понятий «интеллект» и «умение» позволяет выявить их сложную и многогранную природу. В данном исследовании понятие «умение» мы определяем как освоенный способ деятельности, тесно связанный с личностными качествами, а понятие «интеллект» – как общая познавательная способность, обеспечивающая адаптацию к окружающей среде и успешность мыслительной деятельности. Важно подчеркнуть взаимосвязь данных понятий: интеллект создает основу для формирования умений, а умения, в свою очередь, способствуют развитию интеллекта, обеспечивая более эффективное освоение знаний и решение задач.

Учитывая вышеизложенное, учебно-интеллектуальные умения трактуются как «важный компонент мышления, направленный на осуществление действий, связанных с когнитивной сферой ребенка и, в первую очередь, с его мыслительной деятельностью, определяющий ее успешность и подлежащий формированию в процессе квалифицированного педагогического сопровождения» [3, с.35].

И. В. Якусевич, опираясь на исследования Е. А. Волоховой, И. В. Юкиной, рассматривает учебно-интеллектуальное умение как «способность выполнять определенную деятельность или действие в новых, нестандартных условиях» [4, с.329]. На основе этого анализа, И. В. Якусевич выделяет следующие этапы их формирования: первоначальное умение, которое характеризуется осознанием цели действия, поиском способов выполнения и использованием метода проб и ошибок; недостаточно умелая деятельность, предполагающая наличие знаний о способах выполнения действия и использование некоторых ранее освоенных навыков; отдельные общие умения, характеризующиеся наличием отдельных, хорошо развитых умений, применимых в различных видах интеллектуальной деятельности; высокоразвитое умение, которое предполагает творческое исполнение заданий, осознание не только цели, но и мотивов выбора способов ее достижения; мастерство, предполагающее творческое исполнение различных умений в комплексе.

В этой связи, следует отметить, что современные исследователи выделяют учебно-интеллектуальные или общелогические умения как главные и в то же время самые сложные, поскольку «именно они способствуют формированию положительных качеств ума, таких как глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность» [5]. По мнению В. А. Грабаревой, О. И. Барановой, уровень интеллектуального развития младшего школьника во многом определяется «степенью сформированности следующих умений: диалектически анализировать учебный или любой другой материал; сравнивать объекты, факты, явления; классифицировать материал; обобщать, делать резюме; абстрагировать; выделять главное, существенное; синтезировать материал; устанавливать причинно-следственные связи, аналогии; выделять логически законченные части в прочитанном, устанавливать взаимосвязь и взаимозависимость между ними; писать сочинение на заданную тему; пользоваться исследовательскими умениями» [5, с.208].

Дальнейшие исследования показывают, что увеличению уровня сформированности интеллектуальных умений способствует создание определенных педагогических условий. По мнению В. А. Грабаревой, к таким условиям относят: «развитие мотивации к учению; индивидуализацию обучения; использование проблем-задач (заданий) в учебной деятельности; благоприятный климат в учебном коллективе» [5, с.210].

По мнению М. М. Султанова, наиболее эффективное развитие учебно-интеллектуальных умений наблюдается в контексте личностно-ориентированного обучения, где между учителем и учениками устанавливаются равноправные отношения, основанные на взаимоуважении и сотрудничестве. Для создания такой образовательной среды необходимо, чтобы учитель сменил свою традиционную роль на роль партнера, создал в классе атмосферу «свободного учения», где каждый ученик чувствует себя комфортно и безопасно, а также использовал методы, которые активно вовлекают ученика в процесс обучения, стимулируя его познавательную активность и всестороннее развитие [6].

В связи с этим, для успешного развития учебно-интеллектуальных умений необходимо создание следующих условий: «ориентация на гуманистические принципы воспитания, которые ставят личность ученика в центр образовательного процесса; создание целенаправленной системы уроков, посвященных развитию учебно-интеллектуальных умений младших школьников, с использованием разнообразных заданий и упражнений; применение оптимального сочетания различных методов обучения и форм учебной работы, чтобы обеспечить максимальную вовлеченность учащихся» [6, с.205].

Обобщая вышесказанное, мы считаем необходимым дополнить педагогические условия формирования учебно-интеллектуальных умений у младших школьников на учебных занятиях следующими: опора на индивидуальный и дифференцированный подход к обучению; создание образовательной среды, насыщенной интерактивными методами обучения и разнообразными формами учебной работы; использование современных педагогических технологий (проектной, информационно-коммуникативной, проблемного обучения и др.) на учебных занятиях.

Таким образом, формирование учебно-интеллектуальных умений является важным условием успешной адаптации младших школьников к учебной деятельности, развития их интеллектуального потенциала и подготовки к дальнейшему обучению.

Библиографические ссылки

1. Каманина, С. В. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования у учащихся умения учиться / С. В. Каманина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 3. – С. 151–156.

2. Курамшина, Т. Л. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников – заказ современного общества / Т. Л. Курамшина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 9. – С. 260–262.

3. Кабкова, Е. П. Интеллектуальные умения: системность и полимодальность / Е. П. Кабкова, Л. Х. Акопян // Инициативы XXI века. – 2017. – № 1-2. – С. 34–36.

4. Якусевич, И. В. Интеллектуальные умения младших школьников как образовательный результат / И. В. Якусевич, С. А. Севенюк // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сб. науч. ст. V междунар. науч.-практ. конф., Ярославль-Минск, 27 апр. 2021 г. / Яросл. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль, 2021. – С. 326–330.

5. Грабарева, В. А. Способы формирования общеучебных интеллектуальных умений младших школьников / В. А. Грабарева, О. И. Баранова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 2. – С. 207–210.
6. Султанов, М. М. Развитие интеллектуальных умений у младших школьников в процессе обучения / М. Султанов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – Т. 11, № 2. – С. 205–206.

УДК 373.3:504

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Д. Д. Францкевич

БГПУ

Науч. рук. – О. Г. Сорока, канд. пед. наук, доц.

В статье рассмотрена проблема формирования экологической грамотности у младших школьников в современных исследованиях. Подчеркивается важность экологического образования как одного из компонентов общего образования. Анализируются мнения различных авторов о сущности экологической грамотности, ее компонентах и критериях оценки.

Ключевые слова: экологическая грамотность, младшие школьники, экологическое образование, эмоционально-ценностное отношение, методы обучения, природоохранная деятельность

Экологическое образование является одной из составляющих образования. Принимая во внимание, что охрана природы и соблюдение моральных правил использования природных ресурсов связаны с природой во всех сферах жизни общества, основным источником экологического мышления, мировоззрения будущего поколения является экологическое воспитание и образование [1, с. 13]. По мнению А. В. Топор, экологическая грамотность подразумевает под собой «не просто знание основ экологии, но и умение воспринимать адекватно экологические проблемы, способность к компетентному участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе» [2, с. 539].Л. П. Симонова связывала экологическую грамотность с привычкой выполнять правила поведения в окружающей среде; контролем своих действий, умением соотносить их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды; развитой потребностью заботиться о животном и растительном мире; способностью самостоятельно выбирать объекты своей экологической деятельности; потребностью в пополнении знаний

экологического содержания; добротой, отзывчивостью, готовностью оказать помощь природе [3, с. 197]. По мнению Т. М. Борисовой, экологическая грамотность включает в себя готовность осваивать и использовать знания о природе при решении учебных и жизненных задач; осознание ценности и значения научных знаний о природе; овладение методами познания природных явлений; способность к рефлексивным действиям [4, с. 45]. Экологическая грамотность, по мнению Е. С. Колиной, включает умение выявлять экологические противоречия в экосистеме, анализировать причины их возникновения (эколого-экономико-социальные), обосновывать прогноз экологических рисков в зависимости от условий окружающей среды, используя данные науки, культуры и личный опыт; давать им морально- нравственную оценку; делать ответственный выбор направления поведения (индивидуального или совместного) [5, с. 59].

И. Ю. Иванов к компонентам экологической грамотности относит [6, с. 22]:

– умения и навыки «влияния» (нормы действия): «экологическую чувствительность», умения и навыки оценки поведения с точки зрения ответственного отношения к загрязнению, технологиям, экономике и экологическим действиям, а также готовность сделать оптимальный — экологически-ответственный выбор в контексте проблем, связанных с окружающей средой; мотивация к активному участию в действиях по ее улучшению и защите;

– экологические знания: способность общаться и применять основные экологические концепции; понимание принципов производства и передачи энергии, а также концепции взаимозависимости, адаптации, преемственности, гомеостаза, ограничивающих факторов и человека как экологических переменных; понимание того, как работают естественные системы, а также как социальные системы взаимодействуют с естественными системами;

– социально-политические знания: понимание как культурная и производственная деятельность человека влияет на окружающую среду с экологической точки зрения;

– знания о проблемах экологии и защиты окружающей среды: понимание различных проблем и вопросов, связанных с окружающей средой, влияния и связей деятельности различных политических, образовательных, экономических и правительственных институтов; базовое понимание вопросов качества воздуха, качества и количества воды, почвы, землепользования и управления сред обитания диких животных; формирование норм экологически-ответственного поведения, в том числе ответственного отношения к здоровью, социального благополучия и ответственного потребления;

– когнитивные навыки: способность выбирать подходящие стратегии действий и создавать, оценивать и реализовывать планы действий в контексте экологически-ответственного поведения; способность проводить научные исследования и анализ основных рисков, мыслить с точки зрения систем, прогнозировать, думать заранее и планировать действия;

– экологически-ответственное поведение: активное участие, направленное на решение проблем посредством отдельных видов деятельности, связанных с образом жизни.

Т. М. Борисова считает результатом сформированности экологической грамотности младших школьников является высокий уровень следующих показателей: бережного отношения к природе; знания принципов экологии, системного мышления и практического следования экологическим [4, с. 133].

Н. Ф. Виноградова, А. А. Плешаков, И. В. Цветкова и др. рассматривают младший школьный возраст как самоценный этап в формировании экологической культуры. Этот этап характеризуется особой интенсивностью развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему, интенсивностью накопления личного опыта взаимодействия с окружающим миром. Формирование в сознании ребенка наглядно-образной картины мира во многом определяет процесс развития его экологической культуры. В этом возрасте, по мнению исследователей, завершается процесс формирования основ нравственно-экологической позиции личности, которая прослеживается во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром – природной и социальной

средой и с самим собой [7, с. 10]. Л. И. Божович и Л. С. Выготский считали, что именно в возрасте от 7 до 10 лет происходит развитие форм познания природы, её восприятия и представления, поэтому именно в младшем школьном возрасте важно развивать эмоциональную отзывчивость, доброту и чуткость, любовь к окружающему миру [8, с. 421].

Наиболее действенным средством формирования экологической грамотности, по мнению Т. Ю. Соколовой, является разнообразная деятельность детей – учебная, познавательная, художественная, творческая, игровая [7, с. 11].

Помимо стандартных уроков, для формирования у учащихся экологической грамотности и культуры могут использоваться нестандартные формы проведения уроков – экологические игры, экологические сказки, уроки-соревнования, театрализованные уроки, уроки-экскурсии, уроки-эссе, а также кружковые занятия и др.

В формировании экологической грамотности в младшем школьном возрасте большое внимание должно уделяться развитию наблюдательности, пробуждению фантазии учащихся, навыкам проведения экспериментов, решению творческих задач, выработке умений сравнивать и анализировать.

Библиографические ссылки

1. Сарыбеков, С. Теория и практика экологической подготовки будущего учителя начальных классов / С. Сарыбеков. – М. : Академия, 2001. – 78 с.
2. Топор, А. В. Зарубежный опыт и мировые тенденции в организации экологического образования / А. В. Топор, О. В. Иващенко // Молодой ученый. – 2013. – Вып.10. – С. 539–542.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. / Сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
4. Борисова, Т. М. Формирование экологической грамотности младших школьников на основе проектирования деятельности / Т. М. Борисова // Перспективы науки. Science Prospects. – 2019. – № 6. – С. 131–133.
5. Колина, Е. С. Формирование экологической грамотности школьников через образовательные ситуации / Е. С. Колина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 58–61.
6. Иванов, И. Ю. Когда ответственность – значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников // Исследователь/Researcher. – №1–2. – 2021. – С. 18–31.
7. Соколова, Т. Ю. Формирование экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Соколова Татьяна Юрьевна ; НУО «Вятский социально-экономический институт». – Киров, 2006. – 20 с.

8. Беденкова, А. Д. Пути формирования экологической грамотности младших школьников / А. Д. Беденкова // Вестник науки. – № 12. – Т. 1. – 2023. – С. 420–423.

UDC 373.31

DIGITIZATION AS THE MAIN TREND IN THE MODERNIZATION OF PRIMARY EDUCATION

Zhou Cong

BNTU

Scientific adviser – Olga Rodevich, senior lecturer

Innovative technologies represented by artificial intelligence affect all segments of society to varying degrees. In the field of education, digital technologies help the teaching process through data visualization tools, thereby improving the quality and effectiveness of teaching itself. Digital technologies require a joint effort by government, faculty, and students to facilitate practical applications. The article examines the digital transformation of primary education in China. The problems faced by primary education, such as information crises and regulatory issues, are presented. It describes the opportunities provided by digital technologies, ways to increase the effectiveness of learning through digital technologies and intelligent cloud classrooms. The article also describes the digitization process in Belarus and extracts experience from it for use in the digitization of primary education in China.

Keywords: digital transformation; primary education; education reform; direction strategy

In the future, digitization will play a pivotal role in shaping the trajectory of society. The rapid development of digital technologies has had a significant impact on various fields of society. A large number of complex tasks can be quickly solved by digital technologies, and intelligent decisions can be made through big data modeling. Artificial intelligence emerged very early in the process of digital transformation and can now even guide the direction of respective industries. Moreover, this technology serves as an important pathway for educational reforms during the new era [1].

With the advancement of digital technology, the importance of its functions is increasing. In the education sector, teachers use devices equipped with data analytics to gather specific information about students and then visually present this information through a system to aid instruction. Technological advances in education enable effective communication and collaboration through improved data management and effective use of information.

Under the background of the information age, teachers should actively use modern technology to enrich classroom teaching content, optimize teaching concepts and methods, improve teaching quality and efficiency, and actively exert students'

subjective initiative, so that students can truly become the subject of learning. Teachers should stimulate students' interest in learning and create a good classroom atmosphere by guiding them to participate in classroom activities. The application of digital education technology can improve the efficiency of primary school classroom teaching, enrich teaching resources, meet the diversified learning needs of students, and improve the comprehensive quality of students [2].

Digital transformation is a global trend in today's social environment that promotes personal development. With the continuous development of technology, a large amount of information is accumulated, a new educational ecosystem is formed and a new paradigm of education in a new era is created. This requires actively adapting to the changes, promoting digitization and strengthening the new education ecosystem. Technology, education and talent are the basis for sustainable national construction and development. A high-quality education system based on digital transformation is realized by implementing the strategy of rejuvenating the country through science and education, the strategy of strengthening the country through talents, and the strategy of innovative development. It is necessary to supply high-quality education technology and resources, promote the comprehensive development of students, pay attention to the professional development of teachers, and achieve equality in education, thus laying a solid foundation for comprehensively improving the quality of education and cultivating first-class innovative talents [3].

Digitization of education can improve the quality and efficiency of teaching. By using digital tools in the educational process, teachers can monitor the learning status of students through visual data, get relevant suggestions and make timely adjustments. The digital transformation of education promotes the rational allocation of educational resources. The digital education system can optimize the allocation of input resources according to the different needs of learners. Finally, digital education promotes academic exchanges and research cooperation among different regions. Teachers and students can conduct distance learning, resource sharing and collaborative research on digital platforms.

International organizations and the Government place universal basic education

at the center of many anti-poverty programs for two reasons. First, it is widely believed that the returns to human capital are diminishing and that basic education offers the greatest returns. Second, the promotion of basic education tends to benefit low-income families and can reduce the gap between rich and poor to some extent [4].

In the context of information technology education, the use of digital learning resources to create high-quality student-centered learning activities has become a major issue in the development of modern education. By unlocking the potential of technology and developing appropriate digital teaching methods, it is important to enhance the effectiveness of digital learning resources. For example, mathematics teachers should actively explore and develop digital teaching methods, expand the use of digital textbooks in elementary school mathematics classes, promote student-centered education reform, enhance students' comprehensive literacy, and jointly promote the development of mathematics education in elementary school [5].

With the growth of international exchanges and cooperation, China needs more and more talents. The rapid development of the national economy contributes to the fact that the growing spiritual and cultural needs of citizens are not being fully met. The shortcomings of the old education system are becoming increasingly obvious and require improvement measures.

Although the digital transformation of education is supported by national policies, policies alone cannot be used to smoothly promote the digital transformation of education. First, there is the international aspect. There are obstacles to China's digital transformation and cooperation with other countries and regions, including, but not limited to, cultural differences and barriers to technology exchange. This seriously hinders independent innovation and development on a global scale. Second, at the national level. The digital transformation of education requires the support of all sectors of society, as well as requires improved infrastructure.

Teachers can use digital technologies to create an intelligent interactive environment for students. During the process of interaction, students can enhance their understanding of knowledge. Creating courses with digital technologies can turn the status data of students and teachers into digital form, providing data references for

teaching methods. This enables teachers not only to have a better understanding of students' learning situations but also to adjust teaching strategies reasonably. Against the backdrop of the rapid development of digital technologies, the traditional teaching model no longer meets the new standards of talent education created by the era. Introducing new learning technologies in a digital learning environment can provide students with new learning methods [6].

Digital education has become mainstream worldwide. Through digital transformation of education, Belarus aims to optimize the original education system and train scientific and research talents more effectively to promote national development and enhance international influence. The country needs digital transformation of education. First, there is the international factor. The country has a certain international influence, especially in terms of international cooperation and technical exchange, and can take advantage of its international character to strengthen cultural exchanges and cooperation. Through international cooperation, it is necessary to adopt other countries' experience in digital transformation of education, thus accelerating its own development. The country attaches great importance to international cooperation. The state takes the initiative in mastering digital technologies and applies them to education. Government support, international exchanges, the subjective consciousness of teachers and students are very important, which directly or indirectly affects the process of digital transformation of education.

There are many problems in the process of digital transformation of education in China. Traditional teaching methods have certain limitations. Although traditional teaching methods have a certain effect in knowledge transfer, there are many difficulties to be overcome through innovative measures, such as limited teaching resources, rigid teaching mode, boring teaching sessions and inefficient data processing. All these urgently require the use of information technology and innovative teaching strategies to achieve breakthrough and transformation to better adapt to the development needs of modern teaching in elementary school [7].

First, the national aspect. First of all, the government should attach great importance to the development of digital education and implement relevant policies to

support the digital transformation of education. For example, the Chinese government's “bilateral burden reduction policy” aims to optimize the allocation of educational resources and build a unified digital education platform, promote digital education coverage of all regions, and strengthen exchanges and cooperation among different regions through a unified digital platform. In addition, through digital technology, a standardized system for assessing students' learning outcomes is being established, which promotes the popularization of online lessons and online assessment, and saves educational resources and time. Government economic and policy support for digital technology, promoting digital education technology to colleges and universities, government investment in digital education-related technologies, and promoting the development of digital education-related technologies are important. Finally, strengthening international cooperation between China and other countries, enhancing international influence, and improving the convenience of communication and cooperation with other countries in education.

The second aspect, teachers. In order to strengthen skill assurance and improve the information literacy of teachers and students, the role of teachers needs to change. Teachers should not only impart knowledge, but also become guides and facilitators of student learning. Teachers need to constantly update their knowledge structure and master digital learning tools, to cope with the challenges of digital learning. First of all, digitization requires teachers to have certain digital skills, such as the use of digital learning tools, basic knowledge of artificial intelligence and so on. In addition, teaching equipment needs to be updated and teacher training needs to be optimized. At present, when teaching is online, teachers' hardware equipment should meet the needs of digital learning, ensure the normal progress of the online classroom. It is important for teachers to conduct regular online evaluation and online testing, in the tutoring activities, timely feedback according to the students' learning environment.

The third aspect, the learner aspect. While the abundance of digital resources provides more opportunities for teaching, it also creates problems of quality and adaptability of resources. There are many digital learning resources available on the Internet, but not all of them are suitable, for example, for teaching mathematics in

elementary school, and not all of them are of high quality. Therefore, teachers need to be able to analyze and evaluate digital resources to make sure that the selected resources are appropriate to the learning objectives and of high quality. When selecting digital resources, teachers should examine their content and students' characteristics to make sure that they are suitable and useful.

At the same time, the use of digital resources can effectively strengthen the connection between the discipline and life, stimulate students' interest in learning by integrating everyday events and scenarios into the learning process, and help them better understand and apply knowledge, such as in mathematics. Teachers should actively use digital resources to develop teaching materials and model demonstrations to explain abstract mathematical concepts and problems in accessible language. For example, when learning about proportions, teachers can create real-life examples of height-to-weight ratios that students can measure and calculate on their own to better understand the concept and meaning of proportions.

As part of the educational process, the digital transformation of education will certainly boost the development of primary education. At the same time, the digital transformation of education in China still faces many complex problems. There are many challenges to be solved at the international level, the national level, the professional level of teachers and students, and the capability level of digital technology. Digitization has undeniable benefits such as increased enrollment, better learning outcomes, more effective teachers and teaching methods, more cost-effective investment, improved quality and relevance of education, and more resilient and stable systems. Digital transformation poses digital risks, including data privacy breaches, online security threats, health and well-being issues, cyber bullying, and more. In addition, unequal access to technology can widen the digital divide, exacerbating poverty and productivity inequalities [8].

Digital transformation is important for the development of the education system in China. The Chinese government, teachers and students need to make joint efforts to smoothly advance the digital transformation of education. The country needs to improve education policy, strengthen the integration and optimization of educational

resources. Teachers should improve their technical ability and training level, and actively promote the application of digital education. Students should actively respond to teachers' promotion of digital education technology and improve their self-learning ability. This can not only lay a solid foundation for the digital transformation of education, but also ensure the overall improvement of teaching quality.

Bibliographic references

1. Tian Fen, Li Chunlin Challenges, initiatives and characteristics of digital education transformation in Europe / Tian Fen, Li Chunlin // Hubei sociology. – 2024. – № 1. – P. 93–101.
2. Zhu Fenqi A study on the digital application of primary school English teaching from the perspective of participatory teaching / Zhu Fenqi // Chinese science and technology journal database (full text) Education Science. – 2024. – № 16. – P. 34–37.
3. Zhang Youwei Effect, direction and Strategy of digital transformation of education in the new era / Zhang Youwei // China audio-visual Education. – 2024. – № 12. – P. 130–134.
4. Amory Gethin The power of education policy / Amory Gethin // Finance and Development. – 2025. – Vol. 62. № 1. – P. 35–37.
5. Chen Qiang Research on practical strategies for realizing digital transformation in primary school mathematics teaching / Chen Qiang // Modern teaching. – 2025. – № 5. – P. 26–27.
6. Tian Xiaobo Research on the application strategy of digital teaching resources in primary school mathematics education / Tian Xiaobo // Mathematics study and research. – 2025. – № 1. – P. 98–101.
7. Liang Dongyi, Yuan Liping Practical exploration of smart education platform enabling primary school digital high-quality development. A case study of building a "four-dimensional driven" framework of smart teaching platform for human education / Liang Dongyi, Yuan Liping // Digital teaching in primary and secondary schools. – 2025. – № 1. – P. 72–77.
8. Subhashini Rajasekaran, Taskeen Adam, Klaus Tilmes. Digital pathways for education: enabling greater impact for all. The World Bank. January 29, 2025. P. 50–53. [Electronic resource]. URL: https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/digital-pathways-education-enabling-learning-impact (date of access: 20.03.2025).

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М. М. Брокар

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье производится теоретический анализ понятий «самосознание» и «самооценка», рассматриваются особенности формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте и описываются факторы её формирования.

Ключевые слова: самооценка; адекватная самооценка; младшие школьники

Самооценка – сложное психическое образование, которое является важной составляющей самосознания личности. Самосознание предполагает осознание своего «Я» во всем многообразии индивидуальных особенностей, выделение себя из окружающего мира и представление о себе в сопоставлении с другими людьми. Более углубленно понятие самооценки раскрыли советские учёные, такие как Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, М. И. Лисина и другие. В зарубежной психологии известны труды У. Джемса, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и других.

По определению Л. В. Бороздиной, «Самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает. Это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей. По итогам проводимой самооценки формируется то или иное отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами отрицания, неприятия» [1, с. 1136]. В трудах Е. Н. Бондаревой сказано, что самооценка – это «существование критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [2, с. 37].

Адекватность – это соответствие самооценки объективным проявлениям личности, а в учебной деятельности – совпадение самооценки с уровнем практического реализации учебного задания. Если ребёнок недооценивает себя по сравнению с тем, кем он действительно является, это значит, что у него

заниженная самооценка, и, обратно этому, когда он переоценивает свои возможности, результаты своей деятельности, личностные качества – о завышенной [3].

Адекватная самооценка соответствует и подтверждает реальные результаты и факты, соответствует ожиданиям референтной группы людей. Это не заниженная и не завышенная, а субъективная оценка человеком своих возможностей и своего места среди людей (если говорить шире – своего места в жизни). Самооценка младшего школьника, как еще незрелой личности напрямую зависит от оценок окружающих. Следовательно, чем более зрелая личность, тем более адекватна её личностная самооценка [3].

У младших школьников закладываются основы рефлексии, ребёнок начинает соотносить свои действия с внутренним состоянием. Это самый сензитивный период для формирования самооценки, так как происходит изменение социального статуса. Смена образа жизни и ведущей деятельности приносит в жизнь младшего школьника психологический кризис и влияет на формирование его самооценки.

На процесс формирования и развития самооценки младшего школьника оказывает влияние не столько степень зрелости его психики, сколько социальная ситуация, в которой он находится и в которой происходит становление его личности. Существенным фактором является сфера отношений ребёнка со значимыми взрослыми. Эта сфера делится на две составляющие: учебная и семейная. Нужно подчеркнуть, что именно в этом возрасте у ребёнка зарождаются новые общественные отношения со взрослыми [4].

Исходя из исследований выдающихся психологов важнейшим фактором развития личности ребёнка является стиль родительского отношения, отношения между родителями ребёнка, заинтересованность в делах младшего школьника, социальный статус его семьи.

Разнообразные сбои в здоровых отношениях младшего школьника и его родителей, которые могут возникнуть в связи с неполноценным составом семьи, разногласиями, противоречивостью родительского отношения, создают

нарушение психосоциального развития ребёнка и препятствуют развитию свойств субъекта самосознания. Исходя из этого самым благоприятным для развития адекватной, здоровой самооценки младшего школьника является демократический стиль.

В тех семьях, где воспитывались дети с завышенной самооценкой, родители, как ни странно, привлекали своих детей к обсуждению всевозможных семейных проблем и планов, к личному мнению ребенка обязательно прислушивались и относились к нему с уважением.

Совсем по-другому ситуация раскрывалась в семьях детей с заниженной самооценкой. Очевидно, что родители интересуются жизнью своих детей только тогда, когда они создают для них трудности и чаще всего поводом к вмешательству служит вызов родителей в школу. Часто возникают ситуации, которые влияют на чувство собственного достоинства ребенка.

Также в формировании самопознания младшего школьника значимое место занимает школьное обучение, отношение с учителем, оценочные действия учителя. Авторы, которые занимаются изучением данной темы, подчеркивают необходимость принимать во внимание мотивы младших школьников для педагогической оценки их действий, демонстрируют сложность отношений младших школьников к оценке учителя и переживаний, которые она вызывает у детей [5].

Выявлено, что отношение ребенка к самому себе у учащихся 1 и 2 классов с разным уровнем готовности к обучению напрямую связано с успешностью обучения в школе [5].

Школьное обучение является основным для учащихся начальных классов, и если в ней ребёнок не чувствует себя комфортно и спокойно, становление его самосознания будет протекать с трудностями. Успешное обучение, осознание своих возможностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к возникновению компетентности – нового фактора самосознания в младшем школьном возрасте. Учащиеся сами осознают важную роль компетентности как раз в сфере обучения [5].

Обобщая многочисленные исследования, можно определить самооценку как системное личностное образование, являющееся центральным компонентом самосознания. Система знаний индивида о себе не является статичной, данной человеку раз и навсегда. Социум служит источником оценочных суждений ребенка о себе, и по мере поступления тех или иных комментариев в свой адрес его самооценка либо ее компоненты могут повышаться, либо понижаться. Следовательно, самооценка является «социальным продуктом» и полностью зависит от принятия или отвержения его «Я» социальным окружением. Также обобщив вышесказанное, роль семьи в становлении личности младшего школьника становится первой формой общественных отношений, с которыми сталкивается ребёнок со дня своего рождения. Среди факторов воспитания многие исследователи данной темы выделяют, что любовь, понимание и внимание со стороны близких взрослых дают ребенку ощущение безопасности, спокойствия, обеспечивают стабильную эмоциональную сферу, способствуют развитию здоровой самооценки ребенка, когда он уверенно принимает себя, мир и себя в мире.

На основании теоретического исследования были проведены диагностики «Лесенка» (В. Г. Щур) и «Какой Я?» (модификация методики О. С. Богдановой). Эти диагностики направлены на исследование самооценки младших школьников.

Первая использованная психодиагностическая методика «Лесенка» (автор – В. Г. Щур). Методика выполняется в следующей последовательности: ученику предлагается лесенка из 7 ступеней. Далее учащемуся даётся инструкция по выполнению предложенного ему задания. Перед тем, как ребёнок приступит к выполнению поставленного задания, нужно убедится, что он полностью понял принцип выполнения методики «Лесенка». Далее учащемуся предлагается поставить себя на ту ступеньку, на которой, по его мнению, он заслуживает стоять. Затем нужно обязательно уточнить, почему он выбрал именно эту ступеньку.

