Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Факультет начального образования

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы IV Международной
студенческой научно-практической конференции
(в рамках Международного форума «Студенческая наука –
инновационный потенциал будущего»)
г. Минск, 23 апреля 2020 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск

БГПУ
2020

ISBN 978-985-541-728-7

© Оформление. Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка, 2020

УДК 373.3
ББК 74.24
С56

Издается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

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 естественнонаучных дисциплин факультета начального образования БГПУ;
Игнатович В. Г., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования факультета начального образования БГПУ

Современные тенденции развития начального образования : материалы
С56 IV Междунар. студ. науч.-прак. конф. (в рамках Международного форума «Студенческая наука – инновационный потенциал будущего»), г. Минск, 23 апреля 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2020.

ISBN 978-985-541-728-7.

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, 2020

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственный за выпуск *О. Г. Сорока*
Техническое редактирование и компьютерная верстка *А. И. Стебули*
Дизайн обложки *Е. С. Выдрицкой*

Дата подписания к использованию 26.10.20. 2,79 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 401.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации изготовителя,
издателя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.
Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

УДК 159.9

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

К.Г. Аверьянов

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – Е.Г. Изотова

THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT IN REPRESENTATIVES OF VARIOUS PROFESSIONAL GROUPS

K.G. Averyanov

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития синдрома «эмоционального выгорания у представителей различных профессий, дано описание эксперимента по сравнению уровня профессионального выгорания педагогов, чья профессия считается наиболее подверженной выгоранию, и банковских служащих, как правило, менее подверженных стрессу.

Annotation. The article deals with the problem of development of the "emotional burnout syndrome" in representatives of various professions, describes an experiment comparing the level of professional burnout of teachers, whose profession is considered the most prone to burnout, and Bank employees, as a rule, less prone to stress.

Ключевые слова: профессиональное выгорание; стресс; психологическая безопасность; профилактика.

Keywords: professional burnout; stress; psychological safety; prevention.

В современном и стремительно меняющемся обществе сегодня особенно остро стоит проблема обеспечения определенного безопасного состояния

личности и нейтрализации влияния спектра негативных факторов. Поддержание баланса между воздействием на личность неблагоприятных условий и ее способностью противостоять такому воздействию за счет собственных ресурсов или благодаря защитным факторам среды как раз предполагает состояние сохранности психики и является психологической безопасностью. Психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного равновесия между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия за счет собственных ресурсов или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой модель стабильного развития и нормального функционирования человека как единичного представителя социума.

Среди прочих угроз психологической безопасности особое место занимает профессиональное выгорание, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, проведенные на эту тему.

Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) – понятие, введённое в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году, проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением. Фрейденбергер указывал, что такое состояние развивается у людей, склонных к сочувствию, идеалистическому отношению к работе, вместе с тем неустойчивых, склонных к мечтаниям, одержимых навязчивыми идеями. При этом синдром эмоционального выгорания может представлять собой механизм психологической защиты в форме частичного, либо полного исключения эмоций в ответ на травмирующие воздействия.

Современные исследователи, под «эмоциональным выгоранием» понимают состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие:

– эмоциональное истощение – перенапряжение и чувство опустошенности;

– деперсонализация – циничное бездушное отношение в процессе контактов;

– редукция личных достижений – утрата ощущения компетентности в своей специальности.

Первенство по числу публикаций, очевидно, удерживают работы, посвященные выгоранию в профессии педагога. Профессии педагога свойственен высокий уровень эмоционального выгорания и истощения. Учителя часто чувствуют себя интеллектуально и эмоционально в силу того что вынуждены искать пути взаимодействия со своими подопечными, что соответственно требует значительных интеллектуальных и эмоциональных ресурсов.

В то же время к формированию профессиональных деформаций может приводить любая профессиональная деятельность.

Проявления эмоционального выгорания имеют место во внешней среде профессиональной деятельности, во внутрисистемных коммуникациях, взаимодействии с объектом деятельности, контактах с администрацией, во время работы в команде, а также и в среде непрофессиональной деятельности. К индивидуально-личностным факторам относятся особенности конкретного сотрудника, которые могут способствовать развитию у него эмоционального выгорания. В «группе риска» кроме педагогов могут находиться: психологи, медики, менеджеры, социальные работники.

Таким образом, принимая во внимание структурные изменения, происходящие в современном мире, представляется интересным изучить степень развития синдрома профессионального выгорания работников образовательной сферы в сравнении с представителями других профессий.

С этой целью было проведено эмпирическое исследование. Выборка составила 120 человек, из них: 60 педагогов ярославских школ и 60 банковских служащих различных профильных подразделений: экономических, административных, хозяйственно-эксплуатационных, подразделений безопасности.

Эмпирическое исследование выраженности синдрома эмоционального выгорания, проводилось с использованием следующих методик:

1. Опросник на «выгорание» MBI (К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) Цель: изучение степени выраженности и распространённости синдрома выгорания. Опросник состоит из 22 пунктов, по которым возможно вычисление значений 3-х шкал: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция профессиональных достижений». «Эмоциональное истощение» выражается переживанием снижения эмоционального тонуса, чувством психической истощённости аффективной лабильности, утратой интереса и интереса к окружающим, ощущении пресыщенности работой, неудовлетворённостью жизнью в целом. «Деперсонализация» проявляется в эмоциональном отстранении безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей безличностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. «Редукция профессиональных достижений» отражает степень удовлетворённости работника собой как личностью и профессионалом.

2. Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация В.Г.Норакидзе) Цель: выявление уровня тревожности обследуемых. Шкала «проявления тревожности» (Manifest Anxiety Scale, MAS) – личностный опросник. Предназначен для измерения проявлений тревожности. Опубликован Дж. Тейлор в 1953 г. Утверждения шкалы отбирались из набора утверждений Миннесотского многоаспектного личностного опросника (MMPI). Выбор пунктов для шкалы «проявления тревожности» осуществлялся на основе анализа их способности различать лиц с «хроническими реакциями тревоги». Опросник содержит 60 утверждений и предназначен для оценки уровня тревожности как одного из показателей адаптированности работника профессиональной деятельности.

Для сравнения показателей исследования, с целью выделения значимых различий, были использованы методы статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате эмпирического исследования наше предположение, что возникновению синдрома «профессионального выгорания» наиболее подвержены специалисты, относящиеся к профессиональной группе

работников образования, подтвердилось. У педагогов диагностируется более высокий уровень профессионального выгорания. По показателю тревожности различия показателей в соответствии с методом математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни) между группами значимы, у педагогических работников они также выше.

Однако при анализе показателей симптомов эмоционального выгорания педагогов и банковских служащих с использованием критерия Манна-Уитни, полученные значения при сравнении находились вне зоны статистической значимости. Указанный факт свидетельствует о том, что границы между профессиональными группами в ключе подверженности их представителей синдрому эмоционального выгорания становятся все более размытыми.

В настоящее время меняющееся общество порождает новые угрозы для психологической безопасности, и профессиональные сообщества, где традиционно проблема эмоционального выгорания не стояла так остро, сейчас также становятся подверженными проблемам вызванным синдромом выгорания. Но что, если факторы, влияющие на развитие профессионального выгорания в отраслях, где работа не связана с тесным взаимодействием с людьми, теперь проявляются и в образовательной среде? Очевидно, что такие факторы нуждаются в пристальном исследовании.

Анализ и изучение причин вызывающих профессиональное работников, не относящихся к типу «помогающих» профессий может способствовать более полному пониманию развития стресса и разработке мер по профилактике последнего в сфере образования.

🕮 *Литература*

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб. : СОЮЗ, – 2002. – 271 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.

3. Изотова, Е. Г. Специфика синдрома эмоционального выгорания у учителей средней школы / Е.Г. Изотова // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм : мат-лы междунар. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – Ч. I.

4. Чутко, Л. Синдром менеджера. Эмоциональное выгорание и управление стрессом / Л. Чутко. . – СПб. : Речь, 2009. – 96 с.

УДК 159.9

ЗНАЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Д.Д. Городнова

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – Е.В. Карпова

VALUE OF READY FOR SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

D.D. Gorodnova

Аннотация: в статье обосновывается значение готовности к саморазвитию будущих педагогов начальных классов в современных социокультурных условиях. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи готовности к саморазвитию и мотивации студентов 1 и 4 курсов. Установлены качественные различия данной взаимосвязи у студентов этих двух групп.

Annotation: the article substantiates the importance of readiness for future self-development of primary school teachers in modern sociocultural conditions. The results of an empirical study of the relationship between readiness for self-development and motivation of students of 1 and 4 courses are presented. The qualitative differences of this relationship in students of these two groups are established.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, мотивация, студенты, взаимосвязь.