Завышенная самооценка, которая часто наблюдается у первоклассников,

считается нормой для данного возраста. В ходе общения дети обосновывают свой выбор следующими фразами: «Я размещу себя на первой ступеньке, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Здесь находятся самые лучшие ребята, и я тоже хочу быть там». Иногда дети затрудняются ответить и просто молчат, не объясняя свой выбор. Это связано с недостаточно развитой рефлексией. По этой же причине в первом классе не применяется отметочная система.

Адекватная самооценка свидетельствует о том, что ребёнок положительное относится к себе, может здраво оценивать свои поступки и достижения «Я хороший, потому что я учусь на хорошие отметки и люблю читать».

Полученный результат в ходе проведения диагностики показал, что большинство исследуемых имеют адекватную самооценку. Стоит учитывать, что представленные результаты нельзя считать достаточно достоверными в связи с тем, что ответы младших школьников могут быть искажены, из-за плохого настроения или лёгкого недомогания.

Вторая, используемая методика, – методика «Какой Я?» (модификация методики О. С. Богдановой). Эта методика проводилась в форме индивидуальной беседы с учащимися. Она направлена на выявление способности восприятия и оценивания ребёнком самого себя по различным качествам личности: хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый (способный), трудолюбивый, честный.

Проведенная методика показала, что большинство учащихся одного класса имеют средний уровень самооценки, на втором месте по количеству, высокий уровень самооценки у младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека /Л. С. Выготский – М. : Эксмо, 2005. – 136 с.

2. Бондарева, Е. Н. Формирование самооценки у младших школьников в учебно-воспитательном процессе / Е. Н. Бондарева – М. : Просвещение, 2015. – 37 с.

3. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина – СПб. : Питер, 2009.

4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для вузов – М. : Академия, 2000. – 456 с.

5. Фатуллаева, А. Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Фатуллаева Аят Тамирлановна; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 173 с.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. И. Буцанец

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье рассматриваются особенности самооценки младших школьников с разным уровнем успеваемости. Представлены и рассмотрены виды и функции самооценки, описаны особенности самооценки в младшем школьном возрасте и предложены условия для развития адекватной самооценки учащихся.

Ключевые слова: самооценка, младший школьник

Понятие «самооценка» в исследованиях известных психологов и педагогов является одним из важных психологических понятий, изучению которого уделяется огромная роль. Самооценка играет существенную роль в формировании личности каждого человека, определяет его поведение и деятельность в окружающем мире, позволяет рассматривать взаимоотношения с другими людьми. Уровень самооценки отражает цели самой личности, её намерения совершать определенные поступки в той или иной мере. Для младших школьников данный феномен является определяющим в формировании личностных качеств, которые в последующем будут сопровождать человека всю жизнь. Поэтому важно оказывать огромное внимание процессу формирования самооценки у младших школьников.

В Большом психологическом словаре самооценка рассматривается как «ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения» [1, с. 437].

В нашем исследовании используется следующее определение данного понятия: самооценка – это «совокупность представлений человека о себе, которое сформировалось на основе сравнения себя с окружающими» [2, с. 8].

Самооценка обладает собственными функциями. Т. П. Решетникова и Л. С. Теребрина определяют функции самооценки следующим образом:

«прогностическая – заключается в регуляции активности личности на самом начальном этапе деятельности;

корректирующая – направлена на контроль и осуществление необходимых подстроек;

ретроспективная – используется субъектом на заключительном этапе деятельности для подведения итогов, соотнесения целей, способов и средств выполнения деятельности с её результатами» [3, с. 840].

Проанализировав публикации других известных учёных, можно дополнить вышеперечисленные функции следующими:

регуляторная – предполагает принятие решений и выбор целевых задач, которая в заключении приводит к стремлению изменять себя в лучшую сторону, а также к саморазвитию;

защитная – отвечает за стабильность психики личности и ее относительную независимость от мнения общества;

развивающая – обеспечивает возможность индивида к развитию за счёт желания саморазвития и получения одобрения со стороны окружающих;

эмоциональная – позволяет получать нравственное удовлетворение от своих качеств, результатов деятельности и одобрительных характеристик, что является важным аспектом для поддержания достоинства личности.

В структуре самооценки выделяют два компонента: эмоциональный и когнитивный. Г. Ш. Ульябаева характеризует их следующим образом:

эмоциональный компонент – это «отношение человека к себе и своим собственным проявлениям. Те эмоции, которые мы испытываем к себе, порой бывают противоречивы: любовь и неприятие себя, самоуважение или же его отсутствие» [2, с. 3].

когнитивный компонент включает в себя «знания индивида о самом себе, своих возможностях, способностях, слабых и сильных сторонах. Данный компонент формируется в процессе самопознания и значительно влияет на уровень самооценки в будущем» [2, с. 3].

Различия этих двух компонентов носит чисто теоретический характер, в

реальной жизни они взаимосвязаны, наши представления о своих качествах всегда имеют эмоциональную окраску.

Характеризуя понятие «самооценка», важно отметить её характеристики. О. А. Самылова и С. С. Дмитриевских в своей статье опирались на характеристики, выделенные Э. В. Витушкиной по различным параметрам [4, с. 166].

По уровню: высокая, средняя, низкая самооценка. Высокий уровень самооценки подразумевает уверенность личности в себе и позитивное восприятие своих поступков. Средний уровень характеризуется адекватным оцениванием своих возможностей. Низкий уровень самооценки отличается неуверенностью человека в своих возможностях и способностях, наличием тревоги перед окружающими людьми, нежеланием услышать критику.

По соотношению с реальной успешностью: адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная) самооценка. Адекватная самооценка определена объективной оценкой своих возможностей, сильных и слабых сторон личности. Неадекватная самооценка − проявляется в способности человека либо превозносить и переоценивать свои способности, либо принижать и недооценивать себя.

По особенностям строения: конфликтная и бесконфликтная (причем конфликтность самооценки может иметь как продуктивный, так и дезорганизующий характер). Конфликтная самооценка связана с созданием внутреннего противоречия, которое проявляется в одновременном движении для достижения целей, но при этом наличием низкой оценки своих достижений. Бесконфликтная самооценка характеризуется отсутствием внутреннего противоречия, наличием стабильности, постоянства и внутреннего согласия в своём поведении.

По степени стабильности: устойчивая и неустойчивая. Устойчивая самооценка подразумевает стабильное восприятие и оценивание человеком самого себя. К проявлениям неустойчивой самооценки относится отсутствие стабильного восприятия человеком самого себя. Люди с неустойчивой самооценкой склонны к резкой критике самого себя, нестабильности поведения

и часто являются зачинщиками конфликтных ситуаций.

По характеру временной отнесенности: прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценка. Прогностическая самооценка – оценка человеком своих возможностей и достижений. Такой вид самооценки характеризуется постановкой целей, планированием собственной деятельности и ожиданием собственного развития. Актуальная самооценка − оценка человеком своих качеств и способностей в настоящий момент жизни. Ретроспективная самооценка − оценка человеком самого себя в прошлом, анализ его поступков и достижений в различные периоды жизни.

Таким образом, самооценка является одной из важнейших составляющих личности.

В младшем школьном возрасте «происходит переосмысление собственного Я, возрастает желание утвердить его в глазах взрослых и сверстников, растет реалистичность самоценности. Достижения в учебной деятельности порождают новые аспекты самооценки личности, что связано с осознанием особой важности учебной деятельности. В младшем школьном возрасте значимым является формирование произвольности действий, поскольку у детей формируются умения учиться» [5, с. 128]. Н. Н. Романова считала, что «самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Да, критерии и способы оценивания дети получают от взрослых. Но если ребенок не допущен к производству оценочных критериев, к их деликатной подстройке к каждой конкретной ситуации, то он несамостоятелен в оценке. Самооценка отражает степень развития у ребенка чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» [6, с. 28].

Для формирования самооценки у младших школьников на уроках О. В. Колесова, А. С. Зайцева и Н. В. Захарычева предлагают следующие приёмы:

1. «Дорожка успеха». Перед выполнением задания ученик прогнозирует

успешность выполнения работы, фиксируя предположения в блокноте [7, с. 26].

2. «Волшебные линеечки». Использование оценочной шкалы, предполагающей отражение на себе результатов деятельности учащихся непосредственно после выполнением работы. Возможен выбор различных критериев самооценивания. Самооценка выражается в постановке знака на самой шкале (верх шкалы – выполнено отлично, низ шкалы – работы не соответствует критериям) [7, с. 26].

3. «Цветная оценка». Выбираются цвета, обозначающие качество выполненного задания, например, синий – отлично справился с работой, всё получилось, нет вопросов; зелёный – есть небольшие недочёты, жёлтый – возникли проблемы, коричневый – не понял материал, с работой не справился. Один круг рисует ученик, другой учитель. После выполнения задания ученик оценивает свою работу, закрашивая определенным цветом первый круг. Работа сдаётся для проверки учителю, и уже учитель закрашивает второй круг сам. На следующий урок ребёнок сравнивает результаты оценивания [7, с. 26].

4. «Кто сможет?». Фронтально на доске учитель предлагает задание для класса. Спрашивает: «Кто сможет?», дети оценивают свои возможности и поднимают руку, затем задание проверяется, и ученик должен оценить свою работу [7, с. 26].

5. «Обоснованный отказ». Приём похож на вышеописанный, однако ученик должен обосновать свой отказ от выполнения задания» [7, с. 26].

Таким образом, учителю начальных классов необходимо аккуратно использовать оценочную деятельность, чтобы не навредить ни самому учащемуся и его самооценке, ни мотивации учения, от которой будет зависеть успешность учебной деятельности. Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности следует создать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки.

Библиографические ссылки

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 666 с.

2. Ульябаева, Г. Ш. Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни.

Коррекция самооценки / Г. Ш. Ульябаева, Д. М. Шакирова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5. – С. 389–392.

3. Решетникова, И. П. Самооценка как фактор человеческой личности / И. П. Решетникова, Л. С. Теребрина // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 5. – С. 839–841.

4. Самылова, О. А. Особенности самооценки младших школьников / О. А. Самылова, С. С. Дмитриевских // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 165–169.

5. Степанова, К. С. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста / К. С. Степанова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 3–2. – С. 128–132.

6. Романова, Н. Н. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в 1 классе / Н. Н. Романова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 6. – С. 26–29.

7. Колесова, О. В. Современные подходы к формированию самооценки у детей младшего школьного возраста / О. В. Колесова, С. А. Зайцева, Н. В. Захарычева // Карельский научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 24–28.

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. И. Гайчук

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Статья посвящена исследованию психологических особенностей в младшем школьном возрасте. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором изучаются такие понятия как, социальное осознание и навыки, а также уровень социализированности младшего школьника. Предложены рекомендации по социализации младших школьников.

Ключевые слова: социализация, социальные навыки, психологические особенности, младший школьный возраст

Главной задачей начального общего образования является формирование развитой личности, обладающей необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые также отражены в Образовательном стандарте. Главным критерием социального развития выступает не степень усвоения социальных норм и правил поведения, адаптированности к окружающей среде на уровне конформизма, а степень самостоятельности, инициативности, креативности личности.

Рассмотрим сущность таких понятий как «социализация» и «социальные навыки». Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования среди различных представителей психологической науки. В словаре под редакцией С. Ю.

Головина дается следующее определение термину «социализация»: это «процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, прежде всего – системы ролей социальных. Реализуется в общении и деятельности – в семье, дошкольных учреждениях, школе, в коллективах трудовых и прочих. Понятие введено в психологию социальную в середине XX в. В ходе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований, как личность и самосознание. В рамках социализации происходит усвоение норм социальных, умений, стереотипов, установок социальных, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля» [1, с. 471].

Понятие социализации и социальных навыков тесно связаны между собой: именно в процессе социализации вырабатываются навыки. Так, Е. В. Опарина дает следующее определение термину «социальные навыки» – это «умение индивида эффективно выстраивать взаимоотношениями с другими членами общества» [2, с. 83].

Можно выделить следующие группы социальных навыков:

1. Коммуникативные – эффективные навыки общения. К ним относятся: использование вербального и невербального общения, легкое установление контакта, ведение беседы, представление собственных аргументов, мнений и т. д.

2. Перцептивные – понимание эмоционального состояния другого человека, занимать чужую позицию, проявлять и получать сочувствие, поддержку и т.д.

3. Познавательные – «выявление и решение проблем в совместной деятельности, применение полученных знаний в нетипичных ситуациях».

4. Организаторские – планирование коллективной деятельности, определение пути и средств достижения цели, оценивание ресурсов, способность разрешения конфликтов и т. д.

5. Рефлексивные – навыки осуществления самоконтроля, соотносить свое поведение с поведением других, определять и анализировать причины своего поведения, анализ прожитых ситуаций и т. д.

Социализация не может рассматриваться как простое, механическое отражение личностью непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт [3].

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий [4].

Основными направлениями работы по организации образовательного пространства в условиях учреждения образования для обеспечения успешной реализации индивидуальных развивающих маршрутов младших школьников и их социализации в окружающем мире, по мнению В. А. Шептуновой, являются:

– «организация педагогического «всеобуча» для родителей в начальной школе;

– проведение психологической консультации для родителей, семьи; совместные мероприятия с участием родителей;

– организация дополнительного образования в начальной школе, предполагающая реализацию элективных курсов, кружков, студий по направлениям: спортивно-оздоровительное; художественно-эстетическое; гражданско-патриотическое; научно-исследовательское;

– работа с общественными организациями, которая включает организацию кружков в микрогруппах по месту жительства с привлечением бабушек и дедушек» [5].

Таким образом можно сделать вывод, что к семи годам активизируются процессы социализации, индивидуализации и идентификации ребёнка. У него развивается интеллектуальная мотивация поступков, что ослабляет характерные для ребёнка младшего школьного возраста импульсивные и непосредственные

действия. Основными факторам социализации в младшем школьном возрасте выступают семьи и школа.

Было организовано исследование на базе ГУО «Гимназия №10 г. Минска». В исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста, учащиеся 2 класса. Возраст испытуемых 8-9 лет. Пол испытуемых: 9 мальчиков и 21 девочка.

Для исследования социализации учащихся была использована методика «Шкала социального интеллекта Тромсо (модификация А. Д. Наследов, В. Ю. Семенов).

В данной методике учащимся предлагался бланк, который содержит 15 утверждений. Каждое из них нужно было оценить по шкале от 7 (полностью согласен) до 1 балла (полностью не согласен).

Обработка данных велась путём подсчёта баллов по двум шкалам «социальное осознание» и «социальные навыки». Полученные баллы были переведены в стэны по предлагаемой в методике шкале. Далее определялись уровни проявления социального сознания и социальных навыков: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

Выраженность социального осознания и социальных навыков по выборке мальчиков и девочек в средних значениях представлены на рисунке 1.

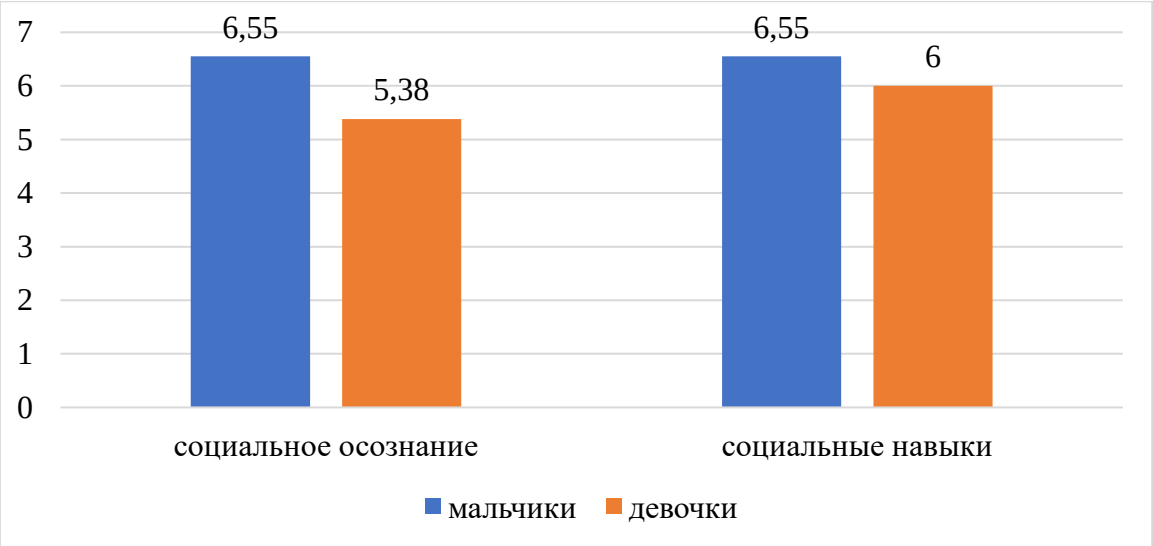


Рисунок 1 – Выраженность социального осознания и социальных навыков у учащихся мужского и женского пола

Проведенное исследование показывает, что среди мальчиков отмечается более высокий уровень выраженности социального осознания (среднее значение 6,55) и социальных навыков (среднее значение 6,55) по сравнению с девочками (среднее значение 5,38 и 6,0 соответственно).

Таким образом, в результате проведенного исследования социализации и особенностей развития социальных навыков был сделан следующий вывод: у большинства учащихся на среднем уровнем проявляется социальная адаптированность (60 %), автономность (50 %), социальная активность (70 %) и на высоком уровне приверженности учащихся гуманистической направленности жизнедеятельности (60 %). Для большинства учащихся характере средний уровень проявления социального осознания (50 %) и социальных навыков (47 %). Среди мальчиков отмечается большая выраженность показателей по сравнению с девочками.

Библиографические ссылки

1. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. –Минск : Харвест, 1998. – 798 с.

2. Опарина, Е. В. Формирование социальных навыков школьников во внеурочной проектной деятельности в разновозрастных группах / Е. В. Опарина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 1. – С. 83–87.

3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2018. – 360 с.

4. Колодезникова, М. В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста / М. В. Колодезникова // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 24. – С. 1715–1718.

5. Шептунова, В. А. Индивидуальный развивающий маршрут как условие социализации младшего школьника / В. А. Шептунова // Система ценностей современного общества. – 2011. – № 19. – С. 309–314.

УДК 159.922.7

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. С. Гудкова

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье рассматриваются понятие внимание, а также результаты исследования особенностей развития внимания младших школьников. Автором предложены психолого-педагогические рекомендации для учителей начальных классов по развитию произвольности

внимания.

Ключевые слова: внимание; произвольность; произвольное внимание

Внимание – это психический процесс, который «характеризуется направленностью и сосредоточенностью нашего сознания на том или ином объекте, явлении или задаче». Хоть внимание не считают познавательным процессом, но оно способно определять возможность протекания остальных познавательных процессом, сопровождая их.

Исследованием особенностей внимания занимались Н. Ф. Добрынин, Л. С. Выготский, Т. А. Рибо, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и другие.

До сих пор нет единого мнения на счет внимания и существует несколько взглядов на его определение. Одни психологи считают, что внимание – независимое психическое состояние, который имеет свои особенности. Другие утверждают, что внимание – это часть другого психологического процесса и независимого процесса внимания вообще не существует. Например, Л. С. Выготский рассматривал внимание в двух формах – как природное и как продукт развития, иначе как высшую психическую функцию. Его определение произвольного внимания звучит как: «внимание – это обращенный внутрь процесс, подчиненный общим законам культурного развития».

В традиционной психологии выделяют три основных вида внимания: непроизвольное и произвольное. Некоторые выделяют третий вид внимания. Н. Ф. Добрынин выделяет такое внимание послепроизвольным [1].

Непроизвольное внимание связано с рефлекторными установками. Оно существует вне зависимости от самого человека и биологическое по своему происхождению. Иначе говоря, оно не требует от человека постановки цели и волевых усилий. Непроизвольное внимание запускается внешними или внутренними событиями с характерными свойствами, которые заставляют человека обращать на них внимание. Внешними причинами в основном выступают различные свойства объекта: неожиданность, новизна, подвижность самого объекта-раздражителя.

Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое

внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется. «Если непроизвольное внимание вызывается прямым интересом, то произвольное приходится сознательно усиливать и контролировать, направляя внимания на поставленные задачи и цели» [2]. Произвольное внимание требует не только поставленной цели, но и энергетические затраты, регулируется требованиями деятельности. Такое внимание социально по происхождению, оно развивается и формируется постепенно.

Послепроизвольное внимание характеризуется целенаправленным характером и требует в первое время волевые усилия. Со временем, когда человек погружается в саму работу, значимым становится не только результат деятельности, но и сам ее процесс. Послепроизвольное внимание отличается от непроизвольного тем, что им движут сознательные цели и поддерживается интересом. В тоже время оно отличается и от произвольного внимания тем, что не требует такого количества волевых усилий.

Как и у других психических функций, например, мышление, память и восприятие, внимание имеет свои характерные свойства. С. Л. Рубинштейн выделял следующие свойства внимания: объем, распределение, устойчивость, концентрация, переключаемость.

Объем внимания это его способность охватывать несколько однородных объектов одновременно.

Распределение внимания тесно связано с объемом, но в отличие от него, распределение – это про способность удерживать во внимании несколько неоднородных объектов.

Под устойчивостью внимания понимают длительность удержания внимания на предмете или какой-нибудь деятельности.

Концентрация – это свойство внимания, выражающее интенсивность сосредоточения внимания на объекте или виде деятельности человека. В первую очередь, концентрированность зависит от значимости для субъекта объектом или деятельностью.

Еще одно свойство, которым обладает внимание – это переключаемость.

Оно проявляется в намеренном переходе субъекта от одного объекта или деятельности к другому.

Внимание обладает не только свойствами, но и выполняет определенные функции. Внимание участвует во всех познавательных процессов, выполняя при этом следующие задачи:

– отбирает значимые раздражители, игнорируя при этом менее важные объекты в данный период времени;

– регулирует и контролирует то, как протекает деятельность;

– сохраняет концентрацию на деятельности или объекте до момента, пока не будет достигнута поставленная цель.

К моменту поступления в школу у детей младшего школьного возраста все еще обладает непроизвольное внимание, в основе которого лежит ориентировочный рефлекс. В возрасте 6–8 лет произвольное внимание практически не развито и детям крайне сложно сохранить свое внимание на объекте или процессе деятельности в течении длительного времени. Их внимание имеет небольшую устойчивость. Устойчивость внимания в этом возрасте составляет в среднем 10-15 минут. Причиной неустойчивости является то, что возбуждение в этом возрасте преобладает над торможением. Внимание в младшем школьном возрасте характеризуется также относительно низким объемом внимания, обычно это около 2-3 единиц. Также «внимание сопровождается слабым распределением и неразвитой переключаемостью» [3].

Несмотря на то, что внимание в младшем возрасте активно продолжает свое развитие, оно напрямую влияет на способность ребенка учиться.

С целью изучения особенностей внимания у детей младшего школьного возраста было проведено эмпирическое исследование. Исследование проходилось в ГУО «Средняя школа №1 г. Минска имени В. П. Чкалова». Участие в исследование приняли учащиеся 3 «Г» класса в количестве 17 человек в возрасте 9-10 лет (3 класс). Диагностика произвольного внимания проводилась по методике «Запомни и расставь точки». Результаты исследования представлены на рисунке 1.

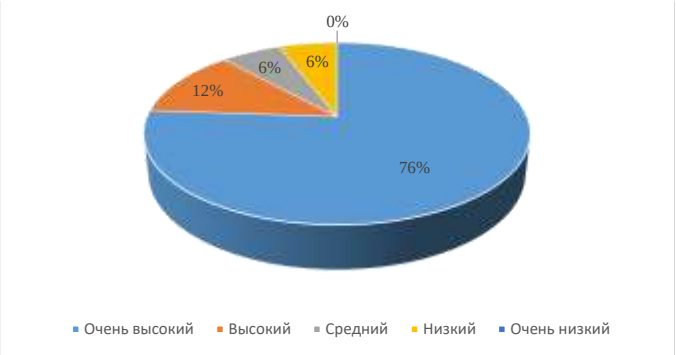


Рисунок 1 – Уровень объема внимания учеников 3 класса

Исходя из результатов диагностики, можно сказать, что объем внимания учащихся 3-го класса развивается на хорошем уровне. Исследование показывает, что 76 % учащихся обладают очень высоким уровнем внимания, высоким уровнем обладают 12 %, а средним и низким по 6 % младших школьников. Запоминание расположения нескольких объектов не вызывают большой трудности у многих учащихся. Но было отмечено, что некоторым учащимся сложнее воспроизвести картинку по памяти, многие учащиеся класса отмечали большее количество точек, чем было дано в стимульном материале.

С целью исследования внимания со стороны его концентрации нами была использована методика «Проставь значки». Результаты исследования представлены на рисунке 2.

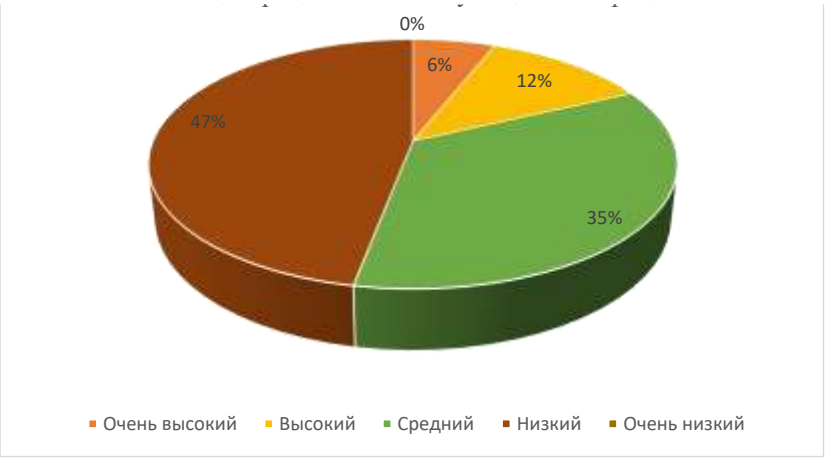


Рисунок 2 – Уровень развития концентрации внимания учащихся 3 класса

Данные, полученные при исследовании уровня концентрации внимания младших школьников, свидетельствует о том, что среди испытуемых преобладает низкий уровень концентрации и составляет 47 %. Это указывает на то, что учащимся было довольно сложно фокусировать свое внимание на своей

деятельности. Это выражалось в том, что учащиеся с таким уровнем чаще задумывались над тем, какой знак необходимо поставить в фигуру, из-за чего они теряли время. Также такие учащиеся чаще других замедлялись при выполнении задания, отвлекаясь на внешние раздражители.

Учащихся со средним уровнем концентрации внимания 35 %. В большинстве случаев на уровень концентрации внимания повлияли допущенные ошибки при заполнении бланков. Примерно на середине задания они начинали путать знаки, какие нужно было вставить в фигуры, что может быть связанно с усталостью или переживаниями во время выполнения задания. На высокий уровень концентрации приходится 12 % от всех испытуемых. Очень высокий уровень был выявлен только у одного учащегося (6 %).

Выводы об основных признаках низко развитого внимания:

– Быстрая утомляемость (несобранность детей, гиперактивность, рассеянность), из-за которой учащиеся могут допустить большее количество ошибок.

– Не способность игнорировать внешние раздражители, например, шум в коридоре, упавшая у одноклассника ручка, яркий посторонний предмет, движения и многое другое.

– Проблемы к возвращению к деятельности. Если решение задания было прервано по тем или иным причинам, учащемуся сложно быстро вернуться к работе.

– Медленный темп работы. Учащиеся могут затрачивать больше времени на обработку нового материала.

Для успешного развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте важно не забывать о том, что развитие требует комплексного подхода, сочетая разные методы, упражнения и организацию учебного процесса. Также необходимо помнить и о возрастных особенностях детей, которые все еще склонны к игре и не могут концентрироваться длительное время. Можно применять следующие методы и приемы: дидактические игры, например, «Найди отличия», «Что изменилось», «Запомни и повтори последовательность»;

упражнения – «Запрещенные движения», упражнения на воспроизведение слов, чисел, картинок.

Таким образом, изучение особенностей развития внимания младших школьников остается одной из наиболее актуальных теоретических и научно-практических проблем современной психологии.

Библиографические ссылки

1. Возрастная психология : курс лекций / Н. Ф. Добрынин, А. М. Бардиан, Н. В. Лаврова ; под ред. Н. Ф. Добрынина. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер : Прогресс кн., 2024. – 705 с.

3. Захарова, И. Н. Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников / И. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2019. – № 28. – С. 231–233.

УДК 37.035.3:373.3

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

К. А. Гудковская

БГПУ

Науч. рук. – Е. С. Бойко

Статья посвящена проблеме воспитания ценностного отношения к труду у младших школьников на учебных занятиях. Предлагаются практические рекомендации по созданию педагогических условий, способствующих формированию ценностного отношения к труду у младших школьников в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: ценностное отношение к труду; трудовое воспитание; младшие школьники

В современном обществе, которое характеризуется динамичными изменениями и высокими требованиями к профессиональной компетентности людей, формирование у детей понимания значимости труда, уважения к своим и чужим результатам трудовой деятельности, воспитание ценностного отношения к труду становится важным и необходимым условием их благополучной социализации и дальнейшего личностного развития. На значение трудовой деятельности в процессе воспитания личности ребенка обращали внимание многие педагоги. К примеру, К. Д. Ушинский [1] рассматривал внутреннюю, духовную, животворную силу труда в качестве источника человеческого достоинства, нравственности и счастья. В. А. Сухомлинский также подчеркивал,

что труд является основой для гармоничного развития личности.

В процессе трудового воспитания у младших школьников формируется положительное отношение к труду и в процессе этой работы появляются такие качества, как трудолюбие, ответственность, аккуратность, стремление к достижению поставленной цели [2, с.110]. Трудовое воспитание осуществляется в процессе взаимодействия ребенка и взрослого, в результате которого дети приобщаются к культурным ценностям при помощи совместной деятельности. Воспитание отношения к труду – это целенаправленный и организованный процесс создания таких условий, при которых учащиеся находили бы личностные смыслы в активной творческой деятельности. Основу труда должны составлять сами представления о ценностях, которые человек и создает в процессе трудовой деятельности, как отмечал А.С. Макаренко [3, с. 92].

Что бы человек ни делал, он всегда будет выражать свое отношение к предмету или самому процессу трудовой деятельности. Такое отношение всегда будет ценностно ориентированно [4]. Поэтому можно говорить о том, что ценностное отношение – это поступки и действия личности, которые значимы для нее и как сами по себе, так и по своим результатам. Это качество личности, которое включает в себя осознание значимости своего труда, положительное отношение к трудовой деятельности и стремление к достижению высоких результатов.

В начальной школе учащиеся получают представление о роли труда в жизни людей: знакомятся с трудовой деятельностью взрослых, с различными профессиями, включаются в посильный труд, оказывая элементарную помощь учителю в классе. Школьники учатся планировать свой распорядок дня, выполнять различных задания, доводить начатое дело до конца, ценить результаты своего труда и других людей.

По тому, как младший школьник относится к труду, можно судить о других качествах его личности. Ценностное отношение к труду служит основой, благодаря которой появляются такие важные качества личности, как стремление и упорство в достижении поставленной цели, сила воли, усидчивость. Основы

трудолюбия закладываются, как правило, не только в семье, но и в школе. Включаясь в трудовой процесс, учащийся меняет свое представление о себе и о том, что его окружает. Начинает меняться и самооценка младшего школьника – благодаря влиянию успехов в трудовой деятельности, преодолению трудностей при выполнении тяжелых заданий, ребенок начинает верить в себя и в свои силы [5, с. 157].

В младшем школьном возрасте ценностное отношение к труду при выполнении учебных задании проявляется в заинтересованности и активности школьника. Тогда ребенок любознателен, задает вопросы, старается самостоятельно и ответственно выполнить задание, проявляет усидчивость и настойчивость в достижении цели, которую он поставил перед собой.

Воспитание ценностного отношения к труду у младших школьников на учебных занятиях имеет ряд своих особенностей, которые обусловлены возрастными психологическими характеристиками детей. Младшие школьники способны концентрировать внимание, но у них еще преобладает внимание непроизвольное, в связи с этим все новое, неожиданное, яркое само собой привлекает внимание учеников, поэтому важную роль в воспитании их ценностных ориентаций играет эмоциональная окраска трудовой деятельности. Мышление интенсивно развивается от практически деятельностного к предметно-образному, носит конкретный характер, поэтому необходимо использовать наглядные материалы, практические задания и игровые формы обучения для формирования у детей представлений о различных видах труда и их результатах. В связи с этим младший школьный возраст является благоприятным для того, чтобы формировать у учащихся трудовые навыки, прививать любовь к труду [6, с. 32-33].

Учащиеся начальных классов в силу своего возраста воспринимают мир с помощью своих эмоций и чувств. Чтобы воспитывать положительное отношение к труду, нужно создавать на учебных занятиях атмосферу дружелюбия, радости, поскольку очень важно, чтобы ученики испытывали положительные эмоции и удовлетворение от самого процесса трудовой деятельности. Нужно отметить,

что младшие школьники видят в учителе образец для подражания, поэтому педагог должен своим примером демонстрировать положительное отношение к труду, быть ответственным, последовательным и проявлять творческий подход ко всякой работе.

На учебных занятиях необходимо использовать активные методы обучения, например, проблемное обучение, проектную деятельность, дидактические игры, творческие задания. Данные методы помогают активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке.

В работе с детьми необходимо оценивать не только правильность выполнения задания, но и аккуратность, творческий подход, старательность и ответственность при его выполнении. Учащиеся начинают проявлять интерес к какой-либо деятельности, когда их поощряют, хвалят, например, за проявление трудолюбия, инициативы, добросовестности. Оказание поддержки ученикам, испытывающим трудности в выполнении заданий, является немаловажным аспектом в обучении детей.

Большое значение имеет создание ситуации успеха: нужно подбирать задания, которые соответствует уровню подготовки учащихся, чтобы каждый ребенок мог почувствовать себя успешным и умным. Можно разбить сложные задания на более мелкие и простые, чтобы повысить уверенность учащихся в своих силах.

Организация дискуссий и обсуждение тем, связанных с трудом, профессиями, возможность учащихся выражать и аргументировать свою точку зрения также играют большую роль в воспитании положительного отношения к труду. Посещение предприятий, экскурсии в музеи, в творческие мастерские дают возможность детям увидеть своими глазами, как люди трудятся и создают что-то полезное.

Знакомство детей с различными профессиями способствует формированию у них уважительного отношения к труду людей разных специальностей. Школьники учатся понимать важность любой профессии, ценить результаты труда других людей, начинают задумываться, чем им интересно заниматься,

какие у них есть способности и таланты, какую профессию они могут выбрать для себя в будущем.

Зачастую внимание младших школьников привлекают задания игрового характера, поэтому при организации трудового воспитания можно использовать игру «Угадай профессию», когда учитель описывает профессию, используя загадки, а учащиеся угадывают профессию; игру «Ярмарка профессий», когда учащиеся знакомятся с различными профессиями, демонстрируя навыки и умения, необходимые для этой профессии (продавец предлагает товары, врач осматривает пациента); игру «Чистый класс», когда младшие школьники соревнуются в уборке класса, выполняя различные задания. Эти игры способствуют формированию у детей привычки к порядку и чистоте, развивают чувство ответственности и коллективизма, дают общие сведения о существующих профессиях.

Воспитание ценностного отношения к труду у младших школьников на учебных занятиях – необходимый этап в образовательном процессе, от которого зависит дальнейшее личностное развитие школьника. Для того, чтобы процесс воспитания был эффективен, следует учитывать возрастные особенности учащихся, использовать активные методы обучения, создавать благоприятную атмосферу в классе. Вовлечение в практическую деятельность, формирование трудовых навыков, поощрение инициативы – всё это будет способствовать воспитанию трудолюбия, ответственности и дисциплинированности младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. / Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 359 с.

2. Ракова, Н. А. Педагогика современной школы / авт.-сост. Н. А. Ракова, И. Е. Керножицкая. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 219 с.

3. Лебедева, О. В. Формирование ценностного отношения к труду как условие социальной адаптации воспитанников школ-интернатов / О. В. Лебедева, Е. Ю. Мясникова // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 89–94.

4. Романов, П. Ю. Ценностное отношение : подходы к исследованию / П. Ю. Романов, Д. А. Хабибулин // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 173–183.

5. Шарычаева, М. Э. Воспитание ценностного отношения к труду и творчеству у

младших школьников / М. Э. Шарычаева, А. Ю. Литунова // Современные научные исследования : сб. науч. тр. по материалам XXVII Междунар. науч.-практ. конф., Анапа, 16 дек. 2020 г. / Науч.-исслед. Центр «Иннова» ; редкол. Е. Н. Скорикова (отв. ред.) [и др.]. – Анапа, 2020. – С. 156–163.

6. Максакова, В. И. Теоретические основы и методика воспитания младших школьников / В. И. Максакова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 237 с.

УДК 373.3.034

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Е. А. Демешко

БГПУ

Науч. рук. – П. А. Пантелеев

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания толерантности у подрастающего поколения, в частности, у младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты формирования толерантного сознания, включая различные определения толерантности, подходы к ее пониманию в педагогике и психологии, а также роль педагога в создании толерантной образовательной среды. Подчеркивается важность использования эффективных методов и технологий для формирования уважения к иному мнению и многообразию культур.

Ключевые слова: толерантность; воспитание толерантности; младший школьный возраст; учебные занятия; методы воспитания толерантности; межличностные отношения

В современной системе образования приоритетное внимание уделяется формированию и развитию толерантности у подрастающего поколения. Актуальность данного направления обусловлена тем, что для значительной части современных учащихся характерна выраженность эгоцентрических тенденций, проявляющихся в восприятии мира сквозь призму собственных интересов. Наблюдаются определенные затруднения в формировании умения принимать другого человека, учитывая его индивидуальные особенности и личностные качества. В этой связи, перед современной школой стоит важная задача – способствовать развитию толерантности учащихся.

Толерантность, созвучная уважению прав человека, не предполагает терпимого отношения к социальной несправедливости или отказа от собственных убеждений. Суть толерантности заключается в признании права каждого человека придерживаться собственных взглядов и в уважении аналогичного права за другими людьми.

Воспитание толерантности представляется как целенаправленный и

поэтапный процесс, требующий осознанного и систематического подхода. Б. Вульфов подчеркивает, что процесс воспитания толерантности требует целенаправленной организации позитивного опыта взаимодействия, подразумевающего создание пространства для прямого или косвенного контакта с людьми, отличающимися взглядами и поведением, с их общностями, иными словами – сосуществования различий [1].

Этимологически, толерантность восходит к латинскому "tolerantia", означающему терпимость, выдержку, снисходительность к кому-либо или чему-либо [2, с. 65]. Согласно Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995), толерантность определяется следующим образом: «ценность и социальная норма гражданского общества, выражающаяся в праве всех людей в гражданском обществе быть разными, обеспечивать прочную гармонию между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважать многообразие различных культур, цивилизаций и народов мира, быть готовым понимать и работать с людьми, отличающимися по внешнему виду, языку, верованиям, обычаям и убеждениям».

Этимологический анализ слова «толерантность» и его субстантивация в европейских языках, особенно в английском (А.Г. Асмолов), показывает довольно широкий спектр значений, используемых в различных контекстах, особенно в общей психологии (психологии личности) и социальной психологии [3]. Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова считают, что: «понятие «толерантность» имеет особое значение в любом языке на земле – оно связано с интуитивным пониманием человеческой солидарности, всеобщей взаимосвязанности людей и уважением прав других» [4, с. 80].

Толерантность, определяемая как уважение и понимание многообразия человеческой индивидуальности, является ключевым фактором успешной адаптации младших школьников в социуме, формирования навыков общения и сотрудничества. В педагогическом контексте, воспитание толерантности предполагает организацию эффективного группового взаимодействия и использование специализированных педагогических технологий,

конкретизирующих процесс взаимодействия педагога и учащихся.

Подчеркивается, что важнейшим условием воспитания толерантности является личный пример педагога, создающего атмосферу взаимодействия и взаимопонимания. Личность учителя, выступающего в роли наставника и образца для подражания, играет определяющую роль в формировании толерантного поведения у младших школьников.

Анализ теоретических источников позволил выделить ключевые педагогические условия, способствующие формированию толерантности у младших школьников: целенаправленный отбор нравственных категорий для обсуждения, активное использование игровых технологий, формирование четких представлений о ценностях толерантности, создание благоприятной и поддерживающей образовательной среды, развитие коммуникативной толерантности у педагогов, вариативное применение активных методов обучения и систематическая организация просветительской работы по проблеме толерантности.

Для эффективного воспитания толерантности, уважения к иному мнению, истории и культуре других народов, учителю начальной школы необходимо владеть не только теоретическими знаниями, но и практическими приемами удержания внимания, методами интересной подачи материала и нестандартной организации учебного процесса. Одним из ключевых аспектов является формирование уважительного отношения к иному мнению. Для этого педагогу рекомендуется:

– принимать любое мнение ребенка, даже ошибочное, корректно объясняя ошибки и предлагая альтернативную точку зрения;

– организовывать коллективные обсуждения на различные темы, стимулируя учащихся к аргументации своей позиции и уважительному отношению к чужому мнению;

– способствовать формированию позитивного взаимодействия между ребенком и его родителями, вовлекая семью в образовательный процесс.

В целом, формирование толерантности у школьников возможно только в

условиях толерантной образовательной среды, правильного семейного воспитания, психологической поддержки и совместной работы учителей, психологов и родителей. Это требует создания педагогических условий и использования специально разработанных программ во внеурочной деятельности и детских общественных объединениях, направленных на формирование толерантных отношений, снижение этнических стереотипов и развитие эмпатических способностей. Практика показывает, что наиболее эффективными являются игровые и тренинговые формы работы, тематические классные часы, внеурочная, в том числе трудовая, благотворительная и проектная деятельность.

Библиографические ссылки

Воднева, С.Н. Формирование толерантности учеников как педагогическая проблема / С.Н. Воднева // Вестник Псковского гос. ун-та. – 2014. – № 4. – С. 149-154.

Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Издательство МПСИ, 2003. – 240 с.

Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Вектолерантности. – 2003. – № 1. – С. 8.

Морозова, О.Е. К вопросу о ценностных основаниях принципа толерантности / О.Е. Морозова // Актуальные проблемы современной науки. – 2007. – № 6. – С. 80-82.

УДК 159.922.7

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

А. Д. Демиденко

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Статья посвящена исследованию особенностей межличностных отношений первоклассников в период адаптации к школе. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором изучаются адаптация первоклассников, межличностные отношения и степень их благополучия. Предложены рекомендации по формированию благоприятных межличностных отношений первоклассников на этапе адаптации к школе.

Ключевые слова: адаптация, межличностные отношения, младший школьный возраст.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социально-педагогическом, психологическом, так и физическом плане. Главным фактором, влияющим на успешность усвоения знаний у первоклассников, является адаптированность к школьным условиям.

Поступление в школу, кардинальная смена обстановки, новое окружение предъявляют повышенные требования к психике ребенка и требуют активного приспособления к этой новой общественной организации. Поэтому развитие межличностных отношений со сверстниками играет особое значение на этапе вхождения ребенка в школьную жизнь, оно способствует формированию умений взаимодействовать и проявлять себя в детском коллективе.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностные отношения – это система установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что основой межличностных отношений является общение как существенная общественная потребность человека. Ученые рассматривают общение как общепсихологическую категорию, охватывающую все виды и формы взаимодействия и отношений между людьми. В своей концепции М. И. Лисина делает акцент на «взаимную связь общения и отношений, т.е. неотъемлемой стороной общения и его продуктом выступают взаимоотношения». Процесс общения является основным способом объединения людей, неотъемлемым элементом их личностного развития. К. Маркс отмечал: «Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которым люди как физически, так и духовно творят друг друга…».

Младший школьный возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с

человеком, взявшим на себя обязательство учиться, как все дети в его возрасте [1].

Формирование межличностных отношений младших школьников является объективной необходимостью современной школы, целевая направленность которой связывается с воспитанием личности младшего школьника, которую характеризует не только осведомленность в различных сферах науки, но и современный тип мышления, ответственность и воля в принятии решений в различных ситуациях, толерантность и коммуникабельность. Это приведет к гармонии во взаимоотношениях с окружающим его миром, поможет адаптироваться к условиям современного мира адекватно духовно-нравственным, социальным, профессиональным требованиям общества [2].

В настоящее время перед образованием стоит задача формирования важных навыков будущего: креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации. От сформированности двух последних зависит, насколько человек, ребенок, будет успешным во взаимодействии с другими людьми, в построении отношений с ними.

На успешную адаптацию младших школьников влияют различные факторы: возрастные и индивидуально-психологический особенности ребенка, физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе (интеллект, мотивация учения, желание учится, умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию, организовывать поведение и деятельность, развитие психофизиологических функций, уровень умственной и познавательной активности), возраст начала систематического обучения, особенности школьной ситуации, отношения с учителями и одноклассниками, микроклимат в семье, личностные качества ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование межличностных отношений младших школьников представляет собой процесс становления у ребенка определенных установок, ориентаций, ожиданий, которые определяются содержанием, целями, ценностями и организацией их совместной деятельности; это процесс постоянный и непрерывный.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка, учётом его интересов.

Было организовано исследование на базе ГУО «Гимназия №10 г. Минска имени дважды Героя Советского Союза П.Я. Головачёва». В нем приняли участие 28 первоклассников. Для диагностики использовался следующий комплекс методик: социометрия Дж. Морено, методика изучения социально-психологической адаптации ребенка в шкале по Э. М. Александровой.

В результате проведения выявления структуры межличностных отношений в классе была проведена социометрия, разработанная американским психологом Дж. Морено. Данная техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Социометрический опрос проводился групповым методом, участвовало 24 человека. Результаты опроса показали, что 16,6 % (4 человека) являются «звездами» в классе, 50 % (12 человек) – предпочитаемыми, 29,2 % (7 человек) – пренебрегаемыми, 4,2 % (1 человек) – отверженными.

Для изучения уровня школьной адаптации была использована методика изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе по Э. М. Александровой. В наблюдении приняли участие 28 человек.

В результате изучения уровня школьной адаптации было выявлено, что 96,4 % первоклассников (27 человек) входят в зону адаптации, т.е. имеют высокий уровень школьной адаптации. Данные ученики характеризуются позитивным отношением к школе, адекватно оценивают требования, легко

усваивают учебный материал, глубоко и полно овладевают программным материалом, стремятся к самостоятельной работе, благодаря чему чувствуют себя комфортно и уверенно в классе. 3,6 % первоклассников (1 человек) входят в зону неполной адаптации, т.е. положительно относятся к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимают учебный материал, если учитель излагает его наглядно, бывают сосредоточены только тогда, когда заняты чем-то для них интересным, дружат со многими одноклассниками.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Основными показателями успешной адаптации ребенка к школе являются положительное отношение ребенка к школе, принятие школьных норм и правил, сформированность мотивации учения, хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, формирование адекватного поведения.

Изучение же межличностных отношений характеризуется особым диагностическим показателем – уровнем благополучия взаимоотношений в коллективе.

Библиографические ссылки

1. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 2000. – 102 с.

2. Словарь практического психолога / сост. : С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 799 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.

4. Рамендик, Д. М. Психологический практикум: учеб. пособие / Д. М. Рамендик, О. В. Солонкина, С.П. Слаква. – М. : Академия, 2005. – 159 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004 – 712 с.

6. Стариков, И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях : учеб. пособ. / И. М. Стариков. – К. : Центр учебной литературы, 2010. – 288 с.

УДК 159.922.7

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М. Г. Завадская

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье производится теоретический анализ понятия «воображение», рассматриваются особенности воображения и его индивидуальные различия в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: воображение, возрастные особенности, индивидуальные различия

В младшем школьном возрасте развиваются все психические процессы. Ключевую роль в когнитивном развитии детей играет воображение.

Воображение – это способность сознания создавать и строить образы, представления, идеи, основываясь на нашем опыте. Оно играет важную роль в таких психических процессах, как мышление, память, восприятие. Человек воспринимает окружение в основном через образы. Они динамичны и связаны с реальными объектами. Воображение есть объективированное сознание.

Исследованием возрастных особенностей и различий воображения занимались Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Дж. Пиаже, А.Н. Леонтьев и др.

В психологии существуют два основных подхода для изучения воображения. Первый подход называется традиционный, ученые, которые придерживаются данного подхода, считают, что воображение – это самостоятельный процесс, как память, мышление и внимание. Второй подход – нетрадиционный. Он рассматривает воображение как несамостоятельный процесс, а механизм, который дополняет все другие психические процессы.

По мнению А. В. Петровского, «воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью. Вместе с тем воображение может выступать как средство создания образов, не программирующих активную деятельность, а заменяющих ее. Первое и

важнейшее назначение воображения как психического процесса заключается том, что оно позволяет представлять результат труда до его начала, представлять не только конечный продукт труда, но и его промежуточные продукты» [1].

В трудах А. В. Игнатова сказано, что «именно посредством воображения определяются особого рода целостности потока сознания, производится структурная работа, в результате которой создается многообразие содержаний сознания, которое обозначается как бесконечное многообразие предметностей мира» [2].

С. Р. Немов считает, что «воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфика этой формы психического процесса состоит в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены. Если воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует в действительности, то оно носит название фантазии. Если, кроме того, воображение нацелено на будущее, его именуют мечтой» [3].

Воображение включает в себя 4 основных вида: активное, пассивное, продуктивное и репродуктивное. Пассивное же делится на произвольное, к которому относятся грезы и мечты и непроизвольное – сновидения и галлюцинации.

В младшем школьном возрасте для детей характерно совершенствование репродуктивного воображения, а по мере взросления оно сменяется на развитие творческого воображения. Отражение действительности становится все более реалистичным, полным и правильным, поддается логическому обоснованию. В

самом начале данного возрастного этапа воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом конкретные предметы уходят на задний план, а на первое место становится слово. Благодаря развитию саморегуляции воображение становится более управляемым и контролируемым процессом. Основой для воображения являются представления ребенка.

Также стоит упомянуть о важности развития творческого воображения. Оно играет ключевую роль в развитии личности ребенка. Младший школьный возраст – благоприятное время для развития художественного видения, поскольку дети сильно эмоционально восприимчивы и их переложение различных сюжетов отличается целостностью и яркостью образа [4].

По определению Е. П. Ильиной, творческое воображение – «способность человека к построению новых образов посредством переработки психических компонентов, которые были приобретены в прошлом опыте» [5]. Творческое воображение младшего школьника развивается постепенно, по мере приобретения реального жизненного опыта. Чем богаче опыт школьника, чем больше он видел, слышал, пережил, узнал, чем больше впечатлений об окружающей действительности он накопил, тем более богатым материалом располагает его воображение, тем больший простор открывается для его фантазии и творчества, которое активнее и полнее всего реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй, рисовании» [6].

Следует сказать, что развитие творчества является неотъемлемой частью образовательного процесса. Нужно уделять внимание творческим кружкам в жизни ребенка, посещению театров, галерей и музеев. Благодаря этому осуществляется эстетическое воспитание, которое способствует хорошо развитому воображению.

В процессе обучения воображение выходит на новый уровень развития. Образы воображения становятся более точными и определенными, а элементов простого воспроизведения намного меньше – их заменяет проявление творческой переработки впечатлений. В связи с тем, что младшие школьники усваивают много информации об объектах окружающего мира, а также о

происхождении этих объектов, новые образы приобретают логическое обоснование, что влечет за собой дальнейшее позитивное развитие творческого воображения. Воображение в младшем школьном возрасте – необходимая способность человека. Это одна из тех способностей, которую нужно обязательно развивать, а также уделять довольно много внимания.

Обобщая исследования можно сделать вывод, что воображение – уникальная форма психики, присущая только человеку. Оно играет ключевую роль в жизни и деятельности младших школьников. Воображение необходимо для осмысления своей деятельности, оно позволяет представлять конечные и промежуточные результаты труда, что в свою очередь способствует прогрессу в науке, искусстве и технике. Развитие воображения является важнейшей предпосылкой для формирования творческих способностей и нуждается в особом внимании со стороны педагогов и родителей.

Обучение в начальной школе является благоприятным периодом развития воображения, который связан с приобретением знаний и навыков, которые применяются в практической деятельности. Индивидуальные черты воображения ярче всего проявляются в творчестве. Как уже было отмечено, важно создавать условия для развития творческого воображения, которые будут способствовать свободе действий, самостоятельности и независимости.

Для экспериментального изучения возрастных и индивидуальных особенностей воображения в младшем школьном возрасте было проведено исследование. Они проводились на базе ГУО «Гимназия № 174 г. Минска». В исследовании принимали участие 19 детей 1 «В» класса. Нами были использованы методики «Где чье место», «Опросник для родителей и педагогов» (Ф. Татл, Л. Беккер).

На первом этапе исследования учащимся был предложен рисунок с отдельными кружками-вставками, которые нужно поставить в «необычные» места, а затем объяснить, почему они там оказались. Результаты учащихся были распределены на три уровня развития:

Первый уровень: у детей возникают трудности, при выполнении задания.

Они ставят фигурки на свои «законные» места и объясняют все исходя из логики (4 учащихся, 21%).

Второй уровень: дети легко ставят кружки на «чужие места», однако объяснить, почему они там оказались, не могут (7 учащихся, 37%).

Третий уровень: дети с легкостью расставляют кружочки на «незаконные» места, могут объяснить, почему они так сделали (8 учащихся, 42%).

Проведя данный этап исследования, можно сказать, что в классе преобладает третий уровень развития воображения. Учащиеся с легкостью могли объяснять и придумывать разные ответы, истории, ставить себя на место «волшебника», который может все, это свидетельствует о том, что уровень воображения хорошо развит.

На втором этапе исследования использовался «Опросник для родителей и педагогов», благодаря которому можно выделить особенности, свидетельствующие о творческом потенциале ребенка. Были получены следующие результаты: низкий уровень потенциальных возможностей – 0%, средний уровень потенциальных возможностей – 63%, высокий уровень потенциальных возможностей – 37%.

Важно отметить, что в классе нет учащихся, с низким уровнем потенциальных возможностей. Это говорит о том, что все дети довольно способные.

Соотнося результаты первого и второго этапа исследований, можно сказать о том, что в классе преобладает средний уровень развития воображения и это хорошо сказывается на учебной деятельности учащихся.

Библиографические ссылки

1. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.
2. Игнатов, А. В. Воображение и время в феноменологической перспективе / А. В. Игнатов // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 19–22.
3. Немов, Р. С. Психология : учеб. : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
4. Бондаренко, Н. Ю. Развитие творческого воображения у младших школьников в дополнительном образовании / Н. Ю. Бондаренко // Студенческий форум. – 2022. – № 16-1. – С. 10–12.
5. Ильина, Е. П. Воспитание искусством / Е. П. Ильина // Искусство в школе. – 2009. – № l. – С. 13–15.

6. Володичева, Н. В. Творческое воображение младших школьников / Н. В. Володичева // Гаудеамус. – 2016. – № 4. – С. 84–87.

УДК 316.6:373.3

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. П. Зеленко

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье рассматривается проблема влияния стиля педагогического общения на формирование психологического климата в коллективе младших школьников. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором изучается характер психологического климата в коллективе младших школьников. Предложены рекомендации по созданию благоприятного психологического климата в школьном коллективе с учетом стиля общения учителя.

Ключевые слова: общение; педагогическое общение; стиль педагогического общения; психологический климат; младший школьный возраст

Формирование детского коллектива является длительным процессом развития и смены форм коллективной деятельности. Сплоченный детский коллектив – один из важнейших фактор воспитания личности младшего школьника. Личностные особенности педагога, его переживания являются основой для построения системы взаимоотношений «педагог – ученик» и способствует формированию личностных особенностей учащихся, их психологического благополучия, социальных установок, специфики поведения, а также психологического климата в детском коллективе [1, с. 60].

Психологический климат коллектива представляет собой доминирующий и достаточно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности [2, с. 12]. На формирование благоприятного психологического воздействуют профессиональные и личностные качества учителя. В силу этого важным показателем профессиональной компетенции педагога является психологический климат в классе. Учитель, выступая в роли организатора взаимодействия в классе, должен создавать условия для самореализации каждого учащегося, поддерживать открытое общение и конструктивное разрешение

конфликтов, формируя тем самым сплоченный и гармонично развивающийся коллектив.

Благоприятный психологический климат характеризуется следующими признаками: в межличностных отношениях преобладает взаимное доверие, поддержка и уважение друг к другу, сотрудничество; отмечается эффективная групповая деятельность, высокий уровень сплоченности коллектива; наблюдается взаимовыручка и взаимная ответственность; позитивный эмоциональный фон.

Неблагоприятный (нездоровый) психологический климат характеризуется следующими признаками: неуважение к товарищам, игнорирование их трудностей и проблем; равнодушие и черствость в общении; хронически плохое настроение и низкая успеваемость; падение результативности и ухудшение качества деятельности [3, с. 14].

Поддержание и создание благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников является важнейшей задачей педагога, оказывающей прямое влияние на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что учитель – образец для подражания, который оказывает большую роль в развитии и становлении школьников. Таким образом, педагогическое общение является фактором, влияющим на обучающихся. Под профессионально-педагогическим общением мы понимаем систему, навыки и приемы органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств. Причем педагог выступает как инициатор этого процесса, организует его и управляет им [4, с. 34].

Педагогическая деятельность педагога, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. Под стилем педагогического общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социального и

психологического взаимодействия педагога и учащихся. Существует множество подходов к определению стилей педагогического общения.

Согласно А. К. Марковой, существует три основных стиля педагогического общения: авторитарный, либеральный, демократический [5, с. 30].

По Кан-Калику были определены наиболее распространенные стили педагогического общения: общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание [4, с. 97-101]. Отрицательные стили педагогического общения, такие как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, представляют особую опасность, поскольку при дефиците коммуникативных навыков у педагога, могут закрепиться и стать основополагающей частью его индивидуального стиля преподавания.

Стиль педагогического общения напрямую влияет на психологический климат в коллективе. Наиболее эффективный процесс воспитания и обучения обеспечивается надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система характеризуется: а) взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса; б) наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами; в) ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой; г) отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой; д) использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся [4, с. 101].

Нами было организовано исследование на базе ГУО «Гимназия №10 г. Минска». В нем приняли участие 25 детей младшего школьного возраста (8-9 лет). Для диагностики стиля педагогического общения использовалась диагностика «Стили общения педагога» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов).

Анализ результатов показал, что у педагога преобладает демократический стиль общения. На основе анализа ответов учителя были выявлены такие

ключевые характеристики демократического стиля, как уважение к личности ребенка, ориентация на сотрудничество, поощрение самостоятельности и инициативы, создание атмосферы доверия и безопасности, создание атмосферы доверия и безопасности, учет индивидуальных особенностей.

Предполагается, что демократический стиль общения учителя создает благоприятные условия для развития позитивных межличностных отношений, формирования чувства принадлежности к группе, что в свою очередь способствует формированию более благоприятного психологического климата.

Для диагностики психологического климата использовалась методика «Наши отношения». Анализ ответов 25 учащихся показал следующее распределение по уровням удовлетворенности жизнью в классном коллективе:

Абсолютная удовлетворенность (7 баллов): 10 учащихся (40 %).

Высокая удовлетворенность (6 баллов): 8 учащихся (32 %).

Удовлетворенность (5 баллов): 5 учащихся (20 %).