Key words: readiness for self-development, motivation, students, interconnection.

В современных условиях способность к саморазвитию рассматривается как важнейшее качество профессионала. Специалист должен всегда поддерживать высокий уровень своей квалификации, поэтому ему необходимо быть участником процесса непрерывного образования.

Это связано с быстрыми темпами изменений во всех областях деятельности, изменением социокультурных и экономических условий, стремительным развитием информационных технологий, цифровизацией многих сфер жизни.

Все эти и другие факторы приводят к появлению особенностей в психическом и личностном развитии детей, влекут за собой пересмотр методов обучения в младшей школе. В таком случае педагог должен уметь быстро отреагировать на различные изменения и стать авторитетом, компетентным в современных вопросах. Если учитель будет регулярно получать новые знания, свободно владеть новой информацией, то может стать отличным примером и эрудированным наставником для детей. Таким образом, учитель собственным примером будет побуждать к самостоятельной работе своих учеников. Саморазвитие, таким образом, – неотъемлемая профессиональная функция учителя, это условие для его профессионального роста, а, значит, и условие успешности его воспитанников. Совершенно очевидно, поэтому, что для того чтобы выпускник педагогического ВУЗа мог стать востребованным специалистом, необходимо, наличие у него готовности в саморазвитии.

Многие ученые занимались вопросами саморазвития и самообразования [3, с. 315; 4, с. 288], в целом изучение данной проблемы имеет достаточно длинную историю. Так, в трудах отечественных мыслителей и педагогов прошлого таких, как Н.М. Карамзин, А.П. Куницын, Н.И. Лобачевский, Н.П. Огарев, Н.И. Пирогов, А.С. Хомяков и других, отчетливо прослеживается мысль о влиянии образования на становление и развитие личности на протяжении всей жизни человека.

Проблеме саморазвития в настоящее время уделяется большое внимание [1, с. 156–168; 5, с. 368]. Однако целый ряд аспектов остается неизученным. Так, практически не исследован вопрос о взаимосвязи готовности к самореализации студентов вуза и их мотивации. Результаты исследований в этом направлении могут внести определенный вклад в

понимании процессов в профессионализации, развития личности и др., т.е. иметь определенное теоретическое значение. Полученные результаты могут найти свое применение при организации учебно-воспитательного процесса в вузе, т.е. могут иметь и практическое значение.

Мы решили выяснить вопрос: имеет ли место взаимосвязь готовности к саморазвитию студентов – будущих учителей начальных классов и их мотивации. Было проведено исследование, в котором участвовали студенты 1 и 4 курсов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Общее количество испытуемых составило 66 человек. Для выявления готовности к саморазвитию будущих педагогов была взята методика «Оценка готовности к саморазвитию, самообразованию» В.И. Андреева. Она позволяет диагностировать данный феномен по 9 уровням. Использовалась также методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулина, С.М. Кетько. Она диагносцирует группы мотивов: поступления в вуз, реально действующие мотивы, профессиональные мотивы, определение уровней развития мотивации учения.

Были получены следующие основные результаты. У студентов первого курса ярко доминирует внешняя мотивация. Половина студентов первого курса демонстрирует средний уровень готовности к саморазвитию. У 35% студентов уровень способностей к саморазвитию ниже среднего. И лишь 15% испытуемых обнаружили уровень саморазвития выше среднего. У студентов четвертого курса также преобладают внешние мотивы, причем уровень мотивации (как внешней, так и внутренней) снижается к четвертому курсу.

Иные результаты были обнаружены у студентов четвертого курса относительно готовности к саморазвитию. При доминировании у них среднего уровня готовности к саморазвитию (у 67%), лишь 11% четверокурсников имеют уровень готовности к саморазвитию ниже среднего. У 30% студентов уровень готовности к саморазвитию выше среднего, то есть к четвертому курсу по сравнению с первокурсниками в 2 раза увеличилось количество

студентов с этим уровнем. Однако высокий уровень саморазвития не был выявлен как у студентов первого, так и четвертого курса.

Далее, используя метод ранговой корреляции по Спирмену, нами был подсчитан коэффициент между показателями готовности к саморазвитию и мотивацией у студентов первого и четвертого курсов, а также показателями готовности к саморазвитию и показателями внутренней и внешней мотивации студентов этих двух групп. Оказалось, что у первокурсников отсутствуют какие-либо значимые связи между показателями готовности к саморазвитию и мотивацией (как с мотивами поступления, так и профессиональными мотивами и реально действующими). У студентов четвертого курса обнаружена положительная значимая связь лишь между готовностью к саморазвитию и мотивами поступления в вуз, то есть, на готовность студентов к саморазвитию в существенной степени влияют мотивы поступления в вуз. Следовательно, на начальном этапе обучения в вузе оба эти параметра еще недостаточно развиты и, по сути, никак не взаимосвязаны. На четвертом курсе готовность к саморазвитию лучше представлена у тех, кто имеет развитую мотивацию поступления в вуз.

Было также установлено, что у первокурсников отсутствует какая-либо связь между готовностью к саморазвитию и внешней, и внутренней мотивацией. Это в целом также свидетельствует о несформированности у них как готовности к саморазвитию, так и мотивации. У студентов четвертого курса были выявлены значимые положительные связи между готовностью к саморазвитию и внешней, и внутренней мотивацией. Следовательно, чем выше готовность к саморазвитию, тем выше и внешняя, и внутренняя мотивация студентов-выпускников.

Таким образом, можно сделать следующее заключение. У первокурсников имеет место недостаточный уровень развития как готовности к саморазвитию, так и мотивации; отсутствует и взаимосвязь этих

параметров. К окончанию обучения в вузе имеет место положительная динамика готовности к саморазвитию; обнаружена ее взаимосвязь с мотивами поступления в вуз. Кроме этого, чем выше уровень готовности к саморазвитию, тем выше показатели и внешней, и внутренней мотивации. Полученные данные свидетельствуют о том, что необходимо формировать, в первую очередь, мотивацию студентов, что будет способствовать и формированию у них готовности к саморазвитию.

🕮 *Литература*

1. Вишневская, Л. П. Самообразование как психолого-педагогическая проблема / Л.П. Вишневская, Г.В. Вишневская // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – №12. – С.156–158.

2. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ. – 570 с.

3. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 1997. – 315 с.

4. Мастеров, Б. М. Психология саморазвития / Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

5. Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

УДК 37.035.6

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ХАРАКТЕРИСТИКА, СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

А.Н. Карачевцева

ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – В. А. Романов

EDUCATIONAL RESULTS AT THE MODERN SCHOOL: CHARACTERISTIC, ESSENCE AND CONTENT

A.N. **K**arachevtseva

Аннотация. В данной статье рассматриваются образовательные результаты в современной школе, а также их характеристика, сущность и содержание. Рассмотрены актуальные подходы их формирования. Статья дает развернутое объяснение термина, которые используются для описания образовательного результата. Описывает современный «портрет выпускника школы».

Annotation. This article discusses the educational results in a modern school, as well as their characteristics, essence and content. Actual approaches to their formation are considered. The article gives a detailed explanation of the term, which are used to describe the educational result. Describes the modern "portrait of a school graduate."

Ключевые слова: образование, задачи образования, «портрет выпускника школы», образовательный результат.

Key words: education, educational objectives, "portrait of a school graduate", educational results.

Перемены, происходящие в наше время в российском обществе, оправданно отвело образованию центральное место во многих экономических, духовно-нравственных, политических и иных вопросах жизни как страны в целом, так и ее регионов. Образование прекращает быть самостоятельной ценностью в данной ситуации, оно начинает играть роль

силы экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности фактических областей экономики, что делает его одним из значимых принципов безопасности и благосостояния России, благополучия каждого жителя страны. По мнению И.С. Якиманской повышение влияния образования в существующем периоде развития государства обозначает основную цель образовательной политики России – обеспечение качества образования на базе сохранения его основательности и соответствия современным и перспективным нуждам человека, общества, страны.

Кроме этого, потребность модернизации структуры образования объясняется тем, что в наше время она не только не может организовать кадровую базу формирования экономики, но и поддерживать имеющийся уровень экономического развития.