Частичная удовлетворенность, желание улучшить (4 балла): 2 учащихся (8 %).

Результаты исследования свидетельствуют о преобладании положительного эмоционального фона и высокой степени удовлетворенности жизнью в классном коллективе среди младших школьников. Сочетание трёх категорий показывает, что подавляющее большинство (92%) учеников чувствуют себя хорошо в классе. Лишь небольшая часть учащихся испытывают частичную неудовлетворенность (8%), что говорит о наличии у них желания улучшить ситуацию и, возможно, наличии некоторых проблем во взаимоотношениях.

Для учителей начальных классов могут быть предложены следующее рекомендации:

Необходимо стремиться к созданию атмосферы безусловного принятия и понимания каждого ребенка. Важно показывать ценность каждого учащегося вне зависимости от его успеваемости, внешности или социального статуса. Необходимо избегать чрезмерной критики, и сравнения детей друг с другом.

Наоборот, следует акцентировать внимание на достижениях каждого учащегося, поддерживать его усилия и помогать преодолевать трудности. Систематично использовать активное слушание, что означает не просто слышать слова ученика, но и понимать его эмоции, мотивы и потребности.

Организовывать в классе дискуссии, обсуждения, где дети могут высказывать свое мнение, аргументировать свою позицию и научатся слушать и слышать других. Развивать навыки невербального общения такие, как умение читать эмоции по выражению лица, жестам, позе. Выполнять совместные творческие проекты (рисование плаката, создание коллажа, подготовка выступления).

Проводить игры и приемы на сплочение коллектива младших школьников: «Паутинка», «Визитная карточка», «Слепой и поводырь», «Зеркало», «Здравствуй, друг», «На что похоже настроение», «Остров конфликтов», «Чемодан в будущее», «Почта добра».

Создание благоприятного психологического климата – это непрерывный процесс, требующий от педагога постоянного включения, терпения и творческого подхода. Опираясь на демократический стиль общения и применяя широкий спектр педагогических приемов и методов, педагог способен сформировать в классе среду, благоприятную для всестороннего развития каждого ребенка, сплочению коллектива и достижению высоких результатов. Ключевым моментом является осознание уникальности каждого ученика и необходимость индивидуального подхода, позволяющего увидеть и развить сильные стороны и потенциал каждого ребёнка.

Библиографические ссылки

1. Гусева, Ю. Е. Личность педагога и психологический климат в коллективе / Ю. Е. Гусева, К. М. Николаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1. – С. 58–70.

2. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин, В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с.

3. Панфилова, А. П. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2011. – 237 с.

4. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

УДК 37.06:373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Зенькевич

БГПУ

Науч. рук. – П. А. Пантелеев

В статье рассматриваются вопросы педагогической поддержки саморазвития личности младших школьников в современной образовательной среде. Предлагаются практические рекомендации по применению различных методов педагогической поддержки младших школьников, созданию педагогических условий, способствующих саморазвитию личности младших школьников.

Ключевые слова: саморазвитие личности; младший школьный возраст; педагогическая поддержка

Саморазвитие – это отрасль психологической науки, которая начала набирать значимость в последние десятилетия, а потому в настоящее время имеет статус самостоятельной и независимой отрасли психологии [1, с. 78]. Основной задачей воспитательной работы является формирование фундаментальной способности человека быть подлинным субъектом своей жизни, превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие является не самоцелью, а средством успешной реализации в любых сферах жизнедеятельности человека.

Особенностью социальной ситуации учащихся в начальных классах является то, что в их жизни появляется новая важная фигура – педагог. Именно учитель создаёт специальные условия для самореализации учащегося, а также помогает решать возникающие проблемы. Роль педагога в современной системе образования – создать такие условия, в которых учащийся сможет всесторонне развиваться, поэтому наиболее адекватной формой создания таких условий считается педагогическая поддержка как технологически обеспеченная система педагогической помощи учащемуся в саморазвитии [2, с. 23]. Также под педагогической поддержкой понимается система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь

ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей [3, с. 255]. По мнению О. С. Газмана, одна из целей работы педагога, – «помочь растущему человеку в обретении себя... в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации путём разрешения жизненных проблем детей позитивным методом» [4, с. 22]. Н. А. Глузман считала, что «объект педагогической поддержки можно рассматривать в нескольких ракурсах: 1) оказание педагогической поддержки всем детям (учащимся) независимо от возраста, пола и характерных особенностей; 2) оказание педагогической поддержки ребёнку (учащемуся), который нуждается в поддержке, помощи и особом уходе; 3) оказание педагогической поддержки решению общих проблем в сфере образования и воспитания» [5, с. 99-100]. Оказание педагогической поддержки ученикам начальных классов можно представить следующим образом: 1) поддержка, помогающая учащимся усвоить программный материал в процессе обучения; 2) стимулирующая поддержка для устранения препятствий в психологии учащихся; 3) педагогическая поддержка формирования нравственных и духовных качеств у школьников [6, с. 109].

Педагог при формировании личности ученика должен руководствоваться следующими принципами: индивидуальность, конфиденциальность, компетентность.

Принцип индивидуальности является основополагающим принципом в формировании личности учащегося, а также в развитии интереса к саморазвитию. Задача учителя – обсуждать с учащимися их интересы, цели, планы, иногда даже проблемы. Исходя из полученной информации во время беседы, можно делать вывод о том, какие приёмы и методы поддержки будут для данного ученика более эффективны, интересны и актуальны. Учёт индивидуальных особенностей учеников повышает степень воздействия педагогической поддержки учителя, её эффективность.

Очень важно соблюдать принцип конфиденциальности, потому что информация, которую получает учитель в ходе взаимодействия с учеником, не должна разглашаться. Утечка информации может привести к тому, что учащийся

закроется и больше не пойдёт на контакт.

Педагог должен быть компетентным. Для этого он должен владеть рядом методов и приёмов педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка может осуществляться во время классно-урочной и внеурочной деятельности учащегося. Во время классно-урочной деятельности учитель может предложить различные формы работы. Такие, как работа в группах, урок-соревнование, урок-игра. Такие формы организации учебной деятельности помогают формировать у учащихся чувство ответственности за сделанный выбор, умение отстаивать свою позицию, слушать мнение других, анализировать суждения и приходить к общему выводу. Во время работы с учеником необходимо создавать ситуации успеха, в которых учащийся сможет показать свои сильные стороны и получить одобрение от такой значимой в его жизни фигуры – учителя. Педагогу нужно предлагать работу над проектами, в которой учащиеся смогут проявить свою инициативность, самостоятельность и ответственность, а также раскрыть свой творческий потенциал. Помимо этого учителю необходимо информировать родителей о развитии ребёнка и предоставлять рекомендации, которые помогут создать благоприятную атмосферу для саморазвития личности ученика дома. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что благоприятная обстановка дома и в школе, а также собственная активность учащегося приведёт к формированию у него желания и стремления самостоятельно развивать собственную личность. Белорусские учёные А. И. Жук, О. Л. Жук, И. И. Казимирская, Е. А. Коновальчик отмечают, что «именно активность и собственное стремление к своему личному совершенствованию в конечном итоге и определяет развитие» [7, с. 124].

Можно использовать различные практики, чтобы повысить стремление к саморазвитию у учащихся. Например, можно организовать специальный стенд «Я расту», на котором будут отражаться цели, которые учащийся устанавливает себе сам, и достижения этих целей. Преимуществом данного стенда будет то, что ученик всегда будет видеть, что у него есть к чему стремиться, а также, по достижению целей, ставить себе новые.

Если педагогическая поддержка организована должным образом, то результатом её становится появление у учащихся следующих качеств личности: чувство собственного достоинства, уверенность в себе, стремление к достижению целей, ответственность, инициативность [6, с. 107]. На основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что педагогическая поддержка саморазвития личности в младшем школьном возрасте – это не просто набор методов и приёмов, которые использует учитель, чтобы решить проблемы учащегося; это своеобразный баланс между свободой, которую предоставляет педагог учащемуся, и руководством, которое осуществляется учителем посредством применения различных приёмов, чтобы направить младшего школьника в нужном направлении на пути к формированию собственной личности. Успех педагогической поддержки зависит от умения педагога направлять, вдохновлять и стимулировать ребёнка. Важной задачей учителя является помощь младшему школьнику в осознании того, что он является субъектом собственной жизни и только он способен сформировать в себе достойную личность, при помощи приёмов педагогической поддержки.

Библиографические ссылки

1. Земш, М. Б. Саморазвитие личности младшего школьника: психологические задачи / М. Б. Земш // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2021. – № 3. – С. 78-82

2. Торхова, А. В. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся / А. В. Торхова, И. А. Царик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – 216 с.

3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

4. Когут, Л. М. Педагогическая поддержка младшего школьника как условие успешного личностного развития / Л. М. Когут // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – №11. – С. 22–25.

5. Глузман, Н. А. Теоретические аспекты проектирования процесса формирования социально-деловой компетентности будущих педагогов / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 97–102.

6. Климашевская, Е. В. Роль педагогической поддержки в формировании личности младшего школьника / Е. В. Климашевская // Психология: новые горизонты : электрон. сб. тр. студен. форума II Междунар. науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса», Евпатория, 9 дек. 2022 г. / Крым. федер. ун-т, Евпатор. ин-т соц. наук (фил.) ; редкол.: Н. Н. Колосова, А. В. Хитрова. – Симферополь, 2023. – С. 102–111.

7. Основы педагогики / А. И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.

УДК 37.015.31

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е. В. Кононова

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

Статья посвящена анализу условий, способствующих развитию умственной деятельности младших школьников. Особое внимание уделяется роли эмоционального климата, поддержки со стороны родителей и педагогов, а также использованию в учебном процессе дидактических игр и развивающих упражнений, направленных на развитие умственной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: умственная деятельность; младший школьный возраст; словесно-логическое мышление

Психологические условия организации умственной деятельности в младшем школьном возрасте представляют собой актуальную и важную область исследования в педагогической и психологической науках. Изучением психологических условий организации умственной деятельности в младшем школьном возрасте занимались многие учёные, среди них Л. С. Выготский, Ю. З. Гильбух, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, Л. Г. Петерсон, Д. И. Писарев, Г. И. Щукина и другие.

По мнению Ж. Пиаже, «умственная деятельность представляет собой процесс обработки информации, который включает мышление, восприятие, память и другие когнитивные функции. Она направлена на решение задач, получение знаний и адаптацию к окружающей среде» [1, с. 45].

По мнению Е. С. Усковой, «умственная деятельность представляет собой избирательное стремление к познанию, направленное на освоение сущностных характеристик изучаемого объекта. Умственная деятельность – главное условие умственного развития. Система взаимодействующих психических познавательных процессов, благодаря которым учащиеся осваивают элементы науки, культуры, социального опыта и результатом чего является развитие ума» [2, с. 71].

Умственная деятельность, согласно мнению М. В. Мухиной, это «та деятельность, которая обеспечивает получение новых знаний и продвижение их

в человеческую жизнь. Она включает в себя несколько стадий и их комбинаций, каждую из которых для правильного их понимания и применения, нужно рассматривать только с позиции всей системы деятельности, в которую они входят» [3, с. 181].

Е. М. Свешникова писала: «умственная деятельность младших школьников (возраст 6–11 лет) имеет специфические, психологические особенности, которые обусловлены их возрастными характеристиками, развитием когнитивных и эмоциональных процессов, а также социальными аспектами» [4, с. 95]. Рассмотрим основные из этих особенностей.

Е. М. Свешникова отмечала: «в младшем школьном возрасте дети начинают переходить от наглядно-образного мышления к более сложным формам, таким как логическое мышление. Они учатся обобщать, классифицировать и делать выводы на основе полученной информации» [4, с. 95]. Кроме того, «память детей становится более организованной. Они способны к запоминанию и воспроизведению информации, однако, в отличие от взрослых, младшие школьники чаще используют ассоциации и образы для запоминания, что делает их память более зависимой от контекста. Способность к сосредоточению внимания у детей развивается, но остается ограниченной. Младшие школьники могут легко отвлекаться на посторонние стимулы. У младших школьников формируется мотивация к учебной деятельности, которая может быть как внутренней (интерес к знаниям), так и внешней (желание получить похвалу или хорошие оценки). Эмоции также играют значительную роль в умственной деятельности. Положительные эмоции способствуют лучшему усвоению материала, в то время как негативные могут мешать концентрации и затруднять процесс обучения» [4, с. 96].

В младшем школьном возрасте дети активно взаимодействуют с окружающими – учителями, сверстниками и родителями. Социальное окружение существенно влияет на их учебную деятельность, формируя навыки сотрудничества, коммуникации и эмоциональной поддержки [4].

Ведущей деятельностью младшего школьника является учебная

деятельность. Д. Б. Эльконин определил учебную деятельность как «деятельность, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, которая должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [5, с. 85].

Таким образом, умственная деятельность младших школьников характеризуется множеством психологических особенностей, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. Создание оптимальных условий для обучения, поддержка позитивной мотивации и развитие необходимых навыков являются важными аспектами, способствующими успешному обучению и всестороннему развитию детей в этом возрасте. Развитие умственной деятельности ребенка – один из главных факторов успешности обучения.

Исследование особенностей умственной деятельности младших школьников проходило на базе ГУО «Средняя школа №204 г.Минска», в нем приняли участие учащиеся 2 «А» класса (21 человек). В качестве средства диагностики была использована методика исследования словесно-логического мышления (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров).

На констатирующем этапе у учащихся 2 класса преобладающий уровень развития словесно-логического мышления – средний. Об этом свидетельствует достаточно большое количество учащихся (44%), у которых выявлен II уровень успешности выполнения тестовых заданий. Он отличается тем, что учащиеся справляются с частью заданий, но испытывают затруднения при выполнении более сложных упражнений, требующих абстрактного мышления и самостоятельных выводов.

У учащихся получены максимальные баллы по следующим субтестам: «Классификация» (7,3 балла), «Осведомленность» (6,9 балла) и «Обобщение» (6,3 балла). Обнаружены затруднения при выполнении учащимися субтеста «Умозаключение» (4,8 балла). Трое учащиеся смогли выполнить от 1 до 3 заданий этого субтеста, двое учащихся получили 0 баллов, они не смогли выполнить ни одного задания на умозаключение по аналогии.

Общий балл класса 25,3, что соответствует II уровню успешности. Это свидетельствует о том, что мыслительные операции младших школьников соответствуют среднему уровню, отдельные мыслительные операции сформированы по-разному. Полученные результаты связаны с тем, что в данном возрасте словесно-логическое мышление находится на стадии активного развития, у отдельных учащихся все ещё преобладает наглядно-образное мышление.

Наличие в классе учащихся с различными уровнями успешности при выполнении заданий теста свидетельствует о необходимости организации и проведения работы по развитию словесно-логического мышления учащихся.

Для повышения уровня сформированности словесно-логического мышления учащихся на формирующем этапе был разработан комплекс упражнений и игр, направленный на развитие умственной деятельности младших школьников. Разработанный комплекс включает следующие группы упражнений: упражнения для развития словесно-логического мышления, упражнения для развития речи, упражнения для развития внимания и восприятия, упражнения для развития памяти, упражнения для развития мелкой моторики, игры для развития умственной деятельности.

На контрольном этапе было проведено сравнение результатов учащихся с результатами первичной диагностики. Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике развития словесно-логического мышления. Если на констатирующем этапе эксперимента наибольший показатель (44%) выявлен для 2 уровня успешности, то на контрольном этапе лидируют учащиеся с 3 уровнем успешности (48%), существенные изменения характерны и для других уровней.

Данные диагностики, проведенной на контрольном этапе эксперимента, указывают на эффективность применения рекомендаций и упражнений для развития умственной деятельности младших школьников.

Таким образом, данное исследование подтверждает важность системного подхода к развитию умственной деятельности в младшем школьном возрасте как основы успешного обучения и формирования познавательных компетенций, необходимых для дальнейшего образовательного и личностного роста. Успешность учебной деятельности во многом зависит от психологических условий, в которых она осуществляется: эмоционального климата, поддержки со стороны учителей и родителей, организации учебного пространства, а также от применяемых методов и приемов обучения.

Библиографические ссылки

1. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. − СПб : Питер, 2004. − 192 с.
2. Ускова, Е. С. Особенности мотивации обучения младших школьников / Е. С. Ускова // Проблемы современной науки и образования. − 2017. − № 20 (102). − С. 70−72.
3. Мухина, М. В. / Взаимосвязь физической и умственной деятельности / М. В. Мухина // Мировая наука. − 2019. − № 2. − С. 180−183.
4. Свешникова Е. М. Проблема влияния системы обучения на развитие волевого качества решительности у учащихся младших классов // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 12 (58). – С. 94-97.
5. Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. − С. 357–366.
6. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2008.− 406 с.

УДК 373.3:378

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. В. Кулаковская

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье рассматривается проблема взаимосвязи стиля педагогического общения и познавательной активности младших школьников. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором оценивается степень выраженности познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная активность, стиль педагогического общения, младший школьный возраст

Познавательная активность играет важную роль в развитии младших

школьников. Она способствует формированию стремления к обучению, помогает лучше усваивать учебный материал, развивает критическое мышление, воображение и любознательность. Г. И. Щукина дает следующее определение познавательной активности: «качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания» [1, с. 35]. Ш. А. Амонашвили [2] считал, что «познавательная активность по своей психологической природе непрерывна и целостна, она содержит множество автономных единиц, каждая из которых является частью познавательной деятельности, проявляющейся в непрерывной и восходящей познавательной активности».

Основным показателем сформированности познавательной активности младших школьников является постоянный интерес к учебной и внеучебной деятельности, который характеризуется осознанием цели деятельности и, в конечном итоге, способностью к умственной напряженной работе.

Ш. А. Амонашвили предлагает следующую структуру познавательной деятельности:

– мотив, то есть то, что побуждает ученика к активному познанию в учебе;

– объект изучения, специально организованный для обучения;

– приемы и средства, помогающие лучше понимать и запоминать учебный материал;

– посредническая роль учителя между познавательным потенциалом учащегося и содержанием учебного материала;

– продукт познавательной активности учащегося [2].

В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно воздействует на учащихся, выполняя свои социально-ролевые и функциональные обязанности. «От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависят эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в группе» [3, с. 199].

«Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей

мере трех факторов:

1) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя (преподавателя), включающих индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности;

2) особенностей самой деятельности;

3) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.)» [4, с. 280-281].

В педагогической литературе рассматриваются авторитарный, либеральный и демократический стили общения. При авторитарном стиле общения педагог автономно решает все вопросы, которые касаются жизни, как целого класса, так и каждого учащегося. Исходя из личных установок, он определяет положение и ориентиры взаимодействия, лично оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, которые их касаются, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения осуществляется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие младших школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению конфликтных ситуаций [5, с. 167]. Либеральный стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги выполняют свои функциональные обязанности лишь для вида, ограничиваясь только преподаванием. Либеральный стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами, как школы, так и учащихся. Следствием таковой тактики является отсутствие контроля над деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, не бывают хорошими [5, с. 167]. «Для демократического стиля характерно оценивание фактов, а не личности – именно в этом проявляется его отличительная особенность. Обучающиеся активно участвуют в ходе

предстоящей работы всей учебной деятельности и ее организации. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению учащихся, поддерживает право воспитанника на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Данный стиль располагает воспитанников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений» [6, с. 244]. В результате создаются благоприятные условия для развития и здоровьесбережения младших школьников, повышается их познавательная активность, дети чаще задают вопросы, смотрят в глаза собеседнику, более инициативны в общении с учителем и сверстниками. Ребенок в таких условиях чувствует себя комфортно, защищенно. Не боится высказывать свое мнение, свое отношение, отличающееся от того, что говорит учитель [7, с. 126].

Нами было организовано исследование на базе ГУО «Гимназия № 10 г. Минска имени дважды Героя Советского Союза П. Я Головачёва». В нем приняли участие 25 детей младшего школьного возраста (8-9 лет).

Для определения степени выраженности познавательной активности младших школьников использовалась методика «Познавательная активность» А. А. Горчинской. Анализ полученных данных показал, что в исследуемом классе преобладает высокая степень выраженности познавательной активности. 84 % младших школьников имеет сильно выраженную познавательную активность. Это свидетельствует о наличии у большинства учащихся выраженного интереса к сложным заданиям, стремлении к самостоятельному поиску ответов, активном чтении дополнительной литературы, инициативности в разрешении возникающих вопросов и потребности в обмене полученными знаниями. А 16 % учащихся показали умеренную познавательную активность. Это указывает на то, что у части учащихся интерес к познавательной деятельности проявляется не всегда стабильно и требует дополнительной стимуляции и поддержки.

Важным этапом исследования является диагностика преобладающего стиля общения и самого педагога. Проведенная методика «Стили педагогического общения» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов) позволила выявить предпочтение одного из стилей. Согласно результатам проведенной диагностики, учитель набрал 27 баллов, что свидетельствует о предпочтении демократического стиля.

Проведение данных методик показало взаимосвязь стиля педагогического общения и познавательной активности младших школьников: у учителя, предпочитающего демократический стиль педагогического общения, большая часть класса имеет высокую степень выраженности познавательной активности.

Библиографические ссылки

1.Балабаева, Н. В. Понятие и сущность познавательной активности младших школьников / Н. В. Балабаева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 34–38.

2.Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. [и др.] : Питер : Мир кн., 2012. – 638 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 382 с.

4. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб. [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2017. – 286 с.

5. Минасян, С. Л. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность детей / С. Л. Минасян, А. А. Попова // Стратегические ориентиры развития науки и образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 18 апр. 2024 г. / Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс» ; редкол.: Т. В. Яковлева (отв. ред.), В. И. Кожанов, К. Д. Каймакова. – Чебоксары, 2024. – С. 166–168.

6. Кершева, Э. В. Стили педагогического общения учителя и их влияние на познавательную активность младших школьников / Э. В. Кершева // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 25 февр. 2022 г. / Марийс. гос. ун-т ; редкол.: И. Н. Андреева (отв. ред.) [и др.]. – Йошкар-Ола, 2022. – С. 243–248.

7. Осолодкова, Е. В. Влияние стиля педагогического общения на здоровье и развитие младших школьников в процессе учебной деятельности / Е. В. Осолодкова // Инновационная наука. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 125–126.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

М. М. Лопатина

БГПУ

Науч. рук. – Н. К. Хомич

В статье доказывается актуальность изучения трудностей в обучении первоклассников. Рассматривается сущность понятия «трудности в обучении», особое внимание уделено

анализу психологических особенностей первоклассников: кризису семи лет, эмоциональной возбудимости, формированию самооценки. Представлены результаты диагностики учеников 1 класса.

Ключевые слова: трудности в обучении, первоклассники, кризис 7 лет, эмоциональная возбудимость, формирование самооценки

Тема трудностей в обучении первоклассников является актуальной в современных образовательных реалиях, где значительное количество детей сталкивается с рядом новых проблем, которые влияют на их успеваемость. Трудности в обучении первоклассников могут быть вызваны различными факторами, как врожденными, так и приобретенными с возрастом. В начале обучения школьного обучения, дети адаптируются к новым условиям. На данном возрастном этапе младшие школьники сталкиваются с различными изменениями: переход от ведущей игровой деятельности к учебной, новый распорядок дня и необходимость следовать ему, взаимодействие с учителями и ровесниками. Не стоит забывать о том, что каждый ребенок имеет свою индивидуальность, и трудности могут быть вызваны самыми разнообразными факторами, например физиологическими: состоянием здоровья и социальными: условиями в семье.

Изучая сущность понятия «трудности», С. А. Кузнецов рассматривает их как «жизненные обстоятельства, требующие большого труда, значительных усилий для их преодоления» [1, с. 1348]. В тоже время, Т. Е. Данилович определяет трудности в обучении как «комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка при обучении и приводят к недостижению обучающимися определенных параметров выполнения задания, функциональному напряжению, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения» [2].

Проблема трудностей в обучении первоклассников приобретает особую значимость в условиях современных образовательных вызовов. Согласно статистическим данным Института возрастной физиологии РАО «трудности в обучении наблюдается от 15 до 40% школьников» [2].

Проблемы могут быть вызваны как внутренними, так и внешними факторами, которые можно разделить на четыре категории: психологические,

когнитивные, социальные, физические. Психологические трудности связаны с внутренним состоянием человека, к ним также относятся: кризис семи лет, эмоциональная возбудимость и формирование самооценки.

По мнению В. В. Захарова, «когнитивные трудности представляют собой состояние, характеризующееся нарушением памяти, внимания, мышления, речи и ориентации в пространстве» [3].

Социальные трудности – это проблемы, которые возникают в процессе взаимодействия людей с социальной средой. Примером таких трудностей может выступать конфликтность со сверстниками, их неумение работать в группе, агрессивное или пассивное поведение.

Физические трудности связаны с физическим состоянием человека (здоровья). Эти трудности существенно влияют на качество жизни человека и его возможность выполнять повседневные задачи.

В нашем исследовании, трудности в обучении понимаются как «комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка при обучении и приводят к недостижению обучающимися определенных параметров выполнения задания, функциональному напряжению, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения» [2].

По мнению Н. В. Чурило, диагностика трудностей в обучении представляет собой «процесс выявления причин и проявлений трудностей у учащихся, включает в себя разнообразные методы и подходы для раннего обнаружения проблем и разработки эффективных стратегий их преодоления» [4].

Возрастные особенности первоклассников включают в себя ряд психологических, физиологических и социальных характеристик, которые влияют на их адаптацию к школьной жизни и обучению.

К психологическим особенностям первоклассников относятся: кризис семи лет, эмоциональная возбудимость, формирование самооценки.

В психологической концепции Л. И. Божович «кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка, связанного с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования – «внутренней

позиции», которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка» [6].

Эмоциональная возбудимость – это одна из «характерных особенностей эмоциональной сферы детей, особенно в младшем школьном возрасте. Эта особенность проявляется в повышенной чувствительности к эмоциональным стимулам и склонности к интенсивным эмоциональным реакциям» [7].

Формирование самооценки на данном возрастном этапе у младших школьников является важнейшим аспектом их личностного развития. Самооценка формируется под влиянием различных факторов, включая результаты учебной деятельности, отношение окружающих и семейное воспитание. Формирование самооценки приводит к тому, что дети начинают сравнивать себя со сверстниками, часто недооценивая собственные возможности.

Для изучения трудностей в обучении первоклассников на базе 1 «В» класса ГУО «Гимназия № 174 г. Минска», в период март – май 2025 гг. была проведена диагностика, включающая в себя методики: «Уровень мотивации учения» И. Ю. Кулагиной, Е. В. Апасовой, В. В. Федорова [8] и «Рисунок человека» К. Маховер [9]. Всего в исследовании приняло участие 19 учащихся – 12 мальчиков и 7 девочек в возрасте от 6 до 8 лет.

Анализ результатов методики «Уровень мотивации учения» показал высокий уровень мотивации у 10 детей; средний уровень мотивации у 7; низкий уровень мотивации детей у 2 детей. Результаты исследования показали, что факторы, влияющие на мотивацию, включают негативное отношение к очному обучению и интерес к обучению онлайн. Некоторые дети предпочли бы учиться дома, что может указывать на трудности с адаптацией к школьной жизни. Большинство не хотели бы пропускать школу, что свидетельствует о формировании ответственного отношения к обучению. Однако мнения о нагрузке разделились: часть детей считает, что уроков слишком много, часть, что слишком мало. Анализируя результаты компетентности, отметим, что большинство детей проявляют энтузиазм при ответах у доски и чувствуют себя

комфортно в индивидуальной работе с учителем. Также много учеников скучают по школе во время болезни, что указывает на положительное отношение к учебе и сверстникам. Диагностика выявила, что дружелюбная атмосфера в классе важна для формирования позитивного отношения к школе. Некоторые дети радуются возвращению в школу после каникул, однако есть и те, кто испытывает трудности. Вопросы о социальной значимости обучения показали, что социальное одобрение и внутренняя мотивация играют ключевую роль. Однако стремление к похвале может мешать концентрации на учебе и самостоятельному решению задач.

Результаты проективного теста «Рисунок человека» позволили выяснить, что 10 учащихся соответствуют возрастному уровню развития, 8 имеют уровень выше нормы и 1 – ниже. Результаты указывают на связь между графической организацией рисунка и когнитивными процессами, но требуют осторожности в интерпретации.

Таким образом, проведенная диагностика анализа трудностей в обучении первоклассников с использованием методик «Уровень мотивации учения» и «Рисунок человека», направленная на выявление взаимосвязи между мотивацией, уровнем развития и успеваемостью, показала преобладание высокого и среднего уровня мотивации к учению у большинства младших школьников. Факторами, потенциально влияющими на трудности в обучении, определены – негативное отношение к очному обучению у части учащихся, боязнь демонстрации компетентности перед классом и зависимость от социальной оценки.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. ; сост.: С. А. Кузнецов (гл. ред.) [и др.]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1534 с.

2. Данилович, Е. В. Профилактика школьных трудностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Данилович // Комплексное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями : сб. науч. тр. / Сев. (Арханг.). федер. ун-т [и др.] ; сост.: Е. В. Комаровская, Н. С. Морозова. – Архангельск, 2021. – С. 246–252.

3. Захаров, В. В. Практические алгоритмы ведения пациентов с когнитивными нарушениями / В. В. Захаров, Н. В. Вахнина // Медицинский совет. – 2019. – № 6. – С. 27–33.

4. Чурило, Н. В. Методы и методология педагогической диагностики : лекция / Н. В. Чурило // Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. – URL:

https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-metody-i-metodologiya-pedagogicheskoj-diagnostiki (дата обращения: 12.05.2025).

5. Белановская, О. В. Периодизации психического развития : лекция / О. В. Белановская // Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. – URL: https://bspu.by/blog/belanovskaya/article/lection/periodizacii-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 12.05.2025).

6. Эмоциональная возбудимость // azps.ru. – URL: http://azps.ru/articles/proc/emvozb.html (дата обращения: 12.05.2025).

7. Кулагина, И. Ю. Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, В. В. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 5. – С. 43–53.

8. «Рисунок человека» // ТЕСТотека. – URL: https://testoteka.narod.ru/pm/1/04.html (дата обращения: 12.05.2025).

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

У. Д. Лучина

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье рассматриваются понятия мышление и словесно-логическое мышление, а также результаты исследования особенностей развития словесно-логического мышления младших школьников. Автором разработаны психолого-педагогические рекомендации для учителей начальных классов по развитию словесно-логического мышления учащихся.

Ключевые слова: мышление, словесно-логическое мышление

Мышление является одной из основных категорий психологии. В научной литературе данный термин определяется следующим образом: «мышление – это психический процесс, неразрывно связанный с речью, поиском и открытию абсолютно нового и неизвестного. Процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза» [1, с. 132].

Исследованием особенностей мышления занимались Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, Д. Б. Эльконин, Д. Клустер, Р. Пол, Д. Халперн и другие

Несмотря на различные точки зрения, все психологи отмечают познавательную сторону мышления, которая заключается в «активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания» [2, с. 81].

Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при

помощи логических операций с понятиями. При помощи словесно-логического мышления человек способен определять наиболее общие закономерности, предугадывать развитие процессов в окружающем мире и обществе, обобщать большое количество различного наглядного материала [3].

Основными характеристиками словесно-логического мышления являются: умение обобщать, выявлять закономерности, сравнивать признаки и предметы, анализировать; на основе мыслительных операций в словесной форме – давать детальный анализ.

У учащихся начальных классов словесно-логическое мышление формируется как особое качество психических процессов. Оно проявляется в способности намеренно ставить цели действий и находить средства для их достижения. В ходе решения различных образовательных задач у младшего школьника развивается умение планировать, и ребенок также может совершать действия перед собой, внутренне.

Для изучения особенностей развития словесно-логического мышления младших школьников было проведено исследования в 4 «Б» классе ГУО «Средняя школа № 1 г. Минска имени В. П. Чкалова». В исследовании участвовало 24 учащихся. В качестве средства диагностики была использована методика исследования словесно-логического мышления Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрова.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

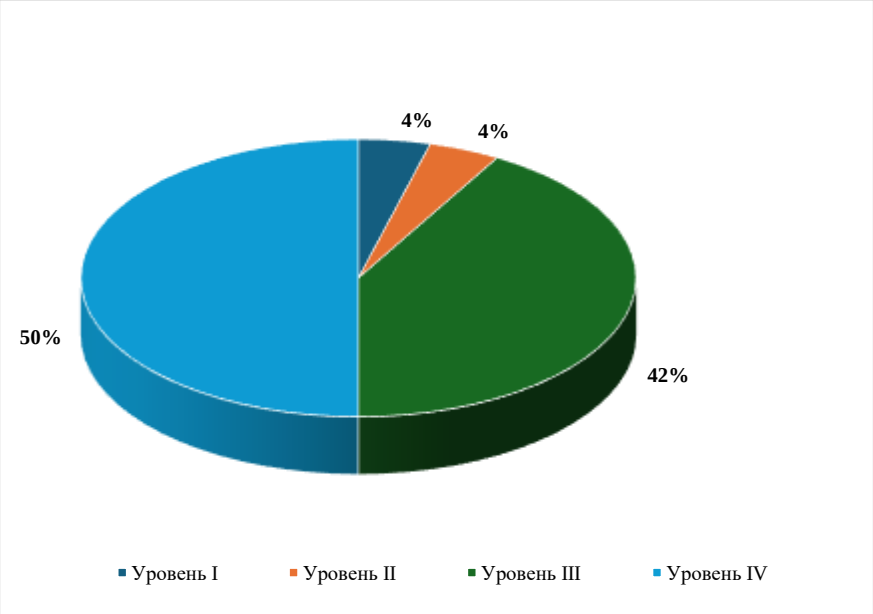


Рисунок 1 – Распределение учащихся 4 класса по уровням успешности выполнения теста

Анализ представленных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. У 50% учащихся IV уровень успешности, что соответствует высокому уровню сформированности словесно-логического мышления. Эти ребята безошибочно анализируют предметы и явления, хорошо делят целое на части, быстро находят сходные и отличительные признаки предметов, объединяют и делят предметы по определенным признакам.

На 40 баллов из класса не справился никто. По результатам всех методик высокие баллы (38 из 40) набрали трое учащихся. Им легко давалось выполнение всех заданий, хоть и были некоторые ошибки.

2. У 42% учащихся (10 человек) выявлен III уровень успешности, что может соответствовать среднему уровню развития логического мышления. Учащиеся анализируют предметы, делят целое на части, находят сходные и отличительные признаки, объединяют и делят предметы по определенным признакам, однако допускают ошибки при выполнении заданий, им требуется больше времени для работы.

3. Только 2 учащихся класса при выполнении заданий допустили значительное количество ошибок, что позволяет определить у них I и II уровни успешности соответственно. Им сложно дается анализ предметов и явлений, они

плохо делят целое на части, есть проблемы при нахождении схожих и отличительных признаков предмета, а также они с трудом объединяют и делят предметы по определенным признакам.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащихся 4 класса (9-10 лет) преобладают IV и III уровень успешности выполнения задний, что свидетельствует о хорошем уровне развития словесно-логического мышления.

Методика исследования особенностей словесно-логического мышления младших школьников состоит из 4 субтестов:

Субтест «Осведомленность» направлен на выявление осведомленности. Для этого испытуемым предлагается закончить предложение одним из приведенных слов.

Субтест «Классификация» направлен на исследование сформированности логического действия (классификация), способность к абстрагированию. Устанавливается, может ли ребенок отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, о его способности использовать классификацию.

Субтест «Умозаключение (по аналогии)» позволяет выявить на сформированность логического действия «умозаключения» (по решению аналогий). Для выполнения заданий испытуемому необходимо уметь устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Субтест «Обобщение» позволяет определить сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию – обобщение). Задания направлены на выделение родового признака.

Результаты учащихся, полученные по каждому субтесту в отдельности, представлены в таблице 1.

На основе анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы.

Особенности словесно-логического мышления младших школьников проявляются не только в самом протекании мыслительного процесса, но в сформированности каждой отдельной мыслительной операции.

Таблица 1 – Результаты выполнения субтестов учащимися 4 класса

Баллы	Субтест			
	1	2	3	4
10	6	8	3	3
7-9,5	16	16	8	17
4-6,5	2	0	11	4
1-3,5	0	0	1	0
0	0	0	1	0
Средний балл	8,7	8,8	6,5	7,9

Так, при выполнении субтеста 2 «Классификация» учащиеся 4 класса получили максимальный средний балл (8,8). Без ошибок задания выполнили 8 человек (33%), остальные учащиеся допустили незначительное количество ошибок.

При выполнении субтеста 1 «Осведомленность» средний балл составил 8,7. Безошибочно справились с заданиями 6 человек (25%), допустили ошибки в половине заданий 2 человека, остальные 16 учащихся (67%) допустили 1-3 ошибки.

Результат выполнения субтеста 4 «Обобщение» немного ниже – 7,9 балла. Без ошибок смогли подобрать родовое понятие 3 учащихся, 17 человек допустили незначительное количество ошибок, не справились с половиной заданий 4 человека (16,5%).

Наибольшие затруднения возникли при выполнении субтеста 4 «Умозаключение» – учащиеся набрали в среднем только 6,5 балла. Несмотря на то, что 3 человека выполнили задание без ошибок, 17 допустили незначительные ошибки, один учащийся смог выполнить только 2 задания из 10 предложенных, один учащийся не справился с заданиями этого субтеста и получил 0 баллов.

Учащимся 4 класса (9-10 лет) в целом доступны логические суждения, оперирования понятиями, обобщения и выводы.

Таким образом, в младшем школьном возрасте словесно-логическое мышление находится в стадии активного развития, у отдельных учащихся ещё преобладает наглядно-образное мышление.

Наличие в классе учащихся с различными уровнями успешности при выполнении заданий теста свидетельствует о необходимости организации и

проведения работы по развитию словесно-логического мышления младших школьников.

Для развития словесно-логического мышления у детей педагогу следует использовать различные упражнения и игры, при этом целесообразно:

– включать в содержание урока упражнения на развитие всех операций мышления: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, конкретизации, абстракции;

– из заданий, предназначенных для развития мышления, выбирать те, в которых в наибольшей степени стимулируется речевая активность самого ребенка (рассуждения, обобщения, приведение примеров и доказательств);

– располагать задания в составе упражнений в порядке нарастания сложности;

– упражнения повышенной трудности чередовать с более лёгкими, не требующими от ученика значительных усилий, что позволяет ему повысить уверенность в своих возможностях и настроиться на дальнейшую работу; сложность упражнений должна соответствовать возможностям ученика.

Для развития логического мышления у младших школьников могут быть использованы различные приемы, такие как игры, головоломки, задачи, кроссворды и т.д. Такие задания помогают развивать логические навыки и умения у детей, помогая им понимать, как использовать логику и аналитические навыки для решения проблем.

Можно выделить некоторые упражнения, которые можно использовать для развития логических операций мышления. Например, для развития классификации можно использовать упражнения «Раздели слова на группы»; для операции аналогии – «Вставь по аналогии», «Продолжи числовой ряд»; для логической операции обобщение – «Запиши одним словом», «Найди общее название».

Таким образом, словесно-логическое мышление является важным аспектом когнитивного развития младшего школьника. Для развития логического мышления могут быть использованы различные задания. Такие задания

помогают развивать логические навыки и умения учащихся, позволяют им понимать, как использовать логику и аналитические навыки для решения проблем.

Библиографические ссылки

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. − СПб. : Питер, 2007. − 713 с.
2. Радугина, А. Л. Психология и педагогика / А. Л. Радугина. – М. : Центр, 2002. − 252 с.
3. Брюшинкин, В. Н. Практический курс логики для гуманитариев / В. Н. Брюшинкин. – М. : Просвещение, 1996. – 321 с.

УДК 37.03

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. К. Лысюченко

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль (Российская Федерация)

Науч. рук. – А. В. Невзорова, канд. пед. наук, доц.

В статье рассмотрена сущность понятия когнитивных способностей младших школьников. Проведен анализ психолого-педагогических исследований, посвященных дидактической игре и ее использованию в обучении детей младшего школьного возраста. Обосновано влияние дидактической игры на развитие когнитивных способностей обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: когнитивные способности, воспитание, развитие, обучение, младший школьный возраст, дидактические игры.

В настоящее время в процессе объективных изменений в образовательной сфере, особенно актуальны вопросы повышения эффективности образовательного процесса, поиска методов обучения, которые бы учитывали реальные возможности младших школьников. У детей младшего школьного возраста, особенно в начале школьного обучения, недостаточно развиты функциональные основы высшей психической деятельности, такие как умение анализировать и синтезировать, память, внимание, и другие познавательные процессы.

Проблема развития когнитивной сферы обучающихся на сегодняшний день одна из ключевых, так как именно познавательная сфера ребенка является базовым условием развития интеллектуальных способностей личности.

Интеллектуальные способности младших школьников в норме начинают интенсивно развиваться под влиянием учебной деятельности. Учебная деятельность является сложной по структуре и содержанию, она формируется у ребенка не сразу. Необходимо время и усилия, а также систематическая работа под руководством педагога для постепенного освоения умений детей учиться.

Когнитивные способности человека (способность приобретать, хранить, преобразовывать информацию) являются ключевой структурой познания мира, это платформа, на основе которой формируется самодостаточная, продуктивная, инициативная личность. По мнению Д. Шадрикова и Е.Л. Солдатова, когнитивные способности – это индивидуальные психологические особенности восприятия, памяти, мышления, воображения и поведения человека, которые отличают его от других людей и способствуют успешному познанию мира [1, с. 148].

З.Л.Шинтарь и другие авторы считают, что когнитивные способности – это совокупность способов представления свойств, отношений и взаимосвязей объектов и субъектов деятельности. По мере того, как когнитивные способности развиваются, они проходят этап «от простого к сложному» [5, с. 89].

Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [4]. То есть дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время, в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Необходимость использования дидактических игр в младшем школьном возрасте определяется рядом причин.

1. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде. Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы

и приемы — это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу.

2. Освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно (многие дети вообще не знают, что такое «учиться»).

3. Имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно непроизвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры как раз и способствует развитию у детей психических процессов.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Основная трудность в начальный период обучения заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнить в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Побуждать же к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении ребенка в школу (освоение им новой роли — роли ученика, установление взаимоотношений со сверстниками и учителями) [2].

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка» [3].

При условии адекватного отношения взрослых к детской игре и разумного использования ее мощного психолого-педагогического потенциала, игра способна стать тем оптимальным инструментом, который комплексно обеспечивает:

– успешность адаптации ребенка в новой ситуации развития;

– развитие младшего школьника как субъекта собственной деятельности и поведения, его эффективную социализацию;

– сохранение и укрепление его нравственного, психического и физического

здоровья [6].

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является игровым методом обучения детей, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью, средством всестороннего воспитания личности, а также одним из средств развития когнитивных способностей детей.

Дидактическая игра как средство развития когнитивных способностей детей дошкольного возраста содержит в себе большие потенциальные возможности:

– активизирует познавательные процессы; воспитывает интерес и внимательность детей дошкольного возраста;

– развивает способности; вводит детей в жизненные ситуации;

– учит их действовать по правилам, развивает любознательность;

– закрепляет знания, умения.

В рамках образовательных игр для младшего школьного возраста происходит формирование когнитивных способностей, таких как концентрация внимания, улучшение памяти, развитие языковых навыков, критическое мышление и общее интеллектуальное развитие. Игровая деятельность способствует погружению школьников в процесс обучения благодаря активному взаимодействию и практическому применению новых знаний и умений в разнообразных ситуациях. Это, в свою очередь, пробуждает у них живой интерес к учебному материалу, усиливает способность к самостоятельной работе и повышает выдержку. Таким образом, дети начинают с позитивной стороны воспринимать процесс обучения, видя наглядный результат своих усилий. Игровая деятельность стимулирует воображение и способствует самостоятельному творческому развитию интеллекта у детей.

Эффективность применения игровых методов в педагогическом процессе во многом определяется креативностью учителя и его профессиональным подходом. Учителя, интегрирующие в образовательный процесс игровые элементы, должны располагать не только обширными знаниями в области методик игрового обучения, но и обладать развитым воображением с навыком

выработки нестандартных подходов. Не всем педагогам начального звена образования хватает подобных компетенций, однако тщательно отобранная и превосходно реализованная образовательная игра выступает как ключевой элемент, способный обеспечивать успех в образовательном процессе наряду с традиционными формами занятий.

Библиографические ссылки

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьников: учебное пособие по психологии / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – 384 с.

2. Воронова, М. Е. Роль дидактической игры в процессе обучения младших школьников / М. Е. Воронова // Вестник магистратуры. – 2019. – № 1-2(88).

3. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – 347 с.

4. Кругликов, Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Г. И. Кругликов. – М. : Академия, 2007.

5. Шинтарь, З. Л. Введение в школьную жизнь: учеб.-метод. пособие / З. Л. Шинтарь. – Гродно : ГрГУ, 2018. – 119 с.

6. Фурсова, Д. В. Влияние когнитивных способностей на преодоление трудностей школьного обучения младших классов: сборник трудов конференции. / Д. В. Фурсова, Ю. Б. Цой // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2024 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 191-196.

УДК 159.922.7:159.942

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А. В. Матус

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье рассмотрены возрастные и индивидуальные особенности мотивационной сферы личности младших школьников, а также условия и факторы формирования учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: мотивация; мотивы; учебная мотивация

Сегодня психологи сосредоточены на разгадке поведенческих механизмов человека: что движет его действиями, откуда берется его энергия, какие факторы формируют траекторию его поступков. Иными словами, в центре внимания – мотивы, лежащие в основе человеческой активности и деятельности. Значительное количество научных работ посвящено изучению мотивационной сферы, исследованию мотивов и самой мотивации как явления.

Термин «мотивация» впервые использовал А. Шопенгауэр в 1813 году, определив ее как «внутреннюю причинность» [1, с. 15]. А. Маслоу видел в мотивации состояние личности, определяющее ее активность и направленность в конкретной ситуации [2, с. 145]. Другие исследователи, такие как Г. Г. Зайцев, рассматривали мотивацию как стимул к интенсивной деятельности, связанный с удовлетворением потребностей [3, с. 58]. Д. Макклеланд утверждал, что мотивация – это процесс, порожденный необходимостью, побуждающей к действию, определив ее как «внутреннюю причинность» [4, с. 75].

Ключевые виды мотивации включают в себя нормативную, принудительную и стимулирующую. Выделяют также внутреннюю мотивацию, основанную на искреннем желании, и внешнюю, обусловленную другими причинами. В практическом применении, понимание различных видов мотивации позволяет разрабатывать эффективные стратегии управления и стимулирования. Нормативная мотивация опирается на общепринятые нормы и ценности, принудительная на обязательства, а стимулирующая на поощрения и вознаграждения. Внутренняя мотивация, подпитываемая интересом и удовольствием от деятельности, и внешняя мотивация, обусловленная внешними факторами, могут дополнять друг друга для достижения оптимальных результатов [1].

В практическом плане, знание теорий и видов мотивации позволяет создавать более эффективные системы управления, разрабатывать образовательные программы, способствующие повышению заинтересованности учащихся, и формировать стратегии самомотивации, направленные на достижение личных целей. Мотивация, таким образом, является ключевым элементом успеха в любой деятельности, требующей упорства, целеустремленности и вовлеченности.

Младший школьный возраст – важный этап становления личности, когда происходит интенсивное развитие мотивационной сферы. Ведущей деятельностью становится учебная, и именно она формирует новые мотивы и потребности. Изначальный интерес к школе, вызванный внешней

привлекательностью, постепенно сменяется осознанием значимости знаний. Формирование познавательной мотивации – ключевая задача этого периода. Ученик начинает стремиться к получению новых знаний, освоению умений и навыков. Важную роль играют отметки, которые становятся не только показателем успеваемости, но и источником переживаний и стимулом к дальнейшему развитию. Влияние оказывает и общение со сверстниками и учителем. Потребность в признании и одобрении становится сильным мотиватором, побуждающим к стараниям в учебе и соблюдению правил. Однако, важно помнить о дифференциации мотивов, ведь у каждого ребенка есть свои интересы и склонности, которые необходимо учитывать для полноценного развития мотивационной сферы.

Младший школьный возраст характеризуется рядом благоприятных аспектов в развитии мотивации, в частности, позитивным отношением к учебному процессу, разнообразием интересов и выраженной любознательностью [5]. Интересы детей этого возраста часто выходят за рамки школьной программы, охватывая широкий спектр явлений окружающего мира. Любознательность, в свою очередь является отражением активной умственной деятельности. Такие качества, как непосредственность, открытость и доверчивость, а также уважение к авторитету учителя и стремление выполнять его указания, создают благоприятную почву для формирования социальных мотивов, таких как чувство долга, ответственности и осознание важности обучения [6]. Эти факторы способствуют укреплению позитивной учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

В младшем школьном возрасте происходит значительная трансформация мотивационной сферы. На смену общей познавательной и социальной ориентации дошкольника приходит желание учиться. После удовлетворения этой потребности важно сформировать новый тип отношения к обучению, основанный на учебно-познавательных мотивах и более зрелых формах социальных побуждений. К завершению начальной школы ученики должны обладать развитым учебно-познавательным мотивом, проявлять интерес к

методам получения новых знаний.

С целью анализа особенностей мотивации к обучению у учеников младших классов было организовано практическое исследование. Эксперимент осуществлялся на базе ГУО «Гимназия №12 г. Минска». В эксперименте принимал участие 31 ученик из 4 «Б» класса. Возраст детей, вовлеченных в исследование, варьировался от 9 до 10 лет. Для достижения целей и задач исследования был использован следующий диагностический инструментарий: методика диагностики направленности мотивации изучения предмета Т. Д. Дубовицкой; опросник «Учебная мотивация школьников» Н. Г. Лускановой; анкета для учащихся «Изучение отношения учащихся к учебным предметам».

Применение «Методики диагностики направленности мотивации изучения предмета» Т. Д. Дубовицкой позволило выявить направленность и уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов (рисунок 1).

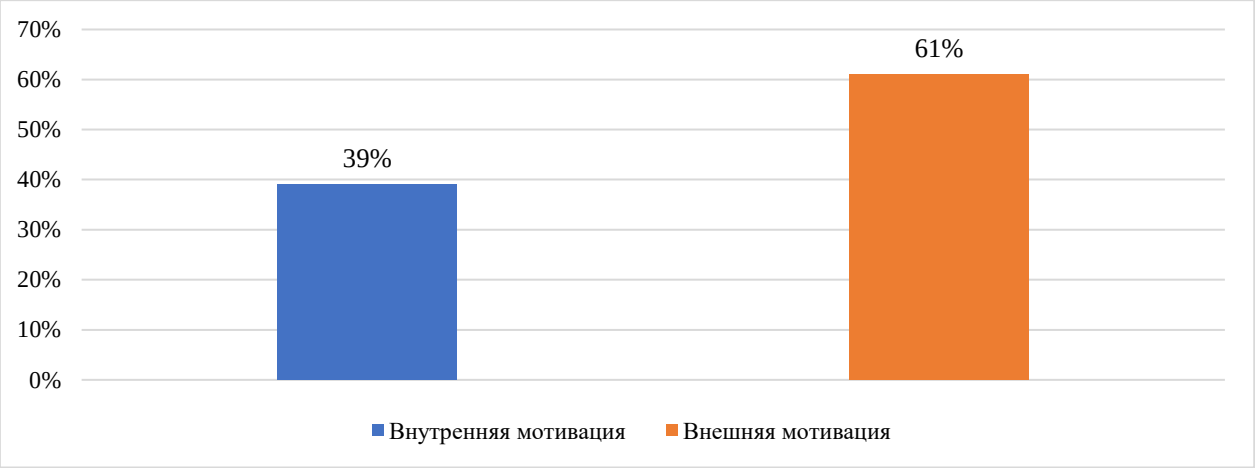


Рисунок 1 – Показатели направленности учебной мотивации у младших

Кроме того, был выявлен уровень внутренней мотивации у учащихся (рисунок 2).

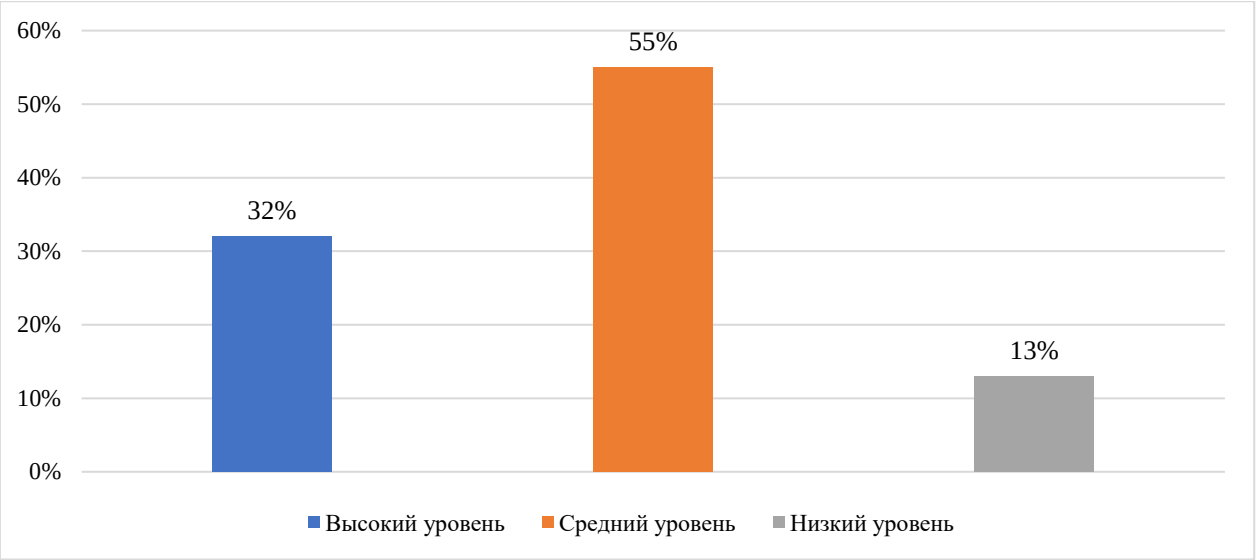


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня внутренней мотивации

С целью выявления уровня мотивации и определения особенностей отношения учащихся к школе, учебному процессу на основе эмоционального реагирования на школьную ситуацию применялся опросник «Учебная мотивация школьников» Н. Г. Лускановой (рисунок 3).

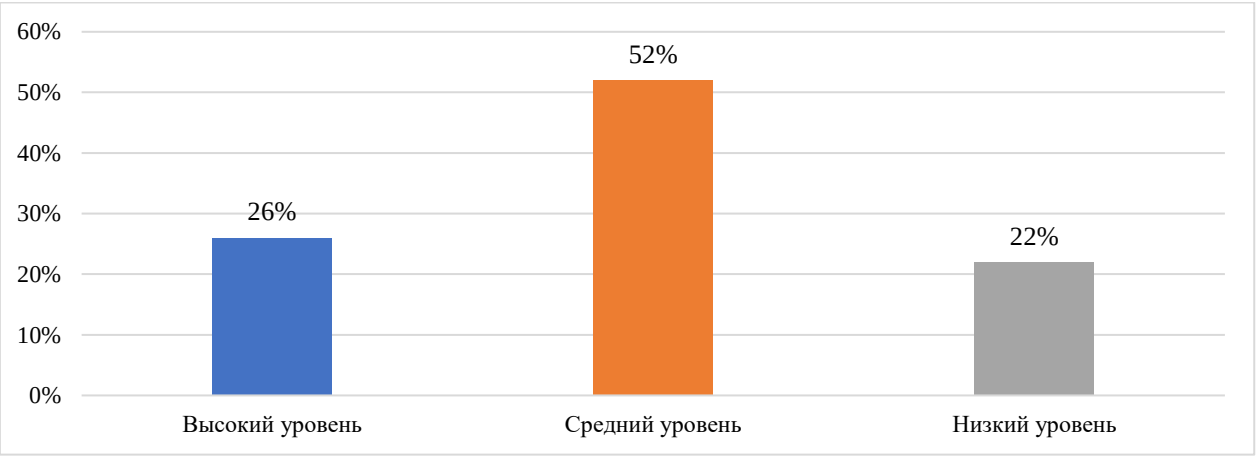


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня учебной мотивации

С целью изучения отношения учащихся к учебным предметам с учащимися класса был проведен опрос с помощью анкеты «Изучение отношения учащихся к учебным предметам» (рисунок 4).

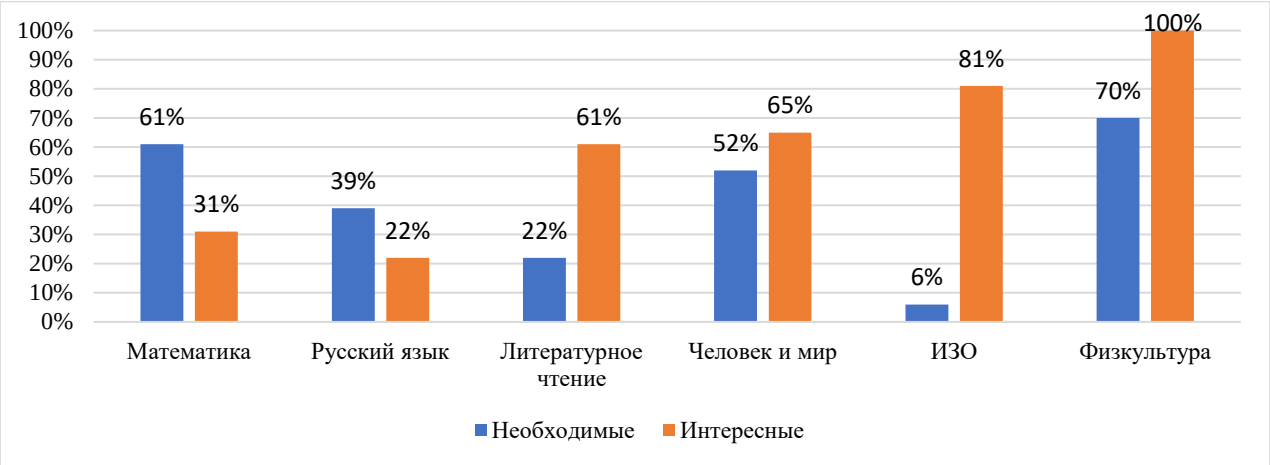


Рисунок 4 – Результаты изучения отношения учащихся к учебным предметам

На основании анализа полученных данных было установлено, что у учащихся класса преобладает внешняя мотивация, тогда как внутренняя и учебная мотивация находятся на среднем уровне. Это привело нас к выводу о необходимости развития мотивации младших школьников в процессе учебно-познавательной деятельности.