Современные требования к профессионалу содержат его стремление осуществлять новые профессиональные цели, желание получать и развивать навыки, знания, которые могут использоваться либо преобразовываться применительно к возможному множеству ситуаций, его способность изучать современные технологии, постоянная смена которых осуществляется приблизительно раз в пять лет, приспосабливаться к другим условиям труда, реализовывать новые профессиональные задания. Необходимо появление современного качества образования, которое не ограничено объемом конкретных знаний, довольно скоро утрачивающих свою новизну в условиях информационного общества. Мы согласны с И.С. Якиманской, которая говорит о том, что при этом оно содержит в себе еще обучение человека универсальным приемам деятельности (основным компетентностям) и стремлению использовать их в соответствии с поставленной задачей и в зависимости от создавшейся ситуацией.

По расчетам сотрудников компании IBM, человек меняет свою профессию более семи раз за период трудовой деятельности, поэтому конкурентоспособность на рынке труда нашего времени, в основном связана с его способностью получать и развивать компетентности, умения, навыки,

которые могут применяться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций.

Следовательно, принципиально изменяются задачи образования. Энциклопедические по объему знания и творческие по сути, которые длительное время являлись основной целью образовательного действия, теперь начинают быть средством, то есть российской школе необходимо смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию.

В свете вышесказанного изменяется и «портрет выпускника» каждого из уровней общего образования.

«Портрет выпускника школы»:

– любящий свою землю и свое Отечество, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

– принимающий и поддерживающий классические ценности семьи, гражданского общества России, многонационального населения РФ, понимающий свою сопричастность судьбе Родины;

– креативно думающий, интенсивно и всесторонне познающий действительность, осознающий значимость образования и науки, деятельности и творчества для гражданина и общества;

– обладающий основами научных приемов познания окружающей действительности;

– мотивированный на творчество и инновационный труд;

– стремящийся к взаимодействию, готовый выполнять учебно-исследовательский, проектный и информационно-познавательный труд;

– ощущающий себя личностью, социально деятельный, уважающий закон и правопорядок, понимающий ответственность перед семьёй, обществом, государством, человечеством;

– считающийся с мнением других людей, желающий вести конструктивный диалог, добиваться взаимопонимания и успешно сотрудничать;

– обдуманно придерживающийся и рекламирующий правила экологически целесообразного, здорового, безопасного образа жизни;

– готовый к обдуманному выбору специальности, осознающий важность профессионального труда для личности и общества в целом;

– стремящийся к образованию и самообразованию на протяжении всего своего существования [3, с. 32].

Приведенные выше качества выпускника школы поспособствуют ему стать успешным человеком, адаптироваться в современной действительности.

Также, эти качества выпускника считаются по сути объединенными образовательными результатами.

Что же является образовательным результатом?

Образовательный результат – это результат, целенаправленно развивающийся в пределах образовательного действия дидактическими материалами [3, с. 32].

Образовательные результаты осуществляют функции:

– нормативного фундамента образовательного действия;

– главного ориентира для создания учебных методик, учебно-методических комплектов (УМК) и, следовательно, содержания учебной дисциплины или образовательной сферы;

– базы итоговой аттестации обучающихся;

– базы аттестации педагогов и аккредитации образовательной организации.

Таким образом, именно образовательные результаты считаются основой для подбора образовательных ресурсов (учебников, технологий, оборудования и прочего), нужных для их определения.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования образовательные результаты показаны тремя главными группами (блоками):

а) индивидуальные результаты, содержащие ценностные направленности, мировоззренческие установки, отношения, индивидуальные свойства, во основном обозначающие ориентированность личности;

б) метапредметные результаты, обобщающие универсальные учебные процессы (познавательные, регулятивные, коммуникативные), формирующие инструментальную базу учебной работы обучающегося;

в) предметные результаты, отображающие специфику освоения учебного содержания конкретного предмета, дисциплины в деятельностном виде (преимущество предметных умений, совокупность разнообразных форм работы школьника) [3, с. 32].

Формулировка образовательного результата является грамотной при условии, что она:

– содержит одну или несколько сравнительно самостоятельных легко выделяемых и автономно проверяемых единиц содержания;

– показывает степень освоения единицы содержания (для уровня воспроизведения достаточно указания «знает»);

– конкретно и однозначно понимается всеми участниками образовательного процесса.

🕮 *Литература*

1. Romanov V.A. Elaboration of Students' Professional Training Components in Pedagogical University / V.A. Romanov, A. I. Egorov // Science and Civilization. – 2018. Volume 2. England, Sheffield, Science and Education Ltd. – С. 3–7.

2. Romanov V. A. Influence of Shortcomings in Practical Realization of Teaching Principles on Quality of Students Professional training / V.A. Romanov, A.I. Egorov // News of Science and Education. – Volume 2. Том 4. – Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2018. – С. 3–8.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2012. – 32 с.

4. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Электронный ресурс] / И.С. Якиманская // Электронный журнал «Экстернат.РФ». – 2015. – №5 – Режим доступа: http://ext.spb.ru/. – Дата доступа: 08.04.2020.

УДК 378.14

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДИАГНОСТИКЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Э.В. Маркова

ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – Л.А. Орлова

STUDY OF THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DIAGNOSE COGNITIVE DIFFICULTIES IN MODERN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

E.V. Markova

Аннотация. В статье описается роль изучения познавательных затруднений у современных младших школьников при подготовке будущих учителей начальных классов, даются определения понятиям «трудность», «затруднение» в педагогическом аспекте, описаны психологические особенности современного ребенка младшего школьного возраста.

Annotation. The article describes the role of studying cognitive difficulties in modern primary school children in the preparation of future primary school teachers, defines the concepts of "difficulty", "difficulty" in the pedagogical aspect, describes the psychological characteristics of a modern child of primary school age.

Ключевые слова: познавательные затруднения, познавательные трудности, познавательные барьеры, современный младший школьник, особенности современного младшего школьника, сетевая личность.

Keywords: cognitive difficulties, cognitive difficulties, cognitive barriers, modern primary school student, features of the modern primary school student, network personality.

С точки зрения познавательной деятельности, изучение проблемы подготовки будущих учителей начальных классов очень велико и обусловлено тем, что в условиях глобализации и развития социальной действительности происходит формирование человека новой формации, в связи с этим, на сегодняшний день меняется характер познавательной деятельности.

Младший школьник XXI века обладает уникальным набором психологических особенностей, его структура мышления, памяти, внимания, речи, способы получения информации значительно отличаются от детей прошлого поколения. В современной педагогике таким детям уже присвоена категория «сетевая личность» (Орлов А.А.), т.е. личность, способная и осознающая как ценность свое право на удовлетворение познавательной и коммуникативной потребности в момент ее возникновения (на пике интереса). Специфика когнитивных составляющих структуры «сетевой личности» определяется такими важнейшими особенностями как клиповость и визуализация мышления [8, с. 20]

Это говорит о том, что современные реалии требуют пересмотра особенностей педагогического взаимодействия с современными детьми младшего школьного возраста.

Современный младший школьник в возрасте от 8 до 10 лет, по данным специалистов «Информационно-методического центра» г. Санкт-Петербурга, проводит в сети Интернет более 40% своего времени, причем только 8,1% из общего числа запросов, имеют познавательный и научный характер, даже игровая деятельность приобрела для ребенка другой смыл.

Познавательные затруднения – это достаточно сложное и многогранное в своих формах явление.

Переходя к анализу термина «затруднение», следует отметить, что затруднения являются неотъемлемой частью любой деятельности, учебная деятельность не является исключением.

Это могут быть трудности понимания, осознанного усвоения, воспроизведения и продуктивного использования различных фрагментов учебного материала, сущностных связей и отношений зависимости между

изучаемыми объектами, явлениями и фрагментами описывающего их знания: законами, частными закономерностями и т.п. [4, с. 27]

Исследуя природу познавательных затруднений у современных младших школьников, можно сказать, что на их проявление, в основном, влияет фактор глобализации и современизации, который ведет к изменениям учебной деятельности современного ребенка. По отношению к современному ребёнку на сегодняшний день неприменимы те мерки, которыми особенности детей оценивались в прошлом. Подлинные умственные способности ребёнка шире и богаче, чем считалось, но главная задача нынешнего образования – всецело их раскрыть.

Исследователи установили, что при создании необходимых условий современные младшие школьники могут успешно проявлять специфические интеллектуальные способности и самостоятельно реализовывать себя в образовательной деятельности, но это требует нового определенного подхода.

Образовательный процесс, построенный без учета психологических особенностей современного младшего школьника, приведет к деструкции познавательных затруднений. Гильбух Ю.З. выделяет следующие деструктивные аспекты познавательных затруднений:

– общее отставание в учении;

– специфическое отставание по языку;

– специфическое отставание по математике;

– отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности.

Неуспеваемость, по его мнению, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по всем основным предметам школьной программы. [3, с. 69]

Современная система образования на сегодняшний день выстраивается с учетом изменений, происходящих в ребенке под фактором глобализации, чтобы привлечь внимание современного ребенка и вызвать интерес к учебной деятельности, государство не только пересмотрело программы обучения, методы, приемы и средства, оно работает в направлении развития

информатизации школы, идет активное оснащении классов компьютерами, смарт-досками, проекторами и прочими техническими средствами.

Проводимая модернизация российского образования предполагает достижение нового качества образования, которое заключается в новых возможностях выпускников школы – они должны быть способны решать проблемы, которые не решали предыдущие поколения выпускников.

Реформа современного образования направлена не только на принципиальное обновление содержания, но и реализацию принципов деятельностного и компетентностного подходов, ориентацию на личностные возможности и интересы современных учащихся, перестройку коммуникаций учитель-ученик и нацеленность на новый образовательный результат. [10, с. 62]

Но переход к данной системе происходит очень медленно, либо не происходит вовсе. Центральной причиной всего происходящего являются трудности, возникающие у педагога в процессе его педагогической деятельности.

К таким трудностям относят: недостаточную компетентность в психологических направлениях изучения современных детей в возрасте от 7 до 11 лет, незнание возрастной психологии, непонимание причин поступков обучающихся и многое другое. Несмотря на это, преподавателю начальной школы очень важно стараться предусмотреть трудности познавательного характера, которые возникают в процессе учебной деятельности, чтобы такое явление, которое носит, в большем случае позитивный характер, не привело к негативным последствиям.

Можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день вопрос остается актуальным, еще далеко не до конца разработанным, требующим глубо¬кого и скрупулезного исследования на уровне как конкретных, так и общепедагогических методик. Изучение познавательных затруднений у современных младших школьников – это новое научное направление в педагогике, которое представляется чрезвычайно перспективным с точки зрения проведения востребованных научных исследований.

Соответственно, встал вопрос пересмотра природы познавательных затруднений и их деструктивных состояний; необходимо разработать новый подход в подготовке педагогов к диагностике познавательных затруднений.

🕮 *Литература*

1. Воронов, В. К. Познавательные барьеры в обучении студентов высших учебных заведений, методика их выявления и нивелирования / В. К. Воронов, Л. А. Геращенко // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – №2. – С. 30–41.

2. Высоцкая, С. И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников : дис. … канд. пед. наук / С. И. Высоцкая. – М., 1974. – 178 с.

3. Гильбух, Ю. З. Учитель и психологическая служба школы / Ю. З. Гильбух. – Киев, 1993. – 143 с.

4. Коржуев, А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / А. В. Коржуев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 27–32.

5. Кузнецова, Н. А. Дидактические проблемы понимания учебных текстов старшеклассниками (на материале гуманитарных предметов) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Кузнецова. – Барнаул, 1998. – 169 с.

6. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

7. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy. – Дата доступа: 05.02.2019.

8. Орлов, А. А. Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования / А. А. Орлов, Л. А. Орлова // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 12–22.

9. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты / под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – Киев : Радяньска школа, 1986. – 144 с.

10. Шабалина, О.Л. Современные научные подходы к обучению младших школьников / О.Л. Шабалина, С.С. Мустафина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №2. – С. 161–163.

УДК 373

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

Е.Б. Романова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – В.А. Романов

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF THE TEACHER'S WORK TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN SCHOOL

E.B. Romanova

Аннотация. В статье выявлены педагогические условия организации работы педагога по повышению эффективности управления познавательной деятельностью учащихся в школе и проанализирована их реализация. Доказано, что указанные условия реализуются, прежде всего, через подготовку и проведение урока. Проанализированы основные требования к современному уроку и выявлена связь между уровнем профессионального мастерства и эффективностью управления познавательной деятельностью учащихся.

Ключевые слова: познавательная деятельность, организация работы педагога, педагогические условия, метод проектов, бинарные уроки.

Annotation. The article reveals the pedagogical conditions for organizing the work of a teacher to improve the management of cognitive activity of students in school and analyzes their implementation. It is proved that these conditions are realized, first of all, through the preparation and conduct of the lesson. The basic requirements for the modern lesson are analyzed and the connection between the level of professional skill and the effectiveness of managing cognitive activity of students is revealed.

Key words: cognitive activity, organization of the teacher's work, pedagogical conditions, project method, binary lessons.

Сегодня управление познавательной деятельностью учащихся является одной из значимых проблем в работе педагога в современной школе. Если ученику интересен процесс познания, то ему легче будет обучаться в будущем и повышать уровень собственных знаний, умений и навыков. К сожалению, таких учеников становится все меньше и меньше. Многие могут посчитать, что вина лежит на родителях, которые позволяют детям часто и долго играть в компьютерные игры, искать и списывать домашнее задание с интернет-сайтов, книги дети читают крайне редко, т.к. теряется интерес. Поэтому в наше время на педагогов возлагается крайне важная задача – управление познавательной деятельностью учащихся. Он должен не просто провести урок согласно утверждённой рабочей программе, но и сделать так, чтобы детям было понятно и интересно разъяснение темы со стороны учителя [4].

Укажем те педагогические условия для организации работы педагога, которые позволят повысить эффективность управления познавательной деятельностью учащихся и сравним их с условиями обеспечения результативности обучения учеников:

– Использование активных методов организации данной деятельности.

– Дифференциация и индивидуализация заданий по степени сложности (метод проектов). В итоге ученики лучше понимают, какие результаты и когда от них ждет преподаватель.

– Применение современных информационных технологий. В результате ученики мотивированы на получение ожидаемых результатов и испытывают удовлетворение от собственной деятельности.

– Мотивационная направленность обучения.

– Социально-психологический климат в педагогическом коллективе и классе способствует росту продуктивности рассматриваемой деятельности.

– Контакт между учителем и учениками.

– Контроль за учебно-познавательной деятельностью со стороны педагога.

– Профессиональные контакты между учителями.

– Реализация межпредметных связей в обучении (бинарные уроки).

Все вышеперечисленные педагогические условия организации работы педагога по повышению эффективности управления познавательной деятельностью учащихся в школе реализуются, прежде всего, в ходе подготовки и проведения урока [2]. Рассмотрим дидактические требования к современному уроку, которые должны быть реализованы в школе:

– четкое формулирование образовательных задач в целом, их взаимосвязь с развивающими и воспитательными задачами;

– выявление оптимального содержания урока, учитывая требования учебной программы, цели урока, уровень подготовки учеников;

– прогнозирование уровня усвоения учениками научных знаний, выявление сформированности умений и навыков на уроке в целом и на конкретных его этапах;

– каждому преподавателю необходимо сформировать определенный набор оптимальных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, дающих возможность обеспечить их воздействие, высокую познавательную активность учащихся;

– сочетание разных форм коллективной и индивидуальной работы на уроке, при этом каждый ученик должен обладать максимальной самостоятельностью.

Современный урок должен быть подготовлен с применением информационных технологий. Ученикам привычно применять услуги сети Интернет при реализации, к примеру, проектных заданий по предметам в форме электронных презентаций, которые сделали учащиеся под руководством учителя [3].

Внедрение современных актуальных информационных технологий дает возможность:

– для обогащения среды рассматриваемой деятельности учеников;

– для существенного расширения круга задач, которые доступны для решения;

– ликвидировать рутинную работу;

– благоприятствует потребности ученика в самоуважении, само-реализации;

– для развития самостоятельности мышления;

– самостоятельно получить новые знания и совершить свои «открытия».

Широко применяется в школах метод проектов. Данный метод сегодня хорошо известен. Отметим, что проектная деятельность в зависимости от образовательных задач, которые она осуществляет, может принимать разнообразные формы:

– грандиозный проект на целый учебный год и более;

– мини-проект – на один или несколько уроков.

Для роста результативной реализации использования активных методов организации рассматриваемой деятельности предлагается ввести бинарные уроки. На данном уроке, к примеру, ученик осуществляет работу к такому предмету как информатика, и параллельно осуществляет работу к иному предмету или предметам, вследствие чего учащийся тратит существенно меньше времени на подготовку, а получает сразу несколько оценок. Вследствие чего формируется мотив к познанию, развивается стремление к действиям далее [1].

Базовый акцент бинарных уроков не усвоение конкретных знаний, а развитие образного мышления. Данный вид урока дает школьнику широкое и яркое представление о мире, о взаимосвязи явлений и предметов, о многообразии мира.

Важно проработать с учителями с целью реализация педагогических условий организации работы педагога по повышению эффективности управления познавательной деятельностью учащихся в школе вопрос контроля за учебно-познавательной деятельностью. Его цель – обеспечить внешнюю обратную связь (контроль учителя) и внутреннюю (самоконтроль школьника) и получить информацию, через анализ которой учитель имеет возможность внести требуемые коррективы в реализацию процесса обучения. Это также касается трансформации содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов обучения или к принципиальной трансформации всей системы учебной работы.