На основе проведенных исследований был разработан комплекс игр и упражнений, представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Комплекс игр и упражнений, направленных на формирование учебной мотивации младших школьников

№	Название блока	Цель	Содержание
1	Игры и упражнения на формирование позитивного отношения к школе и учебной деятельности	Развитие у учащихся осознанного позитивного отношения к школе и учебной деятельности	Упражнение «Ассоциации». Игра «Я на уроке». Игра «Четвероклассник». Составление интеллект-карт «Знания». Упражнение «Сочиняем сказку о знаниях». Игра с мячом «Я получаю знания для…».
2	Игры и упражнения на формирование познавательного интереса	Формирование интереса к получению новых знаний	Игра «Что в ящике». Игра «Угадай-ка». Игра «Представь себя…». Упражнение «Знаете ли вы?»
3	Игры и упражнения на развитие	Развитие самоорганизации и самоконтроля	Игра «Распорядок дня». Игра «Ромашка планов». Упражнение «Почему не

	самоорганизации и самоконтроля		получается?».
4	Игры и упражнения на повышение интереса к учебному материалу	Повышение интереса к учебному материалу	Упражнение «Отсроченная отгадка». Упражнение «Попробуй определить». Упражнение «Расскажи соседу». Упражнение «Удиви одноклассника». Упражнение «Убеди меня». Упражнение «Если бы ты был учителем…». Упражнение «Если бы это рассказывал…». Упражнение «Верно-неверно». Упражнение «Посмотри на это другими глазами»
5	Игры и упражнения на повышение интереса к проверке пройденного на уроке	Повышение интереса к проверке пройденного на уроке	Игра «Ты запомнил?» Упражнение «Составь схему». Упражнение «Предложи вопросы». Упражнение «Проверь соседа». Упражнение «Зачем это знать».
6	Игры и упражнения на формирование самооценки учащихся	Формирование самооценки, создание ситуации успеха	Игра «Я лучше всего делаю…». Игра «Мои успехи». Упражнение «Похвала».

В ходе реализации разработанной программы планируется стимулирование учебной мотивации учащихся, улучшение навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками, формирование способности анализировать причины успехов и неудач в учебной деятельности, а также развитие внимания, памяти и коммуникативных навыков.

Библиографические ссылки

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : СПб: Питер Пресс, 2013. – 352 с.

3. Мотивация трудовой деятельности / В. П. Пугачев, Т. В. Зайцева, Г. В. Черняева [и др.] ; под общ. ред. В. П. Пугачева. – М.: Инфра-М, 2014. – 394 с.

4. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд ; науч. ред. пер. Е. П. Ильина. – СПб. [и др.] : Питер, 2014. – 669 с.

5. Гуткина, Н. И. Динамика учебной мотивации от второго к третьему классу / Н. И. Гуткина, В. В. Печенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4. – С. 46–50.

6. Елфимова, Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н. В. Елфимова. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. – 108 с.

УДК 316.662

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

В. В. Ошевнева

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

Статья посвящена анализу психологических особенностей социометрического статуса младших школьников с учетом их уровня успеваемости. Исследование проводится в контексте социальной психологии, акцентирует внимание на взаимосвязи между академическими достижениями учащихся и их положением в школьной социальной иерархии.

Ключевые слова: социометрический статус; успеваемость; учебная деятельность; младшие школьники

Понятие «социометрический статус» занимает ключевое место в исследованиях межличностных отношений, отражая позицию индивида в системе неформальных связей внутри малой социальной группы. Значимость изучения социометрического статуса обусловлена его воздействием на психологическое благополучие индивида.

В научной литературе социометрический статус – это положение личности в системе межличностных отношений, которое определяется числом выборов или предпочтений, получаемых каждым членом группы [1, с.128]. «Социометрический статус – это определенного рода индикатор принятия и любви других членов группы, показывающий числовые показатели принятия индивида в группу» [2, с.30].

Формирование социометрического статуса обусловлено комплексом факторов, включающим личностные качества, социальные навыки, академическую успешность и внешние условия среды. В контексте учебной деятельности успеваемость выступает значимым фактором, влияющим на восприятие ребенка сверстниками, однако эта связь не имеет линейного характера. Высокие академические достижения могут способствовать

повышению статуса, если сопровождаются развитыми коммуникативными навыками, но также способны провоцировать отвержение при наличии социальной изоляции или завышенной самооценки. Роль педагогов и родителей в создании поддерживающей среды, где ценятся сотрудничество и взаимопомощь, становятся критически важной для гармонизации статусных позиций учащихся.

Условия формирования социометрического статуса тесно связаны с возрастными особенностями младших школьников. В младшем школьном возрасте достаточно быстро происходит овладение навыками общения, дети взаимодействуют и активно устанавливают дружеские связи. Желание и способность младших школьников общаться со сверстниками, заводить среди них друзей является важной задачей возрастного развития [3].

А. В. Черная, Е. С. Лукьяненко в своих исследованиях показывают, какие значительные изменения происходят в общении детей со сверстниками в течение всего младшего школьного возраста. Исследователями отмечаются изменения в содержании, потребностях, причинах и средствах общения. Эти изменения могут протекать как аккуратно и постепенно, так и резкими скачками и не исключена возможность качественных сдвигов. В качестве первого перелома в сознании ребенка авторы указывают на то, как резко возрастает значимость других детей в жизни ребенка, так как в младшем школьном возрасте заметно явное преимущество общества других детей перед взрослыми. Второй перелом, по мнению авторов, не так заметен. Он связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы, а также с возникновением более устойчивых и эмоциональных отношений между младшими школьниками [4].

В этом возрасте ведущим видом деятельности является учебная, что определяет специфику межличностных отношений. Одним из ключевых аспектов, демонстрирующих статусную позицию ребенка, выступает успешность учебной деятельности. Академические достижения, такие как высокая успеваемость, активность на уроках и качественное выполнение заданий, не только повышают авторитет учащегося в глазах педагогов, но и

становиться значимым критерием оценки среди сверстников. Эмпирические исследования, в том числе работы Я. Л. Коломинского, подтверждают, что дети с выраженными учебными успехами чаще получают больше внимания от сверстников, поскольку ассоциируются с компетентностью, надежностью и способностью к лидерству в совместной познавательной деятельности [5, с.211].

Дети начинают выстраивать иерархию на основе таких критериев как ответственность, надежность и компетентность в выполнении учебных задач. Однако эмоциональная привязанность и общие интересы сохраняют свою значимость в других видах деятельности. Исследования Я. Л. Коломинского подчеркивают, что учащиеся с высокой успеваемостью чаще получают больше внимания от сверстников, ассоциируясь с лидерскими качествами. Тем не менее, как отмечает Г. М. Андреева, интеграция в групповые нормы и ценности играет более важную роль, чем демонстрация интеллектуальных достижений. Социальный статус динамичен: он может изменяться под влиянием личностного роста, успехов в учебе или наличия конфликтов [6, с. 69].

Особенности проявления социометрического статуса в младшем школьном возрасте связаны с поляризацией статусных категорий. В неформальных взаимодействиях доминируют дети с яркими коммуникативными способностями, тогда как в учебной сфере больше внимания получают учащиеся с высокой академической успеваемостью. Учащиеся с низкой успеваемостью часто оказываются в изоляции, что негативно сказывается на их эмоциональном состоянии и мотивации. При этом отношение учителя к ребенку выступает дополнительным фактором: Отношения между одноклассниками во многом определяются учителем посредством организации учебного процесса, который способствует формированию статусов и отношений в классе. Ближе к третьему классу личность учителя, который в первом – втором классе был главным в школьной жизни ребенка, становится менее значимой. С другой стороны связи со сверстниками становятся более крепкими, тесными и дифференцированными.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе ГУО «Начальная школа №112 г. Минска» среди 28 учащихся 3 «Б» класса, позволило выявить

взаимосвязь между успеваемостью и социометрическим статусом. На констатирующем этапе анализ успеваемости по результатам 3 четверти показал, что 46% учащихся имели средний уровень успеваемости, 29% – низкий и 25% – высокий. Социометрический опрос по методике Дж. Морено выявил выраженную поляризацию статусов в учебной деятельности: 25% «звезд», 22% «предпочитаемых», 39% «принятых» и 14% «изолированных». Важно отметить, что учащиеся с низким уровнем успеваемости попали именно в статусную категорию «изолированные», а учащиеся из категории «звезды» имели наиболее высокие баллы по результатам анализа их успеваемости. В данном случае можно утверждать о связи успеваемости и социометрического статуса в группе.

После внедрения комплекса развивающих заданий по учебным предметам «Математика», «Русский язык» и «Белорусский язык», направленного на совершенствование навыков решения задач, анализа текста, работы с частями речи, был проведен повторный анализ результатов учебной деятельности, а также социометрический опрос. Средний балл по математике вырос на 7,2%, по русскому языку – на 2,8%, по белорусскому языку – на 8,7%. Повторный социометрический опрос показал положительную динамику в формировании статусных категорий: категория «изолированные» исчезла, а доля «предпочитаемых» увеличилась до 32%. Таким образом, учащиеся с изначально низкой успеваемостью не только улучшили учебные результаты, но и укрепили свои позиции в группе.

Особенности статуса учащихся с разным уровнем успеваемости проявился в дифференцированном восприятии их сверстниками. «Звезды» в сфере учебной деятельности, имеющие высокий уровень успеваемости, чаще ассоциируются с надежностью и компетентностью. Учащиеся со средним уровнем успеваемости составляют нейтральный сегмент, чей статус зависит от эмоциональной вовлеченности в групповой активности. Наиболее выраженные изменения наблюдаются среди «изолированных»: улучшение академических показателей способствовало переходу их в категорию «принятых». Однако следует уточнить, что за период проведения эксперимента была проведена работы не только по

повышению успеваемости учащихся, но и работа по улучшению эмоционального климата в классе путем проведения бесед и коллективных игр, где выделялись положительные качества всех участников.

Таким образом, успеваемость выступает значимым, но не единственным фактором формирования социометрического статуса младших школьников. Ее влияние наиболее заметно в среде учебного заведения, где академические достижения становятся критерием социального признания. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода в образовании, сочетающего развитие академических компетенций с созданием условий для социальной адаптации. Индивидуализация обучения, учет познавательных стилей и эмоциональных потребностей учащихся способствует не только повышению успеваемости, но и гармонизации межличностных отношений в классе.

Библиографические ссылки

1. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистема, 2000. – 432 с.

2. Волков, А. А. Эмпирические исследования степени влияния социальной поддержки, социального статуса и пола на академическую успешность / А. А. Волков // Психология образования: Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2. – С. 29–36

3. Духновский, С. В. Дистанция в межличностных отношениях: регуляция и диагностика / С. В. Духновский. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – 209 с.

4. Черная, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение межличностных отношений со сверстниками в младшем школьном возрасте / А. В. Черная, Е. С. Лукьяненко. – Ростов-на-Дону : Фонд науки и образования, 2014. – 102 с.

5. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Вышэйшая школа, 2009. – 336 с.

6. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 299 с.

УДК 37.015.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Г. Парыкина

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия эффективного развития

памяти младших школьников в контексте учебной деятельности. Обосновывается актуальность проблемы развития памяти как важнейшей когнитивной функции, определяющей успешность обучения в начальной школе. Анализируются теоретические подходы к изучению памяти, а также эмпирически подтверждается эффективность психолого-педагогических условий, способствующих развитию различных видов памяти у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: память, младший школьный возраст, учебная деятельность, психолого-педагогические условия, развитие памяти

Проблема развития памяти у младших школьников является одной из центральных в психологии и педагогике начального образования. Успешность обучения в начальной школе во многом определяется развитием когнитивных процессов, в частности, памяти. Именно в младшем школьном возрасте формируются основные стратегии запоминания, которые в дальнейшем влияют на способность ребенка к усвоению знаний и развитию его интеллектуальных способностей. Современная образовательная среда требует от младших школьников не только воспроизведения информации, но и ее понимания, анализа, применения и интеграции. Следовательно, развитие памяти должно быть направлено не только на увеличение объема запоминаемого материала, но и на формирование осознанных стратегий запоминания, повышение эффективности и устойчивости запоминания [1].

Согласно Л. С. Выготскому, память является социокультурным феноменом, формирующимся в процессе взаимодействия ребенка с окружающей средой и под влиянием обучения [2]. Современные когнитивные психологи рассматривают память как многоуровневую систему, состоящую из различных подсистем (сенсорная, кратковременная, долговременная), каждая из которых выполняет определенные функции. Ключевая роль в развитии памяти отводится использованию знаков и символов, которые ребенок усваивает в процессе обучения.

Таким образом, память – сложный психический познавательный процесс, лежащий в основе обучения и развития личности. Она включает в себя процессы запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания информации. Различные классификации видов памяти (по длительности, модальности, степени произвольности) позволяют понять многогранность этого процесса и

выявить наиболее эффективные стратегии развития различных видов памяти.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития памяти. В этом возрасте развитие памяти связано с развитием учебной деятельности. Учебные задачи стимулируют развитие произвольной памяти, умения планировать и контролировать процесс запоминания. Происходит переход от непроизвольного запоминания к произвольному, от преобладания образной памяти к словесно-логической.

Непроизвольное запоминание, при котором информация запоминается без специальной цели, преобладает в дошкольном возрасте. В начале обучения в школе у детей развивается произвольное запоминание, при котором ребенок ставит перед собой задачу запомнить определенный материал и использует для этого различные стратегии.

Развитие памяти тесно связано с развитием других когнитивных процессов, таких как внимание, мышление и речь. Эффективное запоминание требует от ребенка концентрации внимания, понимания смысла запоминаемого материала и умения использовать речь для организации и структурирования информации.

В настоящее время объем знаний, которые ученикам требуется усвоить с каждым годом, значительно увеличивается и становится более сложным для запоминания. В связи с этим к четвертому классу часто наблюдается снижение успеваемости. Большинство учащихся начальных классов не успевают запоминать необходимую информацию, что, в свою очередь, затрудняет изучение материала в полном объеме и приводит к увеличению времени, затрачиваемого на подготовку домашних заданий [3].

На основе изучения и анализа теоретических исследований и практического опыта, накопленного в области развития памяти младших школьников, был разработан и апробирован комплекс заданий для развития памяти младших школьников в учебной деятельности.

Разработанный комплекс состоит из двух наборов заданий, первый набор позволяет развивать зрительную память, второй набор заданий – слуховую память. Задания построены по принципу от простого к сложному, что позволяет

постепенно наращивать нагрузку и адаптировать их под индивидуальные возможности каждого ребенка. Они содержат инструкции и варианты усложнения. Данные задания могут быть использованы как на уроках по отдельным учебным предметам (возможна адаптация в соответствии с темой урока), так и во внеурочной деятельности (на переменах, стимулирующих и поддерживающих занятиях).

Анализ результатов повторной диагностики свидетельствует о положительной динамике развития памяти: по сравнению с констатирующим этапом наблюдается значительное улучшение как зрительной, так и слуховой памяти (рисунок 1, рисунок 2).

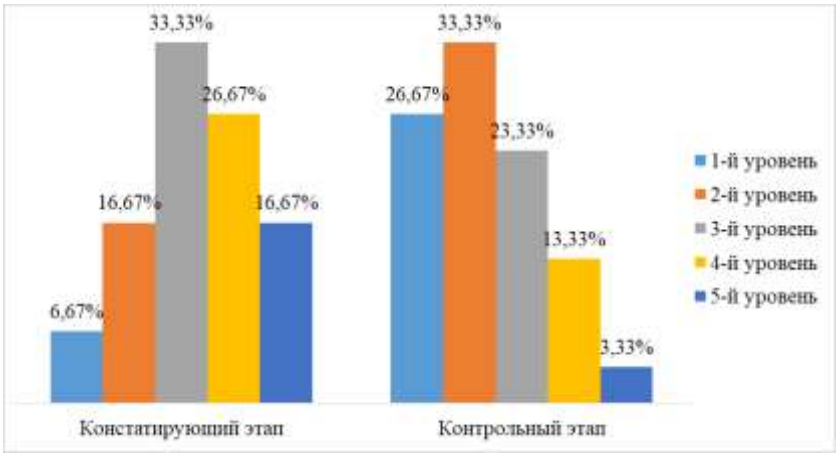


Рисунок 1 – Динамика развития зрительной произвольной памяти учащихся

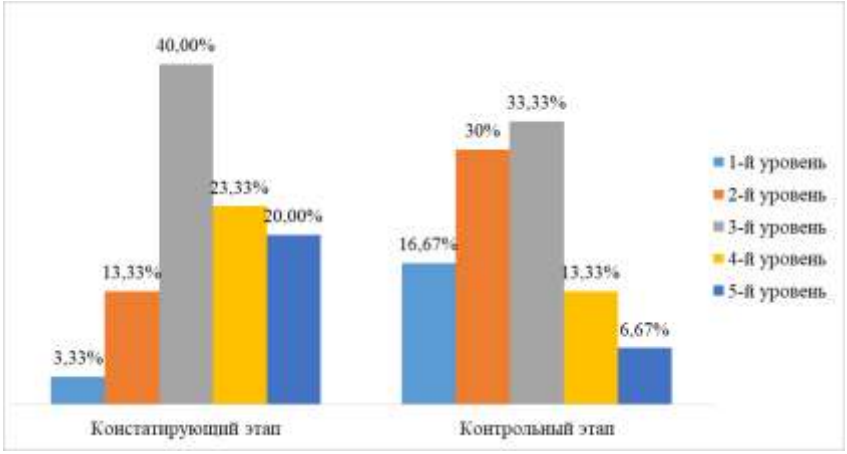


Рисунок 2 – Динамика развития слуховой произвольной памяти учащихся

Таким образом, на контрольном этапе выявлен сдвиг в сторону более высоких уровней памяти (1 и 2 уровень) и уменьшение числа учащихся с 4 и 5 уровнями развития памяти. Это свидетельствует об эффективности использованных упражнений для развития памяти.

В результате анализа теоретической литературы и практического опыта работы с младшими школьниками были выделены следующие психолого-педагогические условия, способствующие развитию памяти в учебной деятельности:

Интерес к учебному материалу и осознание его значимости являются важным фактором, способствующим запоминанию. Учителю необходимо использовать разнообразные методы и приемы, чтобы пробудить интерес у детей к изучаемому предмету.

Использование наглядности и образности. Так как младшие школьники лучше запоминают информацию, представленную в наглядной форме, целесообразным является использование иллюстраций, схем, таблиц, а также создание ярких образов и ассоциаций, что помогает улучшить запоминание.

Организация активной мыслительной деятельности, так как память развивается в процессе активной переработки информации. Задания, требующие анализа, сравнения, классификации и установления причинно-следственных связей, способствуют более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Применение разнообразных стратегий запоминания. Обучение учащихся различным стратегиям запоминания, таким как повторение, группировка, составление планов, использование опорных сигналов и мнемонических приемов повышает эффективность запоминания и развивает произвольную память.

Регулярное повторение и закрепление материала. Повторение является необходимым условием для прочного запоминания. Учителю важно организовать повторение пройденного материала в различных формах: устные ответы, письменные задания, игровые ситуации.

Индивидуализация обучения и учет индивидуальных особенностей памяти.

У каждого ребенка свой темп обучения и свои особенности памяти. Учителю необходимо учитывать эти особенности и использовать индивидуальный подход к каждому ученику.

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Так как напряжение и страх перед ошибкой могут негативно сказываться на запоминании, то важно создать в классе атмосферу доверия и поддержки, где дети не боялись бы высказывать свое мнение и совершать ошибки.

Использование игровых технологий. Игры способствуют развитию познавательного интереса и создают положительный эмоциональный фон, что положительно сказывается на процессе запоминания. Использование дидактических игр, викторин, кроссвордов и других игровых форм делает обучение более интересным и эффективным [4].

На основе проведенного исследования были разработаны практические рекомендации для учителей начальных классов по развитию памяти младших школьников в учебной деятельности: включать в уроки упражнения на развитие различных видов памяти: зрительной, слуховой, двигательной; использовать различные методы и приемы активизации памяти: ассоциации, рифмы, логические цепочки, опорные сигналы; обучать детей приемам самоконтроля и самооценки процесса запоминания; создавать условия для самостоятельной работы учащихся с учебным материалом; регулярно проводить мониторинг развития памяти учащихся и корректировать учебный процесс с учетом полученных данных.

Развитие памяти является важным условием успешного обучения младших школьников. Создание благоприятных психолого-педагогических условий, включающих мотивацию к обучению, использование наглядности и образности, организацию активной мыслительной деятельности, применение разнообразных стратегий запоминания, регулярное повторение и закрепление материала, индивидуализацию обучения и учет индивидуальных особенностей памяти, создание благоприятной эмоциональной атмосферы и использование игровых технологий, способствует развитию различных видов памяти и формированию

осознанных стратегий запоминания у детей младшего школьного возраста. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности учителей начальных классов.

Библиографические ссылки

1. Загуменова, А. В. Теоретико-методологические основы развития памяти и виды памяти / А. В. Загуменова // Молодой ученый. – 2024. – № 26 (525). – С. 371-373.

2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.

3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 464 с.

4. Хващевская, Д. С. Создание условий для развития памяти младших школьников на уроках математики / Д. С. Хващевская // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 19 апреля 2018 г. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – С. 346–348.

УДК 159.922.7:37.013.42

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

В. А. Пацкевич

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье производится теоретический анализ понятий «коммуникация» и «коммуникативное поведение», рассматриваются особенности коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях. Отражены результаты анкетирования учащихся начальных классов для исследования особенностей коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях, приводятся соответствующие методические рекомендации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативное поведение, младшие школьники, социальные сети

В современном мире стремительно развиваются информационные технологии, социальные сети становятся важной частью повседневной жизни для каждого человека. Младшие школьники всё чаще становятся активными пользователями социальных сетей. Под воздействием виртуального общения у детей формируются поведенческие стереотипы и жизненные установки. Особенности коммуникации в социальных сетях в своих исследованиях рассматривали Е. Е. Архангельская, М. Д. Горячев, Т. А. Михайлова, И. Ю. Науменко, В. А. Подгорный, А. С. Франчук, М. В. Шматко.

Учителям начальных классов необходимо понимать, как младшие

школьники адаптируются к общению в онлайн-среде и какие формы взаимодействия с другими пользователями они предпочитают, а также знать, как виртуальное общение влияет на развитие личностных и социальных навыков младших школьников.

Понятие «коммуникация» рассматривается в трудах различных ученых, среди которых выделяются работы А. Зверинцева, Г. Г. Почепцова, В. А. Спивака, М. А. Василика, Ф. И. Шаркова и других. А. Зверинцев описывает коммуникацию как «одну из форм взаимодействия людей в процессе общения», подчеркивая её информационный характер. Г. Г. Почепцов в своей работе «Теория коммуникации» определяет коммуникацию как «процессы перекодирования вербального в невербальное и обратно» [1].

Под коммуникативным поведением И. А. Стернин понимает «совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т. д. групп, а также отдельной личности» [2]. Это поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [3].

Понятия «коммуникация» и «коммуникативное поведение» отражают процессы установления и поддержания взаимодействия между людьми с помощью вербальных и невербальных средств. Коммуникация представляет собой не только передачу информации, но и способ воздействия на собеседника, а коммуникативное поведение охватывает конкретные действия и стратегии, которые человек использует в процессе общения в зависимости от целей, ситуации и партнеров по взаимодействию.

«По результатам исследований в области школьного образования было установлено, что социальные сети мешают учебному процессу более чем в 80% случаев. Поток информации в интернете хаотичен, не ограничен и не соответствует школьной программе. В результате у школьников, независимо от их успеваемости, снижается интерес к учебной и общественной деятельности, падает самооценка» [4].

На основании наблюдений А. С. Франчук [5], а также по результатам анализа различных источников, можно сделать вывод, что современные школьники всё чаще используют телефоны для осуществления коммуникации с различными людьми. Некоторые из них даже предпочитают виртуальное общение живому контакту с друзьями – такие примеры можно заметить во время школьных перемен.

Несмотря на положительные стороны, такие как возможность расширения круга общения и получения информации, существует ряд рисков, связанных с чрезмерным временем, проведённым в сети. Это может привести к снижению коммуникативных навыков, проблемам с реальным социальным взаимодействием и даже к развитию зависимости от виртуального общения. Важно отметить, что младшие школьники, не имея достаточного опыта общения, могут быть особенно уязвимы для манипуляций и негативного влияния в сети. Поэтому для обеспечения безопасного и эффективного использования социальных сетей детям необходимы педагогическая поддержка, контроль со стороны родителей и обучение безопасному поведению в интернете.

Для изучения особенностей коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях было проведено психолого-педагогическое исследование. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа №4 г. Марьина Горка». В нем принимали участие учащиеся 4 «Б» класса. Количество учащихся – 20. Возраст учащихся – 9-10 лет.

Для исследования особенностей коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях была разработана анкета «Активность и безопасность в социальных сетях» которая включала в себя 15 вопросов, для ответа на которые необходимо было выбрать один из вариантов ответов или, если это предполагал вопрос, несколько вариантов.

В ходе исследования выяснилось, что 85 % учащихся зарегистрированы в социальных сетях и только 15 % – не зарегистрированы. Это говорит о том, что большая часть учеников младшего школьного возраста имеют аккаунты в социальных сетях и активно ими пользуются.

Ответы учащихся на вопрос «Какое количество времени вы проводите в социальных сетях?» показали, что ученики в социальных сетях проводят в среднем 1-2 часа в день. Этот вариант ответа выбрало 30 % учащихся. Эти ученики демонстрируют умеренное использование социальных сетей и мессенджеров, их общение в интернете не оказывает значительного влияния на их повседневную жизнь и взаимодействие с окружающими. В основном, они используют интернет для общения с близкими или получения информации. Вариант ответа «3–5 часов в день» выбрало 25% учащихся. Ответ «всё своё свободное время» был у 25% учащихся. Это свидетельствует о том, что для половины учащихся класса пребывание в социальных сетях является значимым занятием, на которое они тратят достаточно много времени. Ответ «менее часа» выбрало всего 20% младших школьников.

Несмотря на то, что многие учащиеся знакомы с мерами безопасности и применяют их, чтобы обезопасить себя в социальных сетях, в ходе анкетирования выявились проблемы, которые возникают у младших школьников при использовании социальных сетей. Эти проблемы возникают в связи с тем, что не все ученики соблюдают меры безопасности в социальных сетях. В ходе анализа ответов учащихся было отмечено, что некоторые испытуемые отвечают на сообщения от незнакомых лиц и переходят по ссылкам на неизвестные сайты.

Еще одной проблемой является то, что 10% учащихся не ощущают себя в безопасности, общаясь в социальных сетях. Это может говорить о том, что у этой группы школьников возникали ситуации, связанные с негативным опытом общения в социальных сетях. Можно предположить, что эти ученики стали жертвами кибербуллинга или наткнулись на мошенничество при использовании социальных сетей.

Полученные результаты указывают на важность формирования безопасного коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях. Поэтому были разработаны рекомендации для учителей начальных классов и родителей учащихся, чтобы обеспечить безопасное времяпровождение учеников

младших классов в социальных сетях.

Рекомендации для родителей:

1) создавать доверительные отношения с ребёнком; для ребёнка важно доверять своим родителям, чтобы не бояться рассказать им о тех проблемах и неприятных ситуациях, которые возникают при общении в социальных сетях;

2) регулярно напоминать ребенку о важности соблюдении мер безопасности в социальных сетях;

3) учить ребенка создавать безопасные и приватные профили в социальных сетях, ограничивая доступ для посторонних;

4) объяснить ребенку, что необходимо анализировать контент, который он выкладывает в свой профиль, объяснить, какие фотографии и видео можно выкладывать в социальные сети и почему многие фото и видео не подходят для публичного просмотра;

5) интересоваться активностью детей в социальных сетях;

6) объяснять ребенку, что важно не разглашать свою личную информацию в социальных сетях, не указывать свой адрес, не оставлять на неизвестных сайтах свой номер телефона;

7) не менее важно учить ребенка распознавать ложную информацию в социальных сетях и не верить всему, что размещается в интернете;

8) учить ребенка правилам вежливости и соблюдения этикета во время общения в социальных сетях.

Рекомендации для учителей начальных классов:

1) проводить информационные и классные часы на тему «Безопасность в социальных сетях»;

2) разработать и раздать каждому учащемуся памятку (буклет или листовку) с информацией о мерах безопасности в социальных сетях;

3) установить доверительные отношения с учениками, чтобы они могли рассказать о своих проблемах учителю;

4) напоминать учащимся о том, что даже в онлайн-среде необходимо соблюдать правила общения, уважительно относится к своему собеседнику, не

распространять ложную информацию;

5) проводить игры, которые направлены на усвоение правил общения в социальных сетях (например, можно предложить ученикам карточки, где нужно будет совместить сообщение от собеседника и свой ответ, чтобы он соответствовал ситуации и показывал уважительное отношение ученика к собеседнику);

6) проводить беседы с родителями учащихся о важности соблюдения мер безопасности учениками в социальных сетях.

Таким образом, в настоящее время интенсивность коммуникативного поведения младших школьников в социальных сетях довольно высокая. Они создают личные страницы, размещают на них различную информацию, однако общение в социальных сетях порой угрожает психологической безопасности детей. Следовательно, особое внимание необходимо уделить обеспечению безопасности младших школьников в процессе общения в социальных сетях.

Библиографические ссылки

1. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук : Ваклер, 2001. – 651 с.

2. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 124 с.

3. Прохоров, Ю. Е. Русские: Коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта-Наука, 2007. – 96 с.

4. Морозова, А. А. Социальная сеть: к вопросу о безопасности пользователя / А. А. Морозова // II Знак: проблемное поле медиаобразования. – Челябинск. – 2017. – № 3. – С. 201-205.

5. Франчук, А. С. Влияние социальных сетей на учеников начальной школы / А. С. Франчук // Территория науки. – 2018. – №3. – С. 166–171.

УДК 37.015.3:373.3

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. П. Ржевская

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

В статье рассматриваются особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников в условиях современного общества. Описываются ключевые аспекты эмоционального интеллекта, его значение для психосоциальной адаптации и успешного взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, социальное развитие, психосоциальная адаптация, социализация, эмоциональная регуляция

В современном мире происходят определенные изменения в социальном развитии детей: увеличился темп жизни, усилился стресс, возросла конкуренция и ответственность без своевременных и простых способов расслабиться. Кроме того, увеличилось количество информации, которую необходимо перерабатывать и усваивать.

К такому образу жизни добавляется широкая компьютеризация, зависимость от гаджетов и переизбыток развлекательных ресурсов, отвлекающих внимание на юмористический, развлекательный контент. В результате дети редко проводят время со своими сверстниками и общаются через социальные сети; они отодвигают личные разговоры на второй план и заменяют их дистанционными способами взаимодействия. В этом контексте нарушаются коммуникативные и перцептивные аспекты общения. Эти факторы также приводят к росту эмоциональной перегрузки, тревоги, апатии и чувства беспомощности.

Эмоциональный интеллект относится к способности человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивы и желания других людей и самого себя, а также управлять своими и чужими эмоциями для решения практических задач.

Важной особенностью эмоциональной сферы младшего школьника, особенно первоклассника, является свойство бурно реагировать на отдельные и задевающие его элементы. Каждое явление, в какой-то мере затронувшее его, вызывает резко выраженный эмоциональный отклик.

Второй особенностью эмоциональной сферы становится большая сдержанность в выражении своих эмоций – недовольство, раздражение, зависть, когда находится в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению.

Третья особенность – это развитие выразительности эмоций младшего школьника (большее богатство оттенков интонаций в речи, развитие мимики) [1, с.7].

Четвертая особенность связана с ростом понимания младшим школьником

чувств других людей и способности сопереживания с эмоциональными состояниями сверстников и взрослых.

Пятой особенностью эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста является их впечатлительность, их эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное.

Шестая особенность связана с интенсивно формирующимися моральными чувствами у ребенка: чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т.д. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов учителя.

Школьники младших классов, легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления, сложно распознается эмоция вины.

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов.

В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

В младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период у детей формируются положительные эмоции, совершенствуется самоощущение, способность к рефлексии, умение поставить себя на место партнера, учитывать его потребности и чувства.

Несмотря на сильный эмоциональный отклик младшего школьника и его реакцию на событие, он начинает сдерживать свою нежелательную

эмоциональную реакцию усилием воли, пытаясь преодолеть сильное возбуждение, например, сдерживая слезы, преодолевая желание послушаться учителя. Это приводит к тому, что ребенок может не понимать эмоцию, которую он испытывает.

Младшие школьники легко «заражаются» эмоциональным опытом других. Учителя хорошо знают, что смех отдельного ученика может рассмешить весь класс, даже если последний может не знать о причине смеха. Девочки начинают плакать, когда видят, что их подруга плачет, не потому, что они считают, что ее несправедливо обидели, а потому, что они видят, как она плачет. Кроме того, младшие школьники очень впечатлительны. События, которые они видят в театре, кино или дома и которые имеют негативный оттенок, могут вызвать страх и испуг. Эти события могут надолго остаться в памяти ребенка и беспокоить его, отвлекая от учебного процесса.

Таким образом, можно выделить следующие особенности в развитии эмоционального интеллекта у младших школьников: легкая реакция на события, прямота и откровенность в выражении своих переживаний, высокая изменчивость настроения и недостаточное осознание своих и чужих эмоций и чувств. Эти особенности должны учитываться в образовательном процессе.

С целью формирования представлений об уровне развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста нами было проведено исследование при помощи методики Розенцвейга. В ходе проведения исследования нами были получены результаты, представленные на рисунке 1.

Данные, полученные в ходе исследования, указывают на то, что высоким уровнем умения распознать социальную ситуацию обладают 80 % младших школьников, остальные 20 % младших школьников имеют средний уровень умения распознать социальную ситуацию.

Высокий уровень умения распознавать эмоцию в социальной ситуации выявлен у 20 % младших школьников; средний уровень умения распознавать эмоцию в ситуации имеют 30 % младших школьников; низкий уровень умения распознавать эмоцию по ситуации имеют 46 % младших школьников.

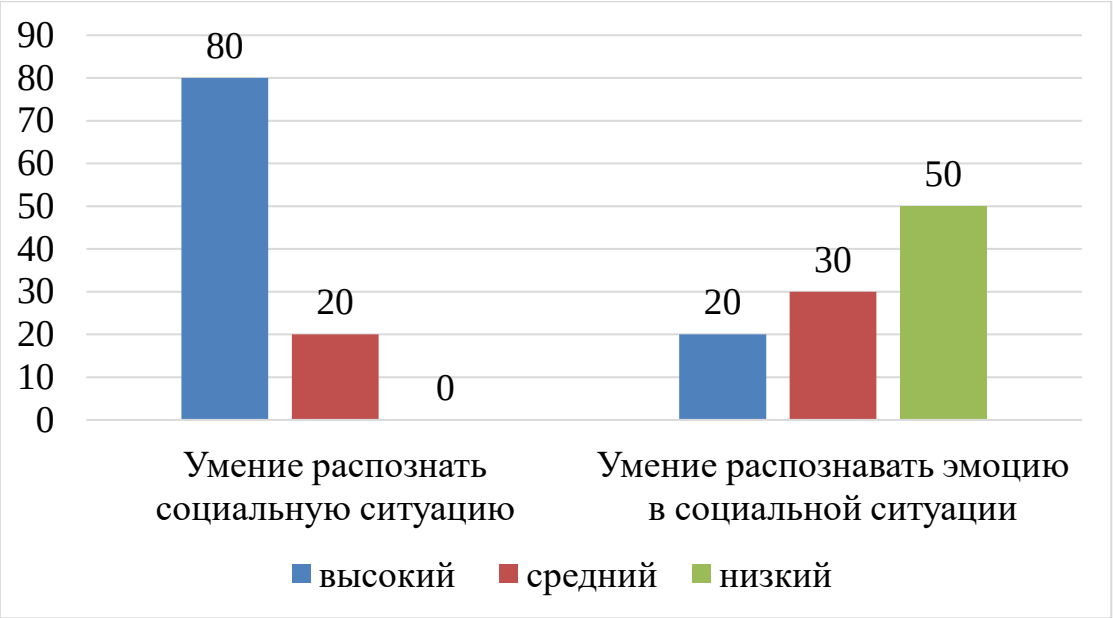


Рисунок 1 – Результаты исследования эмоционального интеллекта с помощью методики фрустрационного теста С. Розенцвейга

Распознавание ситуации по картинке не вызывает сложностей у большинства младших школьников. А определение эмоции персонажа по ситуации, без экспрессивных проявлений вызывает затруднения. Обобщённые данные показали: понять и точно описать ситуацию, изображённую на картинке, смогли 80 % младших школьников.

Все учащиеся имели в ответах тенденцию к упрощению: использовали слово грусть, вместо слов обида, огорчение, разочарование. Также отмечено частое использование одного и того же слова в описании конкретными испытуемыми. Некоторые использовали слово злость при описании обиды, стыда, разочарования, грусти и злости; другие использовали слово грусть в описании тех же самых эмоций и т.д.

Нами было выявлено, что умение распознавать ситуацию находится в основном на высоком уровне, а показатели умения распознавать эмоцию находятся в основном на низком уровне. Полученные результаты указывают на низкий уровень эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – это возраст интенсивного развития

эмоциональной сферы. На основе эмоциональной сферы развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычленять из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; научается выделять цель, условия и средства ее достижения, появляется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения, и особенно поворот ребенка на самого себя, в результате учебной деятельности свидетельствуют о развитии эмоциональной сферы младшего школьника.

В образовательном процессе важно научить детей распознавать и называть свои эмоции, понимать их причины и последствия. Они должны научиться различать базовые эмоции (радость, печаль, страх, гнев) и более сложные эмоциональные состояния, такие как стыд, вина, разочарование. Они должны овладеть приемами контроля и управления своими эмоциями, научиться справляться с негативными эмоциональными состояниями, снижать тревожность и стрессовые реакции. Важно сформировать способность сопереживать другим, понимать и принимать их чувства, адекватно реагировать на эмоциональные состояния других людей.

Библиографические ссылки

1. Кощеева, А. Э. Создание положительного эмоционального фона для учащихся начальной школы / А. Э. Кощеева // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-практ. конф. – № 11(15). – Новосибирск: СибАК. – 2018. – С. 6-9.

УДК 373.3.011.3

СТИМУЛИРОВАНИЕ САМОВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

К. М. Рожкова

БГПУ

Науч. рук. – П. А. Пантелеев

Данная статья посвящена важности создания поддерживающей образовательной среды, которая способствует активному вовлечению детей в процесс самовоспитания. Формирование самовоспитания у детей младшего школьного возраста и его влияния на становление личности.

Ключевые слова: самовоспитание, младший школьник, личностное развитие, педагогическое стимулирование

Самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности, основываясь на активизации механизмов саморегуляции. Самовоспитание предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Самовоспитание связано с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Самовоспитание базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, критическом анализе своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей.

По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Самовоспитание находится в неразрывной взаимосвязи с воспитанием [1, с. 299]. По мнению Груздова О. Г.: «Самовоспитание – достаточно сложный процесс, поскольку в нем проявляются и культивируются наши врожденные задатки, так же этот род деятельности, требующий от человека личной готовности, определенной зрелости» [2, с. 20]. На основании всего выше сказанного можно сделать вывод, что процессы воспитания и самовоспитание непрерывно связаны и одно вытекает как следствие из другого. Именно они играют ключевую роль в плане развития личности в условиях образования и социализации.

Такие учёные, как О. Г. Груздова, Н. Е. Щербакова, Х. Ж. Хайрова изучающие самовоспитание в разные периоды жизни, сосредотачиваются на подростковом и юношеском возрасте, считая его наиболее благоприятным для развития навыков самосовершенствования. Однако, роль младшего школьного возраста в этом процессе до сих пор недостаточно исследована. Между тем, именно в начальной школе закладываются важные психологические основы для будущего самовоспитания. Особенность самовоспитания детей младшего школьного возраста заключается в том, что направленность этого процесса, его качественный уровень зависит от образовательной среды, в которой находится ребенок, от характера и направленности педагогического процесса и

педагогического взаимодействия [3, с. 15]. Такое взаимодействие обеспечивает переход от воспитания в деятельность по самосовершенствованию, подготовка учащихся к самовоспитанию, а также формирование их готовности к этому процессу. И именно здесь педагог играет большую роль.

Возникает потребность в построении таких педагогических систем, которые ориентированы на актуализацию самовоспитания детей младшего школьного возраста. Они определяются новообразующими веяниями гуманизации, дифференциации, экологичности социальных процессов, определяющих функцию воспитания приоритетной в системе учебных процессов и указывающих важность иного понимания сущности образования как синтеза процессов развития и саморазвития, взросления и социализации индивида, обучения и учения, воспитания и самовоспитания. Таким образом, феномен самовоспитания детей младшего школьного возраста является в современное время, как педагогической ценностью, так и педагогической реальностью, что означает наиболее глубокое и важное теоретическое и практическое осознание и исследование данной проблемы [4, с. 2].

Проблема самовоспитания является важной в современном образовании, а особенно в обучении и воспитании младших школьников. Так как в период младшего школьного возраста происходит формирование основных качеств личности. Младшим школьникам характерна пассивность и безынициативность, поэтому детям младшего школьного возраста необходима помощь в создании условий для их самовоспитания.

Механизм воспитания осуществляется за счет того, что по ходу решения той или иной педагогической задачи, воспитатель должен побудить воспитанников к определенной деятельности или пресечь нежелательные действия, но лишь при условии осознания значимости того или иного действия мы можем наблюдать необходимую активность со стороны индивида [2, с. 19].

Первое весомое развитие внутренней мотивации происходит в младшем школьном возрасте, именно это способствует переориентированию своих действий, делая их целенаправленными, оперированными и систематичными.

Иными словами, ребенок учится придавать своим поступкам обоснованную идею. В тот момент, когда цель приобретает объективность, которая в последующем будет, являться мотивом для дальнейших действий это становится подспорьем для работы над собой. Именно постановка ребенком определенной субъективной цели поведения порождает сознательный выбор и заставляет проявляться определенным чертам характера, в том числе и волевым качествам, для реализации своих действий [2, с.19-20]. Учитель формирует мотивацию следующим образом: специально организованное воздействие на учащегося, создание различных ситуаций для активизации его деятельности с целью формирования положительных мотивов. Большое значение для формирования мотивации младших школьников имеет содержание учебного материала, который школьники получают от учителя или школьной литературы.

Младший школьный возраст является сензитивным для формирования готовности ребёнка к самовоспитанию. Более того, обычное игнорирование педагогами стимулирования самовоспитания детей этой возрастной группы имеет свои, в лучшем случае, нейтральные, в худшем – отрицательные последствия. Изменения могут произойти в том, что ребёнок, не обладая опытом позитивного самовоспитания, привычкой к творческому самовыражению, возникающие в дальнейшем свои стремления к самоизменению, потребность в самоутверждении непроизвольно облекает в неадекватные формы [3, с. 17].

Стимулирование самовоспитания у младших школьников требует комплексного подхода: сочетания методов обучения, поддержки со стороны педагога, создание благоприятной среды и учета индивидуальных особенностей. Это поможет не только в личностном развитии, но и в формировании ответственной, самостоятельной личности.

Библиографические ссылки

1. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

2. Груздова, О. Г. Самовоспитание детей младшего школьного возраста в тенденциях гуманизма / О. Г. Груздова, О. В. Петто // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 31 окт. 2018 г. / Пенз. гос. ун-

т, Пед. ин-т. ; под ред. М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, Л. Ю. Боликовой. – Пенза, 2018. – С. 59- 65.

3. Сорокина, И. В. Педагогические основы формирования готовности младших школьников к самовоспитанию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Сорокина Ирина Владимировна. – Самара, 2000. – 20 с.

4. Груздова, О. Г. Самовоспитание детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды / О. Г. Груздова, Н. Е. Щербакова, Х. Ж. Хайрова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8., № 4. – С. 1–12.

УДК 373.3:159.946.3

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Сидоренко

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Статья посвящена анализу ключевых аспектов речевого развития детей в начальной школе. В работе анализируются индивидуальные различия в речи, связанные с возрастными и личностными факторами, что помогает лучше понять процесс речевого развития у детей этого возраста и определить пути его поддержки. Исследование является актуальным, так как позволяет выделить значимые аспекты, влияющие на формирование речевых навыков.

Ключевые слова: речь, младший школьный возраст, язык; функции речи, виды речи, процесс общения

Развитая речь – одно из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьников – средство успешного обучения в школе. С одной стороны, от богатства речи во многом зависит обогащение ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой стороны, хорошее владение языком и речью способствует познанию сложных взаимосвязей в природе и в жизни общества.

Психологи утверждают, что речь для младшего школьника – это средство активной деятельности и успешного обучения.

Развитие речи представляет собой объемную и довольно сложную часть методики обучения. Сложность объясняется тем, что понятие речи в той или иной степени соотносится с лингвистическими дисциплинами, школьными предметами по литературе и языку, которые непосредственно служат полноценному развитию речи младших школьников. Процесс овладения речью напрямую зависит от овладения средствами устного (культура речи, стиль) и письменного (фонетика, грамматика, лексика) языка, речевыми механизмами

восприятия, выражения собственных мыслей. Современная образовательная программа предъявляет определенные требования к уровню развития речи учащихся младших классов:

– содержательность речи, которая формируется при помощи книг, рассказов, сочинений, экскурсий и т.д. Приучение к содержательному рассказу является одной из важных задач начального обучения;

– логичность и последовательность изложения, четкая структура речи, чему способствует хорошее понимание того материала, о котором рассказывает младший школьник;

– точность речи, предполагающая хорошее понимание того, о чем говорит ребенок. При этом важно не только выбрать тему для рассказа, но и подыскать необходимые языковые средства;

– выразительность и ясность речи.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, которые происходят с личностью ребенка. В этом возрасте ребенок наиболее подвержен влиянию социальных факторов, благоприятных условий для формирования определенных психологических особенностей и поведения. Исследования, связанные с началом обучения в школе, акцентируют внимание на новообразования, которые указывают на переход ребенка из дошкольного в младший школьный возраст. Так, Г. Г. Кравцов вслед за Д. Б. Элькониным связывает начало младшего школьного возраста с появлением у ребенка устойчиво удерживаемого теоретического отношения к задаче, с обращением внимания ребенка на способ действия [1, с. 156]. Развитие мышления в младшем школьном возрасте играет особую роль. По словам Л. С. Выготского с самого начала обучения мышление смещается в центр психического развития ребенка и становится решающим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [2, с. 225].

Для проведения экспериментального изучения возрастных особенностей развития речи младших школьников нами были проведены эмпирические

исследования с использованием методик «Назови слова» (З. А. Другова), «Расскажи по картинке».

Результаты проведенных диагностик указывают на высокие показатели сформированности речи именно у учащихся 2 и 4 классов. В ходе проведения исследования нами были получены следующие результаты исследования:

– очень высокий уровень характерен для 1 (5 %) учащегося 4 класса. Данные особенности указывают на формирование всех 10 включенных фрагментов речи;

– высокий уровень характерен для 4 (20 %) учащихся 2 класса и 5 (25 %) учащихся 4 класса. Данные особенности указывают на то, что у ребенка встречается 8-9 включенных в таблицу фрагментов речи;

– средний уровень характерен для 50 % учащихся втор2ого класса и 55 % учащихся 4 класса. Данные особенности указывают на наличие в речи у 6-7 фрагментов речи;

– низкий уровень отмечается у 25 % учащихся 2 класса и 15 % учащихся 4 класса. Данные особенности указывают на наличие 2-3 включенных в таблицу фрагментов речи;

– очень низкий уровень характерен для 5 % учащихся 2 класса.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что в основном, у детей младшего школьного возраста есть отличия по показателям развития речи на основе индивидуальных и возрастных показателей. Нами было отмечено, что речевые показатели гораздо выше у младших школьников с высоким уровнем успеваемости и у учащихся 4 класса показатели речи выше, чем у учащихся второго класса. Для учащихся 4 класса характерным является высокий уровень работы с различными тематическими группами, а для учащихся 2 класса характерным является средний уровень овладения лексическими нормами.

Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения, через речь, проявляются также в речевой деятельности. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития.

Можно рекомендовать для развития речи следующее:

1. Необходимо осуществлять работу над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное содержание уроков по развитию речи.

2. При работе по формированию связной речи учащихся следует уделять внимание не только развитию письменной речи с опорой на устные высказывания, но и специальным занятиям устной, успешность которых непосредственно связана с учётом мотивации речи.

3. Формировать мотивацию к речи – «ввести учащегося в роль увлекательного рассказчика» умеющего передать замысел простыми словами. Необходимо развивать творческое воображение детей, учить видеть картины и героев, о которых он читает, представлять себе те места, тех людей, о которых говорит или пишет.

4. Каждый связный устный ответ ученика является упражнением в устной речи и, следовательно, он должен отвечать требованиям к содержанию, построению и оформлению речевого высказывания. Внимание детей должно акцентироваться на сторонах рассказа, как логичность и связность изложения, полнота содержания. Правильность синтаксических конструкций, лексическое богатство. Надо всё время поощрять ребёнка к высказываниям, вызывать его на разговор.

5. Учить содержательной, логичной, ясной и правильной речи необходимо ежедневно на всех уроках. Необходимо помочь учащимся уяснить, что такое рассказ, описание, рассуждение, сказка; чем отличается описание предмета от описания картины или описания по наблюдениям; что отличает рассказ о том, что видел и наблюдал, от рассказа по картине или рассказа по наблюдениям. Все эти наблюдения дети получат только практическим путём в процессе выполнения тех или иных упражнений или заданий.

6. Необходимо сформировать коммуникативные умения: умение раскрывать тему высказывания; умение раскрывать основную мысль

высказывания; умение собирать материал к высказыванию; умение систематизировать собранный материал; умение совершенствовать написанное (для письменной речи); умение строить высказывания в определённой композиционной форме; умение выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко.

7. Формирование умения собирать материал к высказыванию связано с активной мыслительной и речевой деятельностью учащихся при анализе источника, дающего материал к этому высказыванию. Особенно трудно в обучении связной речи научить ребёнка тому, как построить свою речь, какими средствами донести до слушателей свой замысел. В рассказе выделяют: основа рассказа; начало рассказа; окончание рассказа.

8. Умение систематизировать материал и строить сообщение в определённой композиционной форме отрабатываются на уроках чтения и при подготовке к изложению и связываются с работой над планом.

9. Элементы описания и рассуждения включаются в повествование постепенно. Чтобы учащиеся могли вводить описание и рассуждения в свои рассказы, следует учить детей находить эти элементы в текстах, предназначенных для изложений.

10. Успешное формирование у учащихся умений и навыков по развитию речи, возможно лишь в том случае, когда в процессе обучения выявляются и устраняются те затруднения, которые испытывают учащиеся при самостоятельном составлении текстов – как устных, так и письменных.

Формирование речевых навыков у детей младшего школьного возраста основано на овладении языковыми средствами: умением свободно выражать свои мысли с помощью речевых средств, используя различные типы предложений, уважая логику передаваемой информации, как важнейшего фактора при общении потребностей и умением использовать языковые инструменты в речевой практике. Речь ребенка, как и взрослого человека, является одной из специфических форм человеческого сознания и в то же время ее выразителем.

Библиографические ссылки

1. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна – М. : Институт практич. психологии, 2017. – 416 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Форум, 2016. – 187 с.

УДК 159.923:373.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

К. А. Филиппович

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Аннтотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования самооценки у младших школьников, рассмотрены условия формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: самооценка; адекватная самооценка; «Я-концепция»; учебная деятельность

Самооценка является основным компонентом самосознания и характеризует особенности отношения человека к собственной личности. Она представляет собой не отдельный элемент личности, а интегрированное в общую структуру самосознания образование. Самооценка является показателем того, как человек оценивает свою личность, а также тем личностным феноменом, который определяет эмоциональное отношение не только к своей личности и ее отдельным качествам, но и определенную долю критического отношения к имеющимся у субъекта достоинствам и недостаткам.

Адекватная самооценка является ключевым фактором для успешной адаптации детей как в учебном процессе, так и в социальной жизни, а неадекватная самооценка может стать препятствием на пути к эффективному обучению и развитию уверенности в себе у детей. Родителям и педагогам необходимо осознавать, каким образом социальная среда и индивидуальные различия влияют на формирование самооценки у младших школьников. От особенностей формирования самооценки в младшем школьном возрасте будет зависеть весь ход личностного развития в дальнейшем. Особенно актуальна проблема неадекватной самооценки учащегося. Такие школьники являются плохо приспособленными к жизни в обществе, им не хватает примера того, как

им управлять собой, и базовых теоретических представлений, им необходимо сформировать собственную последовательную систему ценностей.

Л. С. Выготский предполагал, что «именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное и устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами» [1, с.115].

В свою очередь учебная деятельность оказывает значительное влияние на формирование самооценки. Она способствует развитию рефлексии и самоконтроля, а также помогает осознать собственные возможности. С возрастом дети становятся более критичными к себе, что, в свою очередь, сказывается на их самооценке. Согласно мнению Л. В. Ижойкиной развитие самооценки у детей в младшем школьном возрасте неразрывно связано с уровнем развития мыслительных действий [2]. А. Т. Фатуллаева утверждает, что именно в этом возрастном периоде наблюдается яркое эмоционально-нравственное отношение ребенка к жизненным явлениям, происходит зарождение этических знаний и формирование на этой основе самооценки ребенка [3].

Э. В. Витушкина выделила следующие характеристики самооценки по различным параметрам:

по уровню – высокая, средняя, низкая самооценка;

по соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная);

по особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная;

по степени стабильности – устойчивая и неустойчивая;

по характеру временной отнесенности – прогностическая, актуальная, ретроспективная самооценка.

Человек с адекватным уровнем самооценки принимает и ценит себя. Люди с низкой самооценкой не доверяют своим возможностям, а неуверенность в себе, переносится в любую ситуацию.

В младшем школьном возрасте активно развивается самооценка и вся сфера самосознания. Причем именно успешность учения и оценки учителя оказывают самое важное влияние на развитие самооценки ребенка. Ребенок, который успешен в учебной деятельности, как правило, имеет и адекватную самооценку. На оценивание ребенком своей успешности влияет мнение учителя, а также родителей. Наличие у ребенка адекватной положительной самооценки формирует определенный личностный потенциал и для стрессоустойчивости, поскольку адекватное и умеренно критичное отношение к себе, позволяет не только преодолевать трудные жизненные ситуации, но также и более эффективно планировать свою деятельность и ставить цели в соответствии со своими возможностями.

В младшем школьном возрасте процесс учения начинает выступать в качестве ведущей деятельности. В этот период отношения формируются в ходе овладения деятельностью учения, дети учатся соотносить свои потребности с требованиями взрослого, в частности, педагога, они учатся решать деловые задачи в коллективе сверстников. В младшем школьном возрасте самооценка в основном детерминирована мнением значимых взрослых людей, которые окружают ребенка (родители, учителя). Процесс идентификации предполагает отождествление ребенка себя с другим человеком и отражает его стремление быть похожим на то или иное значимое лицо из своего окружения.

В качестве одного из важнейших факторов становления самооценки в младшем школьном возрасте выступает школьная успешность. Не менее важная роль в становлении самооценки младшего школьника принадлежит учителю [4, с.173].

Еще одним фактором формирования самооценки детей младшего школьного возраста является мнение и оценки родителей [5, с.72]. Если родители принимают ребенка и положительно и адекватно оценивают его личность, то

самооценка у младшего школьника будет высокой, но при этом адекватной и соответствовать имеющимся у ребенка качествам. Фактором, влияющим на самооценку ребенка младшего школьного возраста, является также положение ребенка в социальной структуре класса. Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько отмечают, что младшие школьники обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя.

Одной из методик изучения уровня и характера самооценки у детей младшего школьного возраста, является методика «Лесенка» (В. Г. Щур).

При проведении исследования на 19 учащихся, из которых 8 мальчиков и 8 девочек было выявлено, что неадекватно завышенная самооценка выявлен у 5 % детей младшего школьного возраста, завышенная самооценка выявлена у 12,5 % младших школьников; адекватная самооценка выявлена у 45 % испытуемых ребят; заниженная самооценка у 37,5 % детей младшего школьного возраста.

Таким образом, дети младшего школьного возраста характеризуются преимущественно средним уровнем самооценки, что свидетельствует о благополучии в развитии их личности. Младшие школьники в целом умеют правильно оценить себя и результаты своей деятельности, но не имеют высокого стремления к достижению большего. Однако, многие младшие школьники имеют низкий уровень самооценки, что свидетельствует о неблагополучии в развитии их личности.

Учителю, для формирования адекватной самооценки младшего школьника на уроке, можно дать следующие рекомендации:

«На уроке важно учить ребёнка умению учиться, видеть учебные задачи и находить способы их решения, что важно в любой деятельности. Положительная самооценка формируется через развитие возможностей и создание ситуации успеха.

Необходимо помогать детям проявлять себя в областях, где у них есть успехи, поскольку неспособных детей нет, у каждого есть склонности.

Младшие школьники чувствительны к оценкам и отношению окружающих, поэтому поддержка, похвала и поощрение со стороны педагога особенно важны,

особенно для тех, кто испытывает затруднения в учебе.

В младшем школьном возрасте важно формировать самокритичность, особенно у сильных учеников, чтобы они ставили перед собой сложные задачи.

Предоставление выбора на уроке помогает детям почувствовать себя принятыми, развить положительное отношение к себе, учиться выражать свой выбор и понимать важность умения слушать и говорить.

Необходимо учить детей обосновывать свои оценки и самооценки, выделять трудности и причины неудач.

Оценка должна стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность, сопровождая её на всех этапах.

Важно предлагать ученикам с заниженной самооценкой помогать слабоуспевающим.

На уроках следует создавать ситуации, актуализирующие самооценку, и использовать похвалу в работе с детьми с заниженной самооценкой.»

Самооценка – это не просто внутреннее представление о себе, но и важный фактор, определяющий качество жизни и психоэмоциональное здоровье человека. Она влияет на способность адаптироваться к изменениям, преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Важно понимать, что работа над самооценкой может способствовать личностному росту и развитию, что в свою очередь положительно сказывается на различных аспектах жизни [9].

Библиографические ссылки

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии: учеб. пособие / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2017. – 200 с.

2. Ижойкина, Л. В. Самоконтроль и самооценка школьника учебных действий школьников при организации урока окружающего мира / Л. В. Ижойкина // Начальная школа. – 2013. – № 10 – С. 12-15.

3. Фатуллаева, А. Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: дис. … канд. педаг. наук: 13.00.01 / Фатуллаева Аят Тамирлановна; Дагестан. гос. пед. Ун-т. – Махачкала, 2009. – 173 л.

4. Калашникова, В. Н. Формирование адекватной самооценки учебной деятельности младшего школьника при использовании деятельностного метода обучения / В. Н. Калашникова // Молодой ученый. – 2018. – № 6. – С. 173-175.

5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Знание, 2016. – 340 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М. С. Филипчик

БГПУ

Науч. рук. – М. А. Хомчик

В статье рассматривается проблема школьной тревожности у младших школьников как значимый фактор, влияющий на их адаптацию, успеваемость и общее психоэмоциональное благополучие. Анализируются теоретические подходы к пониманию природы, структуры и видов школьной тревожности. Особое внимание уделяется психологическим условиям, способствующим эффективному преодолению тревожности в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: школьная тревожность, младший школьный возраст, психологические условия

Проблема школьной тревожности является крайне актуальной в современной психологии и педагогике. Школьная тревожность как устойчивая тенденция переживать тревогу в ситуациях, связанных с учебой, оценкой и социальным взаимодействием, негативно влияет на успеваемость, учебную мотивацию, а также на формирование позитивной самооценки. В связи с этим, изучение психологических условий, способствующих преодолению школьной тревожности у младших школьников, представляет собой важную научно-практическую задачу.

Понятие тревожности получило широкое распространение в психолого-педагогической литературе. Ч. Спилбергер рассматривает тревожность как устойчивую черту личности, склонность воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающие [1].