Отметим, что регулярный контроль приводит к росту ответственности за реализуемую работу, как ученика, так и преподавателя, приучает к

аккуратности; происходит становление и развитие положительных нравственных качеств и коллективистических отношений. Он помогает школьнику самостоятельно разобраться в собственных знаниях и способностях, благоприятствует становлению и развитию самооценки.

От того, как реализуется проверка и оценка знаний, зависит дисциплина на уроке, отношение школьников к обучению, становление и развитие у них важных личностных качеств – самостоятельность, инициатива, трудолюбие.

При изложении педагогом нового материала школьник получает информацию, как правило, в готовом виде, степень их активности в мыслительной работе небольшая, вследствие чего у школьника не всегда формируется потребность в приобретении новых знаний, потребность обосновать способы их применения. У школьника не вырабатывается навык учебного труда творческого характера, нет стремления к поискам, изобретательств и пр. Для того чтобы осуществить полноценное усвоение знаний, нужно вооружить школьника результативными методами и приемами самостоятельной работы и познавательной деятельности в целом. Он должен знать рациональные правила их организации и уметь применять данные знания в собственной деятельности [5].

Отсюда сделаем вывод о том, что, учитывая описанные выше педагогические условия организации работы педагога по повышению эффективности управления познавательной деятельностью учащихся, каждый учитель может определить примерный уровень сформированности у себя управленческих умений и навыков, в какой степени у него реализуются данные педагогические условия, понимая, что рост уровня профессионального мастерства напрямую зависит от роста эффективности управления данной деятельностью.

🕮 *Литература*

1. Гизатулина, О. И. Проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ / О. И. Гизатулина // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1682–1688.

2. Колбасина, Л. В. Педагогические условия управления познавательной самостоятельной деятельностью школьников в процессе обучения биологии / Л. В. Колбасина // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы V Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, июль 2014 г. – СПб. : СатисЪ, 2017. – С. 37–39.

3. Романов, В. А. Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии: Монография / В. А. Романов. – Тула : Издательство Тульское ППО, 2020. – 208 с.
4. Романова, Е. Б. Сущность понятия познавательной деятельности в педагогике / Е. Б. Романова // Проблемы педагогики. Проблемы науки. – 2018. – № 6 (38). – С.17–20.
5. Тукоякова, Ш. Р. Влияние групповой работы на активизацию познавательной деятельности учащихся на уроках биологии / Ш. Р. Тукоякова // Молодой ученый. – 2016. – №26 (1). – С. 36–39.

УДК 159.922

СВЯТЫНИ БЕЛАРУСИ: ИХ РОЛЬ В ДУХОВНОМ И НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ И ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОРДОСТИ

Т.С. Скок

Волковысский колледж УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Волковыск)

Науч. рук. – Г. И. Сорока-Скиба

BELARUSIAN CHURCHES: THEIR ROLE IN SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT AND FORMATION OF NATIONAL PRIDE

T.S. Skok

Аннотация. Сбережение национальных святынь, их роль и воздействие на духовно-нравственное развитие, формирование чувства гордости за отечественное наследие, необходимость его научного всестороннего изучения и привитие уважения к белорусским книжным, архитектурным, рукописным, музыкальным, художественным традициям – таков небольшой перечень вопросов, которые рассматриваются учеными, исследователями разных областей знания на площадках республиканских, международных форумов.

Ключевые слова: тематические мероприятия; год малой Родины; Сеньковщина; Сынковичская церковь-крепость.

Annotation. The preservation of national shrines, their role and impact on spiritual and moral development, the formation of a sense of pride in the national heritage, the need for its comprehensive scientific study and instill respect for Belarusian book, architectural, manuscript, musical, artistic traditions – this is a small list of issues that scientists consider, researchers of different fields of knowledge at the sites of republican, international forums.

Key words: thematic events; the year of the small homeland; Senkovschina; Synkovichi fortress church.

Указ Президента Республики Беларусь №247 «О проведении Года малой родины» был принят 20 июня 2018 г. [5]. Серия тематических мероприятий, направленных на «стимулирование социально-экономического развития регионов, формирование активной гражданской позиции у населения, сохранение историко-культурного и духовного наследия», проводилась в течение 2018–2020 гг.

Трудно представить себе человека «без корней». Под влиянием всемирной глобализации мы все больше начинаем ощущать себя людьми планеты. Французский проповедник XIX века Жан-Батист Лакордер однажды удивительно прозорливо заметил: «Человек без родины – это песчинка, отданная на произвол случайностям времени и пространства» [4]. При этом наше отношение к месту рождения, дому служат настоящим спасительным якорем в нынешнем бушующем мире. Современная молодежь, имеющая возможности путешествовать по другим странам, о границах Беларуси имеет хорошее представление. Наша республика невелика по своему территориальному признаку, но как сказал Сенека Младший «родину любят не за то, что она велика, а за то, что она своя» [2].

Дух глобализации проявляется не только в стремлении расширить границы (и образовательные, в том числе), но и в более глубоком изучении, погружении в историческое прошлое своего края. Таким образом, происходит решение двух сложных задач: с одной стороны, формирование патриотизма, любви к своей родине, ее культуре и наследию, а с другой – совершенствование интернациональных «основ» личности. Очень благоприятно введение в учебный процесс в рамках таких дисциплин как «История музыки», «Музыка», «Хоровое пение и практика работы с хором», «Методика музыкального воспитания» исследовательских наработок наших ученых, оригинальных находок, открытий, сделанных в период работы с рукописями. Это продиктовано целями образовательного-воспитательного процесса и особенно таким его глубоким вектором, как ценностно-смысловой. Даже беглый взгляд на нашу историю через призму рукописных источников (и даже одного памятника) позволяет заметить и раскрыть сущностные черты характера белорусского человека – человека, преданного своему делу, земле.

Обучаясь на отделении «Начальное образование» Волковысского колледжа УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», я впервые узнала о том, что такое полевое исследование. На заседании научного кружка «Актуальные вопросы музыкального искусства» наш руководитель Сорока-Скиба Галина Ивановна рассказывала, что во время учебы в Академии музыки она ежегодно выезжала в фольклорные экспедиции для записи белорусских обрядов, песен, наигрышей, былин. Бессменным вдохновителем, организатором и душой данного мероприятия была профессор белорусской музыки, этномузыколог Л.Ф. Костюковец. Впоследствии эти материалы изучались, расшифровывались и становились основой исследований. Я загорелась идеей применить этот метод и прикоснуться, таким образом, к древнейшим святыням нашей родины.

Так получилось, что моей малой родиной стала деревня Сеньковщина, расположенная в 10 километрах от белорусской святыни. Сынковичская церковь-крепость, находящаяся в 12 километрах на северо-запад от города Слонима, является одним из интереснейших архитектурных памятников Беларуси. Мой интерес распространялся на его историю, судьбу, но также и на музыкальное оформление богослужения. Для меня сакральное искусство – это глубокая тайна и загадка, к разгадке которой хочется прикоснуться.

Собирая по крупицам информацию, обнаружилось, что огромный вклад в изучение и сохранение этого шедевра белорусской архитектуры внёс священник Евстафий Михаловский (Михайловский), который был настоятелем церкви больше 30 лет (с 1872 по 1904 гг.). Имея хороший баритон и играя на скрипке, Евстафий Михаловский организовал в Сынковичской церкви отличный хор, обучал церковному пению взрослых и детей, хористы пели киевским распевом [3].

8 декабря 1894 года в Сынковичах состоялось торжественное празднование 25-летнего служения Православной церкви настоятеля прихода отца Евстафия Михаловского. Историк Евстафий Орловский так характеризовал празднование: «Народа в храме было много. Служба была торжественная. Этому торжеству ещё больше способствовало общее пение всей церкви – на две половины, на два клироса, один – под руководством Гусака, а второй под руководством местного псаломщика. Пение было стройное, мелодичное,

отработано, как только возможно и желаемо в наших селах. Всей душой молилась церковь, этот простой серый люд деревни, сильно вознося свои элитные голоса в небесные обители, увлекая и всё сильней и сильней, вызывая молитвенное настроение даже и у случайных богомольцев. И молиться хотелось, горячо молиться. Помнится, какой широкой волной охватывало душу пение на запричастном всей церкви: «На реках Вавилонских». Пение всех, пение покаянных стихов в дни покаяния, и сам мотив напева – всё это было так хорошо и так гармонировало с внутренним зодчеством самого храма, оригинальным по отделке, – что долго потом приходили на ум мне слова этой молитвы и звуки напева. Я вышел их храма. – Кто это вас научил так хорошо петь в церкви? – спросил я у сельчанина, который вышел за мной. – Да наш батюшка: он нас учит – мальчиков в школе вместе с учителями на пении, а нас, взрослых, после ютрани на воскресных беседах; мы все можем петь, поём киевским распевом и догматики»» [1, с. 15, 16].