А. М. Прихожан определяет школьную тревожность как «специфический вид тревожности, связанный со школой и обучением», выделяет различные формы тревожности, обусловленные разными аспектами школьной жизни [2]. В. М. Астапов подчеркивает, что понимание причин, проявлений и способов борьбы со школьной тревожностью является важной задачей для педагогов, психологов и родителей [3].

Различные подходы к пониманию школьной тревожности акцентируют внимание на разных аспектах этого феномена. Личностно-ориентированный

подход рассматривает тревожность как устойчивую черту личности, в то время как ситуационно-ориентированный подход подчеркивает роль конкретных школьных ситуаций, вызывающих тревогу. Интерактивный подход рассматривает тревожность как результат взаимодействия личностных особенностей и специфических школьных ситуаций.

В структуре школьной тревожности выделяют эмоциональный, поведенческий, физиологический и когнитивный компоненты [4]. Проявления школьной тревожности могут быть разнообразными и зависят от возраста, индивидуальных особенностей и формы тревожности (открытая, скрытая, соматическая, поведенческая).

Выделяют также различные виды школьной тревожности, такие как тревожность в ситуации проверки знаний (тестовая тревожность), тревожность в ситуации оценивания, тревожность в межличностных отношениях, тревожность, связанная с самооценкой, и общая тревожность [5].

Эффективное преодоление школьной тревожности у младших школьников требует создания комплекса психологических условий, охватывающих различные аспекты образовательной среды и межличностного взаимодействия.

Ключевую роль в создании безопасной и поддерживающей среды играет учитель. Е. В. Ласко, М. Е. Шмуракова отмечают, что «учитель должен проявлять эмпатию и понимание к переживаниям учеников, поддерживать атмосферу доверия и уважения в классе. Важно избегать сравнения учеников между собой, акцентировать внимание на их индивидуальных достижениях и прогрессе, а не только на оценках. Использование позитивного подкрепления и похвалы способствует формированию позитивной самооценки и уверенности в себе» [5, с. 104].

Чрезмерная учебная нагрузка и неадекватные методы обучения могут способствовать повышению уровня тревожности у младших школьников. Важно учитывать возрастные особенности детей, обеспечивать достаточный отдых и переключение между различными видами деятельности. Использование игровых и интерактивных методов обучения, а также создание ситуаций успеха,

способствуют повышению мотивации к обучению и снижению тревожности.

Трудности в общении с одноклассниками и учителями являются распространенной причиной школьной тревожности. Важно создавать условия для формирования позитивных межличностных отношений в классе, развивать навыки сотрудничества и взаимопомощи. Проведение классных часов и внеклассных мероприятий, направленных на сплочение коллектива и развитие социальных навыков, способствует снижению социальной тревожности.

Семья играет важную роль в формировании уровня тревожности у ребенка. И. А. Карпович, М. Л. Клименко подчеркивают, что «…важно информировать родителей о проявлениях и причинах школьной тревожности, предоставлять им консультации и рекомендации по созданию поддерживающей и безопасной домашней обстановки. Важно, чтобы родители проявляли понимание и поддержку к переживаниям ребенка, избегали чрезмерных требований и критики, а также помогали ему развивать навыки саморегуляции и управления стрессом» [4, с. 177].

В случаях, когда школьная тревожность оказывает значительное негативное влияние на адаптацию и успеваемость ребенка, учитель начальных классов может использовать отдельные методы и приемы, характерные для психокоррекционной работы. Для работы с младшими школьниками эффективны такие методы, как игровая терапия, арт-терапия, сказкотерапия, а также методы релаксации и визуализации. Эти методы позволяют ребенку выразить свои чувства и переживания в безопасной форме, а также развить навыки саморегуляции и управления стрессом.

Для изучения эффективности предложенных психологических условий преодоления школьной тревожности было проведено эмпирическое исследование на базе государственного учреждения образования «Начальная школа №29 г. Минска имени братьев Сенько». В исследовании приняли участие 24 учащихся 2 класса (возраст 7-8 лет).

Данные диагностики, проведенной на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют о том, что более 50% учащихся 2 класса адаптированы к

школьной среде и не испытывают выраженной тревожности. Это хороший показатель, свидетельствующий о благоприятной атмосфере в классе. Значительная часть учащихся (42%) испытывает повышенную тревожность. Это требует особого внимания со стороны учителей и родителей, так как повышенная тревожность может негативно влиять на успеваемость и самочувствие детей. Важно выявить причины этой тревожности и оказать своевременную помощь. Небольшая группа (8,33%) учащихся демонстрирует высокий уровень тревожности (рисунок 1).

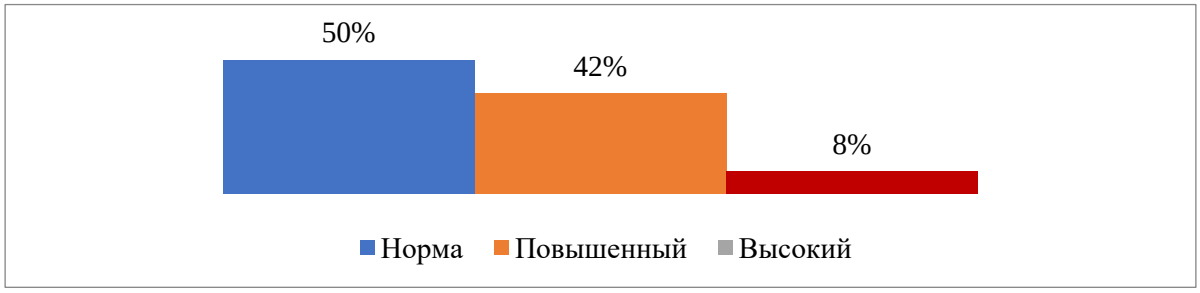


Рисунок 1– Распределение учащихся по уровням тревожности

С целью создания безопасной и поддерживающей образовательной среды, способствующей снижению школьной тревожности и развитию эмоционального благополучия учащихся нами разработан и апробирован комплекс мероприятий для преодоления школьной тревожности в младшем школьном возрасте. Комплекс мероприятий включал в себя 5 взаимосвязанных блоков, каждый из которых направлен на решение конкретных задач.

1 блок – общие мероприятия для создания позитивной атмосферы в классе, улучшения эмоционального фона, формирования чувства принадлежности к классу, развития позитивного мышления;

2 блок – развивающие задания для использования на уроках: создание ситуаций успеха, развитие творческого мышления, снижение страха ошибок;

3 блок – игры и упражнения для динамических пауз на уроках. В данную группу включены задания на расслабление (для снятия мышечного напряжения, развития навыков саморегуляции, снижение тревожности) и задания, предполагающие двигательную активность (для снятия напряжения, повышения вовлеченности в процесс обучения, для активизация умственной деятельности).

4 блок – игры и упражнения на переменах, направленные на развитие социальных навыков, формирование чувства общности, снижение чувства одиночества и изоляции.

5 блок – классные часы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, формирование навыков управления эмоциями, повышение самооценки.

Был проведен сравнительный анализ уровня школьной тревожности до и после реализации комплекса психологических условий. По результатам мы выявили, что значительно увеличилась доля детей с нормальным уровнем тревожности (на 21%) и снизилась доля детей с повышенным (на 17%) и высоким уровнем тревожности (на 4%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что реализация комплекса психологических условий, включающих создание безопасной образовательной среды, оптимизацию учебной нагрузки, формирование позитивных межличностных отношений, использование развивающих игр и упражнений, способствует эффективному преодолению школьной тревожности у младших школьников.

Проблема школьной тревожности у младших школьников является актуальной и требует комплексного подхода к ее решению. Создание благоприятных психологических условий, а также активное участие учителей, родителей и психологов, способствуют снижению уровня тревожности у детей и обеспечению их успешной адаптации и развития. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и апробацию новых методов и техник профилактики и коррекции школьной тревожности.

Библиографические ссылки

1. Спилбергер, Ч. Психология: биографический библиографический словарь : пер. с англ. / К. У. С. Амсел, Л. Анкона, Дж. Арчер [и др.] ; под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 532.

2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 303 с.

3. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 119–121.

4. Карпович, И. А. Причины и методы коррекции тревожности в младшем школьном

возрасте / И. А. Карпович, М. Л. Клименко // Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі : матэрыялы IX Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 29 кастр. 2015 г. / Мазыр. дзярж. пед. ун-т ; рэдкал.: Б. А. Крук (адказ. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2015. – С. 177–179.

5. Ласко, Е. В. Взаимосвязь тревожности обучающихся с успеваемостью в младшем школьном возрасте / Е. В. Ласко, М. Е. Шмуракова // Психологическая студия : сб. ст. лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исслед. каф. приклад. психологии ВГУ им. П. М. Машерова / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: С. Л. Богомаз (отв. ред.) [и др.]. – Витебск, 2023. – Вып. 16. – С. 104–106.

УДК 159.9.072

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

И. В. Хрюкина

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Статья посвящена исследованию формирования творческих способностей у младших школьников в контексте их возрастного развития и учебной деятельности. Рассматриваются теоретические основы, связанные с особенностями младшего школьного возраста, а также роль учебной деятельности в развитии индивидуальных способностей.

Ключевые слова: творческие способности, индивидуальные способности, младшие школьники

Поступление ребенка в школу обозначает начало важного этапа возрастного развития человека. Психологический анализ младшего школьного возраста наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. К. Дусавицкого, А. К. Занкова, Е. Е. Кравцовой, А. К. Маркова, Ю. А. Полуянова, В. В. Репкина, И. С. Славиной, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.

Ведущим видом деятельности для младшего школьника является учебная деятельность. В первую очередь, у ребенка в этом возрасте происходят изменения в познавательной сфере. Л. С. Выготский выделял главным новообразованием мышление, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Также он подчеркивал связь между обучением и развитием через взаимодействие с более опытными людьми. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий, в этом процессе должна быть задействована не только память, от ребенка требуется развитие мыслительных операций. В процессе школьного обучения

происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций.

В процессе учебной деятельности формируются важные психические новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия (как личностная, так и интеллектуальная), а также внутренний план действий (способность планировать, анализировать и действовать в уме).

Ребенок оказывается на пороге нового возрастного этапа. С физиологической точки зрения, это период активного роста, когда дети быстро вытягиваются в высоту. Однако наблюдается дисгармония между физическим и нервно-психическим развитием: физическое развитие опережает, что может привести к временному ослаблению нервной системы. Это проявляется в повышенной утомляемости, беспокойстве и усиленной потребности в движении.

Восприятие младшего школьника определяется особенностями самого предмета: замечают не главное, а то, что бросается в глаза первым. Часто восприятие ограничивается исключительно узнаванием и последующим называнием предмета.

Сама же воспринимаемая ситуация уже в меньшей мере опосредует мыслительные операции, чем в дошкольном возрасте. Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному наблюдению за объектом. К концу возраста появляется синтезирующее восприятие. Дети в 1-2 классе путают предметы, сходные в том или ином отношении, их восприятие отличается малой слитностью.

Основы учебной деятельности закладываются именно в первые годы обучения. С одной стороны, она должна учитывать возрастные возможности детей, а с другой – обеспечивать их необходимыми знаниями для дальнейшего развития.

Структура учебной деятельности включает: мотивы; учебные задачи; учебные действия; действия контроля; действия оценки [1].

В сознании ребенка формируются определенные нравственные ориентиры, примеры для подражания. Ребенок начинает осознавать их важность и

необходимость. Но для наиболее эффективного становления личности ребенка важны внимание и оценка взрослого. «Эмоциональная оценка взрослого поступков ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни». «Социальное пространство ребенка расширилось – ребенок постоянно взаимодействует с учителем и одноклассниками, подчиняясь четко сформулированным правилам» [2].

Ключевые достижения этого периода связаны с учебной деятельностью, играющей главную роль, и во многом предопределяют дальнейшее обучение: к завершению младшего школьного возраста ребёнок должен испытывать желание учиться, обладать умением учиться и верить в свои способности.

Полноценное проживание этого этапа, его положительные результаты служат фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие ребёнка как активного участника познания и деятельности. Главная задача взрослых в работе с младшими школьниками – создание наилучших условий для раскрытия и реализации потенциала детей, принимая во внимание индивидуальные особенности каждого ребёнка [3].

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые определяют успешность выполнения определенной деятельности. Они включают в себя как врожденные задатки, так и приобретенные знания, умения и навыки. В младшем школьном возрасте способности активно развиваются, что связано с началом учебной деятельности и изменением социальной роли ребенка.

Согласно словарю педагогических терминов, «талант определяется как совокупность способностей, позволяющих создавать результаты деятельности, которые отличаются новизной, высоким уровнем совершенства и общественной значимостью».

Для определения фактического уровня развития творческих способностей у младших школьников в учебном процессе нами было проведено эмпирическое исследование с использованием опросника для родителей и педагогов (Ф.Татл, Л. Беккер.

Методика направлена на выявление особенностей, свидетельствующих о высоком уровне развития творческого потенциала у детей младшего школьного возраста. В анкету включены такие характеристики, как выраженная любознательность, нестандартное мышление, богатое воображение, способность к импровизации, эмоциональность, интерес к фантастическим сюжетам и пр.

По итогам анкетирования были собраны количественные данные, на основе которых произведён анализ уровня развития творческих способностей у испытуемых. Данные, полученные в ходе исследования, указывают, что низкий уровень творческого потенциала у 15 % учащихся второго класс, средний уровень – 50 %, высокий уровень развития творческого потенциала демонстрируют 35 % испытуемых. Стоит отметить, что у большинства детей наблюдается нормативный уровень развития творческих способностей.

Данный факт, однако, не исключает необходимости разработки и внедрения специальных методов и подходов, учитывающих возрастные особенности младших школьников, в частности, их эмоциональную восприимчивость и стремление к самовыражению. Создание условий для свободного творчества и поддержание интереса к учебному процессу являются ключевыми факторами для успешного формирования творческих способностей. Важно учитывать, что младшие школьники нуждаются в разнообразных формах деятельности, которые способствуют развитию их креативности и позволяют им проявлять индивидуальность в безопасной и поддерживающей образовательной среде. Для этого педагогу рекомендуется:

Создание у ребёнка позитивной мотивации к творческой деятельности. Это достигается путем поддержки инициатив, признания даже скромных успехов, создания атмосферы доверия, сотрудничества и свободы самовыражения.

Необходимо учить детей видеть необычное в обыденном, развивать интерес к поиску нестандартных решений и поддерживать творческий подход даже при выполнении стандартных заданий

Важно развивать у младших школьников навыки самостоятельной творческой работы: планирование, поиск и использование различных источников информации, анализ полученных результатов и формулирование выводов.

В целом, формирование творческих способностей у младших школьников возможно только в условиях поддерживающей образовательной среды, адекватного семейного воспитания и активного взаимодействия между учителями, психологами и родителями. Это требует создания педагогических условий и применения специально разработанных программ, направленных на развитие креативности через разнообразные формы деятельности. Практика показывает, что наиболее эффективными являются игровые методы, проектная деятельность, а также интеграция искусства и творчества в учебный процесс. Важно также учитывать индивидуальные интересы и потребности детей, что способствует не только развитию их творческих способностей, но и формированию уверенности в себе и позитивной самооценки.

Библиографические ссылки

1. Чурило, Н. В. Лекция «Общая характеристика психического развития в младшем школьном возрасте» [Электронный ресурс] / Н. В. Чурило. – URL: https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-obshaya-harakteristika-psihicheskogo-razvitiya-v-mladshem-shkol-nom-vozraste (дата обращения: 09.03.2025).

2. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Издательство МПСИ, 2003. – 240 с.

3. Истратова, О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 510 с.

УДК 159.922.7

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е. Д. Шандрик

БГПУ

Науч. рук. – Н. М. Толкач

Статья посвящена исследованию особенностей развития произвольности внимания у детей в младшем школьном возрасте. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором изучаются такие свойства внимания, как переключение, устойчивость, распределение, концентрация. Предложены рекомендации по развитию произвольности внимания у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: произвольность, внимание, произвольное внимание, младший школьный возраст

Одной из важнейших особенностей познавательной деятельности личности является познание окружающей действительности, что проявляется в восприятии, осмыслении и запоминании, что, в свою очередь, базируется на развитии психических процессов – восприятия, памяти, мышления, речи. Условиями, обеспечивающими успешность и эффективность процесса познания учащихся младшего школьного возраста, служат направленность и сосредоточенность психической деятельности, что является необходимым в процессе выполнения учебных задач.

В рамках нашего исследования были рассмотрены сущность таких понятий как «произвольность» и «внимание». Так, согласно И. М. Старикову, под термином «произвольность» понимается «качество личности, которое обеспечивает человеку возможность направлять свою деятельность в соответствии с сознательно поставленными целями, задачами и конкретными условиями их выполнения» [1, с. 273]. Исследования в данной области проводились Л. С. Выготским. Он понимает произвольность как способность владения собой, своими потребностями, своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурных средств организации. Л. С. Выготский обращает внимание на то, что характерным признаком произвольного действия является момент общения ребенка со взрослым, когда «функция была разделена между двумя людьми», «как только взрослый озвучивал речевое требование (открой книгу на странице, которой мы остановили работу на прошлом уроке), а ребенок выполнял его, концентрируя все свое внимание на этом» [2, с. 177]. Д. М. Рамендик указывает на то, что «произвольными называются психические процессы или действия, которые ощущаются и осознаются человеком, имеют для него жизненный смысл и направлены на достижение избранного субъектом результата. Начало, окончание, задержка или изменение произвольных процессов и действий определяется жизненной необходимостью, но не вынуждается ею» [3, с. 109].

Под термином «внимание» понимается «сосредоточенность деятельности

субъекта в данный момент времени на некоем реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и пр.). Проявляется в избирательном отражении объектов соответственно потребностям субъекта и целям и задачам его деятельности. Это своего рода целесообразная воля, очень важная компонента в структуре самостоятельности» [4, с. 53]. Выделяют непроизвольное, произвольное, постпроизвольное внимание. В своих исследованиях известный психолог С. Л. Рубинштейн описывает следующие черты произвольного внимания: опосредованный характер произвольного внимания; непроизвольное внимание обычно представляется как пассивное, произвольное – как активное; произвольное внимание – это волевая операция. Соответственно, его можно развивать [5].

Проведя целый ряд экспериментов по формированию произвольного внимания у детей, П. Я. Гальперин утвердился в своем убеждении, что внимание следует рассматривать как отдельную форму психической деятельности, что ему, как и всякому другому действию, надо специально учить [6].

Таким образом, для детей младшего школьного возраста особую значимость приобретает развитие произвольности внимания как обязательного условия успешной учебной деятельности.

Было организовано исследование на базе ГУО «Гимназия №10 г. Минска». В нем приняли участие 25 детей младшего школьного возраста (8-9 лет). Для диагностики произвольности внимания использовался следующий комплекс методик:

1. Тест Пьерона-Рузера.

2. Методика «Отыскивание чисел» (модификация Л. М. Шипицыной).

3. Методика «Проставь значки».

В результате проведения теста Пьерона-Рузера было определено, что высокий уровень развития концентрации внимания определен у 12 % детей младшего школьного возраста. Эти испытуемые сумели безошибочно заполнить весь бланк, который предлагался в тесте за время менее 3 минут. Высокий уровень выявлен у 16 % учащихся. Они допустили незначительные ошибки.

Большинство детей по результатам исследования продемонстрировали средний уровень развития концентрации внимания (60 %). Они заполняли бланк медленно, допускали ошибки, испытывали сложности со сосредоточенностью. И у 12 % младших школьников отмечается низкий уровень развития данного показателя.

Исследование по методике «Отыскивание чисел» (модификация Л. М. Шипицыной) осуществлялось с целью изучение объема внимания, его устойчивости, психического темпа. В результате было определено, что высокая концентрация и устойчивость произвольного внимания, высокий темп психической деятельности, быстрая врабатываемость и отсутствие утомляемости диагностирована у 12 % детей младшего школьного возраста и у такого же количества она проявляется на уровне выше среднего. У большинства учащихся диагностирован средний уровень – 60 %. Только 16 % продемонстрировали недостаточную сформированность активного внимания.

Далее были осуществлено исследование переключения и распределения внимания детей посредством методики «Проставь значки»: у 20 % отмечается очень высокий уровень выполнения данного задания и у 32 % младших школьников – высокий уровень. При этом, у большинства выявлен средний уровень развития исследуемого показателя (40 %) и только у 8 % имеются серьезные сложности с переключением и распределением внимания.

Таким образом, приведенное исследование показывает, что у большинства детей на среднем уровнем проявляются такие свойства внимания как концентрация, объем, переключение и распределение, что подчеркивает важность проведения работы по их совершенствованию.

Для учителей начальных классов могут быть предложены следующее рекомендации.

При проведении уроков по различным учебным предметам учитывать уровень развития свойств внимания у детей и в соответствии с этим подбирать задания. Учащимся, которые медленнее концентрируются на упражнениях, уделять больше внимания, давать простые инструкции. Для детей с высоким

уровнем распределения и переключения внимания предлагать более сложные задания, требующие сосредоточения и концентрации.

Перед проведение уроков можно давать развивающие упражнения и игры на совершенствование различных свойств внимания. Например, «Летает – не летает», «Съедобное – несъедобное», «Повтори движения в танце» (переключение), «Найди слова» (в списке слов без пробелов), «Найди отличия», «Числа» (по принципу таблиц Шульте), «Запомни и повтори», «Запрещенный цвет», «Слушаем тишину» (концентрация, устойчивость); «Фотоаппарат», «Мы – исследователи», «Разведчики», «Сыщики», «Повтори хлопки» (сосредоточение) и др. Эти задания и упражнения также могут использоваться в середине уроков для активизации познавательной деятельности учащихся. Проводить их можно фронтально сразу со всем классом. Постепенно целесообразно усложнять упражнения, добавляя в них большее количество действий и движений, тем самым развивая объем внимания у учащихся.

С учетом уровня развития произвольности внимания у детей предлагать им дополнительные развивающие задания для выполнения их в качестве домашней работы («Пройди лабиринт», «Соедини точки и линии», «Реши ребус» и др.).

На уроках для поддержания внимания целесообразно придерживаться следующих педагогических условий:

– наличие достаточно сильного и длительного по своему действию мотива поведения;

– введение ограничительной цели;

– разделение сложной формы поведения, что усваивается ребенком, на относительно самостоятельные и небольшие действия;

– использование опор (внешних средств) при овладении поведением

Необходимо обучать детей младшего школьного возраста преодолевать трудности в решении учебных задач и достигать учебных целей. Важно подчеркивать успехи учащихся при выполнении ими заданий на концентрацию, устойчивость и распределение внимания. Это будет выступать в качестве положительного подкрепления и повышать интерес детей к предлагаемым

заданиям, развивать стремление довести начатое дело до конца.

Таким образом, взрослый играет важную и значимую роль в развитии произвольного внимания у детей младшего школьного возраста. Именно взрослому необходимо создать все условия для развития произвольности и использовать активные методы и приемы для его совершенствования. Комплексный подход к проблеме развития внимания будет способствовать повышению успеваемости учащихся.

Библиографические ссылки

1. Стариков, И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях : учеб. пособ. / И. М. Стариков. – К. : Центр учебной литературы, 2010. – 288 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2004. – 512с.

3. Рамендик, Д. М. Психологический практикум: учеб. пособие для вузов по специальности 230500 «Соц.-культур. сервис и туризм» / Д. М. Рамендик, О. В. Солонкина, С. П. Слаква. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 159 с.

4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 799 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004 – 712 с.

6.Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 2000. – 102 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1. Актуальные проблемы естественнонаучного образования младших школьников 3

Барановская В.А. ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ «МАТЕМАТИКА. 2-4 КЛАССЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ 3

Барановская В.В. ПРАКТИКА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ 7

Варавко Р. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 11

Вашко Д.В. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ 14

Волот М.С. ВЛИЯНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» 19

Дроздова Н. А. ТРАДИЦИОННЫЙ И КОМПЬЮТЕРНЫЙ АБАКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 23

Ерко Д.Д. УРОК-ВИКТОРИНА КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 27

Карабейникова В.С. КОНСТРУИРОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 32

Кожемякина К. Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 37

Коробчук А.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ 41

Костенок А.В. ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА БЕЗОТМЕТОЧНОЙ ОСНОВЕ 45

Круталевич А.Д. ВОЗМОЖНОСТИ НЕСТАНДАРТНОГО УРОКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» 49

Кумища А.А. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ 54

Лихицкая И.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОСНОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 57

Мишкевич И. И., Романович Е. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 62

Молойчик Е.А. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» 67

Морозовская Д.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ С ВЕЛИЧИНАМИ «ЦЕНА», «КОЛИЧЕСТВО», «СТОИМОСТЬ» 71

Никитина А.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ 76

Никитина Л.Н. ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ И СИСТЕМЫ МЕР ВРЕМЕНИ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ 81

Новикевич Е.Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКА СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» 85

Петрусёва В.Н. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» 89

Ранн Т.В. РЕШЕНИЕ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ . 93

Рудик В.А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ХОДЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 98

Филиппович Т.А. ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» 103

Шкарда Д. А. ВИДЫ ЗАДАНИЙ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 107

Секция 2. Актуальные проблемы языкового и литературного образования младших школьников 112

Біруля Г.М. РЭАЛІЗАЦЫЯ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЕЙ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ 112

Бойка У.С. ФАРМІРАВАННЕ МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ У ПРАЦЭСЕ ЗАСВАЕННЯ МАРФЕМНАЙ БУДОВЫ СЛОВА І ЭЛЕМЕНТАЎ СЛОВАЎТВАРЭННЯ 116

Валейша Д.В. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 121

Вашкевич Ю.С. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 125

Геут А.У. СІСТЭМА РАБОТЫ З ЛІТАРАТУРНЫМІ КАЗКАМІ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ 129

Глаз А.М. ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 134

Дзяменьцева В.А. БЕЛАРУСКАЯ НАРОДНАЯ КАЗКА ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ 138

Дранишникова Е.Е. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 143

Ермак А.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА. ПРАВОПИСАНИЕ» В 3 КЛАССЕ 148

Ермакович А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ 2–4 КЛАССОВ 152

Жукова Е.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕЙ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» 157

Зимина Д.О., Иванова Е.Д. СЛОВО ОБ АВТОРЕ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНЫЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ 162

Красуцкая Д.А. ПАТЭНЦЫЯЛ ТЭМАТЫЧНЫХ ПРЭЗЕНТАЦЫЙ У ПРАЦЫ ПА ЎЗБАГАЧЭННІ І АКТЫВІЗАЦЫІ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ НАВУЧЭНЦАЎ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ 167

Меженина А.П. ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ... 172

Мышкавец М.С. ФАРМІРАВАННЕ АРФАГРАФІЧНЫХ НАВЫКАЎ НАВУЧЭНЦАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ПРЫ РАБОЦЕ З ЭЛЕКТРОННЫМІ ВУЧЭБНЫМІ МАТЭРЫЯЛАМІ....177

Наркевич Э.А. ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНОЙ СТАТЬЕЙ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» 179

Паплаўская С.С. МЕТАДЫ, ПРЫЁМЫ І СРОДКІ ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ Ў ПЕРЫЯД НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ 184

Солошко В.А. ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 189

Сцефанюк К.І. ФОРМЫ РАБОТЫ СА СКОРАГАВОРКАМІ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ 192

Татаржицкая В.П. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 197

Тихонович К. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЕМОВ СЕМАНТИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИМИСЯ 2 КЛАССА 202

Туровец Е.А. ЗОНЫ ДЕРИВАТОВ И МОРФЕМНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В «КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» 207

Хоружик Ю.С. ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 212

Шибко В.А. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМИ СТАТЬЯМИ «КОМПЛЕКСНОГО ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ» 216

Секция 3. Основные тенденции модернизации начального образования 222

Азимова М.Х. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ....222

Балыкина Д.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ....226

Бессонова Е.Н. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ....229

Бондарева К.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 234
Боргоякова А.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА С РЕГИОНАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА 236
Бутьковец А.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 241
Володченко А.Ю. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 245
Гиренкова П.Е. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОЛНОГО ЦИКЛА 250
Григорьева А.А. К ВОПРОСУ о РАЗВИТИИ НАВЫКОВ SOFT SKILLS У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 255
Гульник И.И. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО ОЦЕНИВАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ 260
Журова А.А. РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ 264
Ильясевич А.О. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ИДЕИ Ф. СКОРИНЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 266
Каленик Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 270
Качура Т.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А.С.МАКАРЕНКО И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 275
Кормильчик В.В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 280
Лебедева Г.А. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ 285
Лемешко А.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 290
Меженина А.П. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ, РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 294

Новикова В.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 299
Рудь Ю.О. РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЗДАНИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 304
Савинова Е.И. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВЕСТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 309
Салион И.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 313
Смирнова П.Р. ФАКТОР ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ 317
Скробот У.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ 323
Торчило В.М. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ 328
Францкевич Д.Д. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 333
Zhou Cong DIGITIZATION AS THE MAIN TREND IN THE MODERNIZATION OF PRIMARY EDUCATION 337

Секция 4. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе 344

Брокар М.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 344
Буцанец К.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 349
Гайчук А.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 354
Гудкова Е.С. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 358
Гудковская К.А. ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ 364

Демешко Е.А. ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ 369
Демиденко А.Д. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ 372
Завадская М.Г. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 377
Зеленко Е.П. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 382
Зенькевич А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 387
Кононова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 391
Кулаковская В.В. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 395
Лопатина М.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 399
Лучина У.Д. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 404
Лысюченко Н.К. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 410
Матус А.В. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 414
Ошевнева В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ . 421
Парыкина Е.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 425
Пацкевич В.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ 431
Ржевская В.П. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 436
Рожкова К.М. СТИМУЛИРОВАНИЕ САМОВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ 441
Сидоренко В.А. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 445
Филиппович К.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ

МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 450
Филипчик М.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 455
Хрюкина И.В. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....460
Шандрик Е.Д. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....464