Эти исторические свидетельства дают нам, сегодняшним, понимание роли и места духовным практикам, посещению православных богослужений, пению древнейших роспевов, сопричастности, единения и родства.

Сегодня также проводятся службы (будничные и праздничные), на которых звучат песнопения далеких эпох. Мы изучаем вопрос, кто сегодня обучает петь на клиросе, как это происходит, по каким книгам поют певцы? Для того чтобы приблизиться к лучшему пониманию прошлого и настоящего времени и себя в нем.

🕮 *Литература*

1. Афанасик, В. Тайны Сынковичского храма / В. Афанасик. – Мн., 2012. – С. 15, 16.

2. Жемчужины мысли. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: рф/цитаты/по%20разделам/Родина,%20патриотизм.html. – Дата обращения: 25.02.2020.

3. Ильин, А. Черевачицкие Котовичи – священники, деятели культуры и просто люди / А. Ильин // Глава XXXI. Священник-историк Евстафий Иосифович Михаловский // Гістарычная брама. – 2017. – № 1 (28).

4. Лакордер, Жан-Батист Анри. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/– Дата обращения: 02.01.2020.

5. Указ Президента Республики Беларусь №247 «О проведении Года малой родины». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mogilev.gov.by/.../32613-v-belarusi-god-maloj-rodiny-budet-prokhodit-do-2020-go. – Дата доступа: 26.01.2020.

УДК 378.008

ПОЛУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ, РОЛЬ ИСКУССТВА

Г.И. Сорока-Скиба

Волковысский колледж УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Волковыск)

OBTAINING VOCATIONAL EDUCATION IN A PRACTICE-ORIENTED MODEL: PROBLEMS, WAYS OF SOLUTION, THE ROLE OF ART

G.I. Soroka-Skiba

Аннотация. В статье дана оценка использования индивидуального творческого подхода во взаимодействии с учащимися. Актуализированы вопросы гуманитарного образования, необходимости развития эмоционального интеллекта, в связи с чем усиливается влияние широкого спектра дисциплин, позволяющих решать творческие задачи.

Abstract. The article assesses the use of an individual creative approach in interaction with students. The issues of humanitarian education, the need for the development of emotional intelligence are updated, in connection with which the influence of a wide range of disciplines, allowing to solve creative problems, is amplified.

Ключевые слова: образование; практико-ориентированная модель; гуманитарное знание; эмоциональный интеллект.

Key words: education; practice-oriented model; humanitarian knowledge; emotional intellect.

Большое число интервью, публичных лекций, прямых эфиров на тему образования, воспитания, развития, проблем в этих областях, поиск путей выхода из тупиковых ситуаций мы наблюдаем сегодня. Мнения по данным вопросам порой кардинально различны, но единодушие в том, что касается сложности и необходимости решать здесь и сейчас, объединяет многих

ученых, педагогов, практиков. Сегодня требуются кардинальные, реформаторские подходы, поскольку человеческий фактор и его роль в общественном мироустройстве благодаря современным технологиям начинает меняться. Об этом пишет белорусский ученый Э.М. Сороко: «Экономика как средство обеспечения жизнедеятельности человека, в сущности, превратилась в цель и человек, таким образом, выпал из поля внимания, остался втуне, за пределами процесса социализации, который, однако, должен быть иметь его, человека, основным предметом и целью общественных и государственных управленческих воздействий, стратегических как ближайших по срокам действия, так и долговременных инициатив» [2, с. 44]. Как и экономика, доминирующая в современном мире, так и технологии «берут бразды правления» в обход человека. Скорость «вхождения» искусственного интеллекта очень высокая, поэтому единственная зацепка – эмоциональный интеллект, искусство. То, чего машина делать не может. «Машина может делать копии, но искусство создавать не может. Поэтому наши надежды находятся в гуманитарной сфере» [5]. Это цитата, но кавычки можно было бы убрать в силу полнейшего единодушия в данном вопросе.

Роль гуманитарного знания не должна сейчас уменьшаться. Ведущие ученые России, Беларуси утверждают, что эта роль стремительно растет. Но пока общество этого не поймет, оно будет все ближе и ближе подходить к настоящей опасности. Система результативности знаний превращается в аттракцион: нужно постоянно решать тесты и ставить галочки! «Этот путь ведет к одному: скоро не будем соображать, куда мы попали? Именно поэтому люди «должны быть воспитаны на Шекспире, Толстом, должны слушать правильную музыку – в них должно быть воспитано человеческое. Не уменье считать на машинке – нам это не нужно, т.к. машина сама это умеет. Если не читать серьезную литературу, если не слушать глубокую музыку – значит, не привык думать» [5].

Почему так велика значимость гуманитарного знания, искусства? Потому что искусство – это формирование своего мира, формирование личности, формирование ответственности. Если гуманитарное знание исчезнет из

системы образования (а все предпосылки для этого уже наметились), то это повлечет за собой губительные последствия, и приведет вовсе не к тому, что эти люди плохо или мало образованы, «это на тему: они – вообще не люди! Они не воспитаны как люди со своим внутренним миром, отношением, ответственностью. Фатально может прозвучать мысль, что человечество как проект может закончиться» [5]. Потому что, как писал И. Бродский, у человечества «своя видовая цель», не делать простые вещи, это и машина умеет, но делать сложные. Профессор Т.В. Черниговская авторитетно заявляет: «Я всегда ратую за то, чтобы гуманитарный компонент образования никогда не исчезал ни от физиков, ни от математиков, ни от биологов никуда. Это не к вопросу о том, что в салонной беседе они не смогут поговорить о Прусте – нет. Но это сужает поле «ментальных путешествий», а значит – отрезает многие пути» [4]. А.А. Спектор продолжает: «В образовании очень полезным является обучение гуманитариев основам естественных наук и обучение естественников основам гуманитарных наук. Более того, в этом плане весьма полезно развивать дисциплины, лежащие на границе этих областей…» [3, с. 71]. Академик-секретарь Отделения гуманитарных наук и искусств НАН Беларуси, доктор исторических наук, профессор А.А. Коваленя убежден, что «одним из важных показателей цивилизованности общества является его внимание к развитию гуманитарных наук и культуры. […] Сбалансированное изучение гуманитарных и технических дисциплин позволит активизировать не только логическое, но и интуитивное, творческое начало студенческой молодежи, расширит сферу ее эстетического отношения к окружающему миру, позволит гармонизировать личность. Усиление понимания значимости гуманистической составляющей в общественном развитии – важная предпосылка для возрождения гуманистических начал в культуре, особенно в образовании и воспитании подрастающего поколения […]. Это – духовная мера общества, свидетельствующая об овладении богатствами культуры в процессе исторического опыта, о гуманистическом его содержании. Материальная и духовная культура, моральные нормы и традиции, специфика отношений в обществе формируются и развиваются столетиями, передаваясь из поколения в поколение, от одной эпохи к другой,

накапливаясь, становятся предметом гуманитарного знания» [1, с. 58]. Это понимание позволяет консолидировать все усилия, направленные на продвижение идей, саморазвитие и формирование настоящих ценностных ориентиров.

На вопрос психолога Юлии Морозовой «Зачем развивать эмоциональный интеллект?» одна из самых ярких личностей нашего времени – нейролингвист, доктор биологических наук, профессор Санкт-Петербургского университета Т.В. Черниговская предельно ясно, четко определила позиции, занимаемые сегодня образованием, сказав, что «образование – это огромная проблема, которую нельзя обойти. Отвернуться, сделав вид, что само собой как-то утрясется. Нет, не утрясется. Потому что эта проблема растет с невероятной скоростью. И всем понятно, что что-то нужно менять во всех видах образования» [5]. В частности, говорят о том, что как учитель (=воспитатель) должен играть другую роль, так и урок (=занятие) должен быть иначе построен. Потому что удручающе выглядит, когда «… учительница берет и пересказывает какую-либо главу из учебника? Зачем? Эту информацию, сказанную учительницей, сразу можно проверить…Вывод может быть следующим: пускай будут онлайн-курсы и не будет учителей... А воспитывать кто будет?» [5]. Заметим, что нигде профессор не разделяет два сущностных понятия: образование и воспитание, учить и воспитывать, уместно употребляя художественную метафору, что «учитель – это тот, кто распространяет «вирусы». Если ты его, ученика, не «заразишь», то компьютер не «заражает»! Должны быть хорошие учителя, другие – не нужны. С другой стороны, а где их взять? С Марса, что ли, завезти? Должно прийти новое поколение и должен быть профессионализм другого типа. Этим учителям должно быть интересно» [5].

Немаловажный вопрос – среда. Образование должно быть организовано таким образом, чтобы ребенок туда стремился, потому что там, в этой среде, интересно. Никто не станет отрицать, что назревшая проблема в образовании, включающем и воспитание, и развитие, требует решения и перемен, потому что информационное поле огромно и освоить его невозможно. По любым дисциплинам учащиеся получают «смонтированную»

информацию в виде компиляции и, возможно, не самой удачной. Так как знание сегодня превратилось в мультидисциплинарное, то, возможно, пути метаобразования заключаются, с одной стороны, в компрессии (адаптации, сжатии) информации, а, с другой, – в применении современных технологий неким полезным образом.

И в заключение подчеркнем, что интерес, мотивация, побуждение к действию и пр. – это именно те положительно окрашенные эмоциональные процессы, которые являются наиболее приемлемыми, способными образовательный процесс преобразовать и окрасить яркими, а не серыми красками. И в него (этот процесс) всегда включены две стороны. Думается, что при наилучшем развороте событий та сторона, которая обладает большей базой знаний (умений, навыков) (в нашем случае это – воспитатель, педагог), должна «прирастать» количественно и качественно (имеем в виду дошкольников, школьников, обучающихся). Если диспозиция: воспитанник – воспитатель, учитель – ученик, так и остается на протяжении всего периода обучения неизменной, то вряд ли это положительно и благотворно скажется на будущем.

🕮 *Литература*

1. Коваленя, А. А. Гуманитарная наука – это взгляд в будущее / А. А. Коваленя // Беларуская думка. – 2011. – №4. – С. 58–65.

2. Сороко, Э. М. Ориентиры образования и воспитания человека в едином процессе социальной интеграции и становления общества развитого гармонизма / Э.М. Сороко // Религия и образование в светских обществах: опыт, проблемы, перспективы: мат. межд. науч. конф., Республика Беларусь, г. Минск, 27–28 мая 2014 г. / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск: Право и экономика, 2014. – 439 с. – С. 44–49.

3. Спектор, А. А. Наука и миф: аспекты специализации и популяризации / А. А. Спектор // Религия и образование в светских обществах: опыт, проблемы, перспективы: мат. межд. науч. конф., Республика Беларусь, г. Минск, 27–28 мая 2014 г. / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск: Право и экономика, 2014. – 439 с. – С. 69–71.

4. Черниговская, Т. В. Английское образование. Ночь Интеллект №2 / Т. В. Черниговская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.videoruclip.com/video/pVzfPDqF0hg/-2-/. – Дата доступа: 14.02.2020.

5. Черниговская, Т. В. Зачем развивать эмоциональный интеллект? / Т. В. Черниговская. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=aaG3D_lc7Lo. – Дата доступа: 11.02.2020.

УДК 008.378

ПАМЯТНИКИ БЕЛОРУССКОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В.Ф. Толочко, Г.И. Сорока-Скиба

Волковысский колледж УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Волковыск)

MONUMENTS OF BELARUSIAN HISTORY AND CULTURE AS FACTORS OF FORMATION O RESEARCH COMPETENCE OF STUDYING YOUTH

V.F. Tolochko, G.I. Soroka-Skiba

Аннотация. Важность формирования национального самосознания, ощущения принадлежности к белорусской нации, родственности менталитета – лишь немногие из актуальных векторов, решаемых в сфере образования и воспитания. В условиях реализации практико-ориентированной модели образования, деятельность по привлечению учащихся к научно-исследовательской работе – одно из актуальных направлений.

Annotation. The importance of the formation of national self-awareness, a sense of belonging to the Belarusian nation, the kinship of the mentality are just a few of the relevant vectors that are solved in the field of education and upbringing. In the context of the implementation of a practice-oriented model of education, the activity of attracting students to research work is one of the relevant areas.

Ключевые слова: всемирная глобализация; культура; Ирмолой; рукописные традиции.

Key words: world globalization; culture Irmoloy; handwritten traditions.

20 июня 2018 г. был принят указ Президента Республики Беларусь №247 «О проведении Года малой родины». Серия тематических мероприятий, направленных на «стимулирование социально-экономического развития регионов, формирование активной гражданской позиции у населения,

сохранение историко-культурного и духовного наследия», будет проведена в течение 2018–2020 гг. [8]. Значимость такого решения на высоком государственном уровне особенно велика. Трудно представить себе человека «без корней». Под влиянием всемирной глобализации мы все больше начинаем ощущать себя людьми планеты. Французский прозаик и поэт Жорж Дюамель однажды удивительно прозорливо заметил: «Чтобы быть интернационалистом, нужно сперва иметь родину» [2]. При этом наше отношение к месту рождения, дому служат настоящим спасительным якорем в нынешнем бушующем мире. В долгосрочной стратегии НСУР-2030 определены «цели, этапы и направления перехода Республики Беларусь к постиндустриальному обществу и инновационному развитию экономики при гарантировании всестороннего развития личности, повышении стандартов жизни человека и обеспечении благоприятной окружающей среды» [6]. Видение будущего облика страны (по НСУР-2030) включает сохранение «территориальной целостности и культурно-исторического наследия …» [6]. Современная молодежь, имеющая возможности путешествовать по другим странам, о границах Беларуси имеет хорошее представление. Наша республика невелика по своему территориальному признаку, но как сказал Сенека Младший «родину любят не за то, что она велика, а за то, что она своя» [3]. Вклад в мировую сокровищницу белорусами сделан немалый.

Каждая область науки, техники, культуры, искусства представлена фигурами наших земляков. Лишь перечисление имен наших земляков займет не один десяток страниц. Среди них исторические личности, такие как великая княгиня Барбара Радзивилл, дипломат и мыслитель Лев Сапега, национальный герой Беларуси, Польши и Америки Тадеуш Костюшко и др.; выдающиеся ученые – геолог Игнат Домейко, географ Иван Черский, химик, биолог, генетик, этнограф Николай Судзиловский (Николас Руссель), исследователь Александр Чижевский, математик Софья Ковалевская, авиаконструктор Павел Сухой, конструктор Михаил Высоцкий, Нобелевский лауреат Жорес Алферов и др.; представители мира искусства – художники Марк Шагал, Леон Бакст, Иван Хруцкий, Михаил Савицкий, Гавриил Ващенко, композитор Наполеон Орда, кинематографист Луис Барт Майер, писатели –

Винцент Дунин-Марцинкевич, Василь Быков, Светлана Алексиевич; просветители – Франциск Скорина, св. Евфросиния Полоцкая; политики и дипломаты Иосиф Гошкевич, Михаил Клеофас Огинский, Хаим Вейцман, Андрей Громыко и мн. др.

Это вызывает чувство гордости за Беларусь. Многое из сделанного белорусами остается вне поля зрения широкой общественности. Только избранные исследователи могут быть призваны открывать миру редчайшие страницы древних манускриптов. Будучи исследователем-медиевистом и благодаря научному руководству профессора Л.Ф. Костюковец международному научному сообществу была представлена уникальная рукопись конца XVII – начала XVIII вв. «Ирмолой» под шифром 11Рк922к из хранилища Отдела рукописей и редких изданий Национальной библиотеки Беларуси. Каждая книга сегодня имеет своего автора. Однако столетия назад отечественные создатели рукописных кодексов чаще всего не оставляли своих инициалов на полях манускриптов. Анонимность, по мнению многих исследователей древних памятников, стала одной из характерных черт белорусских списков. Согласимся с мнением российского исследователя З.М. Гусейновой, что «проблема авторства в древнерусском певческом искусстве была и остаётся одной из самых важных…» [1, с. 143]. Творчество анонимных мастеров, усилиями которых создавались памятники великого искусства, ставивших целью сохранить наследие, сделать лучшие его образцы достоянием певческой практики, показать их не отдельными выдающимися творениями, но вписать в общий процесс развития гимнографического певческого искусства, не менее важно. И можно с уверенностью заявить, что благодаря их усилиям, эти образцы становятся для нас не редкими яркими вспышками в океане безмолвия, а высшими проявлениями творческого духа.

В учебный процесс в рамках таких дисциплин как «История музыки», «Музыка», «Хоровое пение и практика работы с хором», «Методика музыкального воспитания» мы включаем наши исследовательские наработки, находки, открытия, сделанные в период работы с рукописями и фольклорным материалом. Для большего воздействия на учащихся, воспитания чувства

национальной гордости и в целях привлечения их к научно-исследовательской деятельности.

Презентация манускрипта не предполагает полное и всестороннее его представление, но обязывает ответить на важный вопрос: чем она привлекла? Ирмолой 11Рк922к, взятый в качестве объекта исследования, до сих пор не введён в научный обиход. Как верно заметила Л.Ф. Костюковец, «он таит в себе массу загадок для музыковедов-медиевистов» [4, с. 154]. Наша рукопись именуется «Ирмолой». Так в далекие времена назывались певческие сборники, предназначенные не только для исполнения на церковных службах, но также и для обучения нотной грамоте. Он написан на бумаге, датируемой 1692 годом. Исторические события времени написания данной рукописи, о чём свидетельствуют маргинальные записи (т.е. записи, сделанные не в основном тексте, а на полях), связывают историю нашего сборника с городом Могилёвом. Многочисленные войны, пронесшиеся как смерч по территории Беларуси в указанный период времени, принесли огромные разрушения, уничтожив значительную часть населения. Военные события привели к разорению большинства белорусских городов и местечек, к сожжению и разграблению храмов Могилёва. Итоги войн для белорусов имели трагический характер: погиб каждый третий житель, повсюду царили разрушения, нищета и голод, началась эпидемия чумы. Авторы Могилёвской хроники (купеческий староста Трофим Сурта и регент городской канцелярии Юрий Трубницкий), составляемой с конца XVII века, всесторонне отразили жизнь Могилёва, дела и заботы горожан, тяжелейшее положение мещан. И, невзирая на реалии жизни, труд создателей рукописных певческих книг как противостояние вопреки трагическим событиям.

Ценность этого сборника заключается в его формате – «в лист». Размер книги является одной из национальных особенностей белорусской певческой книги. Призванный авторитет в мире музыкальной медиевистики, украинский ученый Ю.П. Ясиновский немало усилий вложил в собирание и каталогизирование белорусских Ирмолоев, за что ему огромная признательность и благодарность. В своём описании он констатирует следующий факт: «формат большой имеет торжественный вид, ибо

создавался для нужд монастырей и крупных церквей» [9, с. 18.]. Заметим, что наше исследовательское внимание распространялось не только сугубо на Ирмолой под шифром 11Рк922к, но на все имеющиеся в фонде рукописного Отдела сборники. Количество листов – 1 + 636 + IV. Как видно, рукопись весьма объёмна, что не случайно. Из всех певческих рукописей, хранящихся в НББ, наш Ирмолой – самый объёмный. Именно такого рода памятники чаще всего рождались в крупных белорусских и украинских монастырях и церквях, традиционных центрах церковного пения. Примечательно, что у нас эта традиция более устойчива, и создание таких памятников задержалось дольше.

Даже этот беглый взгляд на нашу историю через призму рукописного наследия и даже одного памятника раскрывает многие черты характера белорусского человека – человека, преданного своему делу, земле.

В заключение прибегнем к словам французского писателя, правоведа и философа Шарля Луи де Монтескье, который в вопросе патриотического воспитания был искренне убежден, что «лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов» [5]. Работая в тесном контакте с учащимися педагогического колледжа, осознаем всю ответственность за становление будущих специалистов в вопросе формирования чувства патриотизма: не напускного, но внутренне необходимого. Ежегодно в учебном заведении осуществляется большое количество мероприятий, направленных на раскрытие основ менталитета белорусского народа, приобщение к духовным ценностям, беседы, экскурсии по знаковым для белорусов местам. Однако даже посторонний человек заметит, что желания (а точнее – умения), например, разговаривать на белорусском языке у большинства обучающихся нет.

Американский философ и писатель испанского происхождения Джордж Сантаяна на своем жизненном опыте пришел к умозаключению, что «ногами человек должен врасти в землю своей родины, но глаза его пусть обозревают весь мир» [7]. В свете происходящих событий этот совет подходит как нельзя лучше в качестве напутствия подрастающему поколению.

🕮 *Литература*

1. Гусейнова, З. М. «Извещение» Александра Мезенца и теория музыки XVII века / З. М. Гусейнова. – СПб., 2008. – С. 143.

2. Дюамель, Жорж. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дюамель,_Жорж. – Дата доступа: 25.01.2020.

3. Жемчужины мысли. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: рф/цитаты/по%20разделам/Родина,%20патриотизм.html. – Дата доступа: 25.01.2020.

4. Касцюкавец, Л. Беларускі рукапісны ірмалой / Л. Касцюкавец // Помнікі мастацкай культуры Беларусі. – Мінск, 1989. – С.149-154.

5. Кротов, А.А. Монтескьё / А. А. Кротов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В.С. Степин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – 2816 с.

6. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь (НСУР). – Минск, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.slideshare.net/sitnikpw/2030-87065508. – Дата доступа: 20.02.2020.

7. Сантаяна, Джордж. – Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Сантаяна,_Джордж. – Дата доступа: 26.06.2019.

8. Указ Президента Республики Беларусь №247 «О проведении Года малой родины». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mogilev.gov.by/.../32613-v-belarusi-god-maloj-rodiny-budet-prokhodit-do-2020-go. – Дата доступа: 26.01.2020.

9. Ясіновські, Ю. Українські та білоруські нотолінійны Ірмолоі XVI–XVIII століть / Ю. Ясіновські. – Львів : від-во Василіян «Місіонер», Ин-т українознавства НАН України, 1996. – С. 18.

УДК 371.39

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

А.М. Агапова

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – А.В. Невзорова

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN

A.M. Agapova

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения школьников как компонента личностных образовательных результатов в современной школе. Проведен анализ понятий самоопределение, профессиональное самоопределение. Представлены результаты эмпирического исследования среди обучающихся 11 класса.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional self-determination of schoolchildren as a component of personal educational results in modern schools. The author analyzes the concepts of self-determination and professional self-determination. The results of an empirical study among students of the 11th grade are presented.

Ключевые слова: личностные образовательные результаты, самоопределение, профессиональное самоопределение, школьник, современное образование.

Key words: personal educational results, self-determination, professional self-determination, school student, modern education.

Термину «самоопределение личности» уделяется довольно большое внимание в отечественной психологии. Этот вопрос в разные годы рассматривался такими учеными, как М.Р. Гинзбург, Л.И. Божович, Е.М. Борисова, Е.А. Климов, Н.С Пряжников и др. В отечественной классической психологии термин «самоопределение» используется с различных позиций. Многие авторы говорят о самоопределении личности в социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном понимании. При этом нет единства мнений. Для того чтобы прийти к достаточно четкому определению понятия и иметь возможность проанализировать само явление, необходимо с самого начала разграничить социологический и психологический подходы к самоопределению.

В социологическом подходе самоопределение рассматривается как отношение к поколению в целом; характеристика его вхождение в социальные структуры и сферы жизни; виды самоопределения соответствующие видам этих структур и сфер жизни.

Методологические основы психологического подхода к рассмотрению проблемы самоопределения человека в социальной среде заложены в отечественной психологии трудами С.Л. Рубинштейна, который считает, что самоопределение выступает как момент самодетерминации, так как в нем выражается активная природа объективного, т.е. внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия. С.Л. Рубинштейн отмечает, что самоопределением является способность человека не только находиться в определенном отношении к лицу и определяться им, но и активно относиться к нему, самому определять свое отношение [5]. Такая активность характеризует человека как субъекта жизни.

Любой человек обладает такими свойствами как: саморегуляция, самоконтроль, самореализация, самоопределение, ответственность – это означает, что субъект постоянно развивается, изменяется, приобретает новые личностные и индивидуальные психологические качества, дающие ему достаточно широкие возможности профессионального самоопределения. Тема профессионального самоопределения была и остается актуальной, поскольку современный рынок труда нуждается в кадрах, которые будут

обладать профессиональными компетенциями, профессиональной ответственностью, системой профессионально значимых ценностных ориентаций, а так же высокой мотивацией и способностью принимать решения в нестандартных ситуациях. В этих условиях становится актуальной проблема свободного выбора профессии, самоопределения и самореализации личности подростков. Образование сегодня идет от потребностей личности, что отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где сказано, что образование должно обеспечивать самоопределение личности и создавать условия для ее самореализации.

Профессиональное самоопределение рассматривается как фундаментальное условие профессионального развития личности и достижения профессионализма. Рассматривая данный термин с позиции Е.А. Климова, то он понимает профессиональное самоопределение как деятельность человека, имеющую различное содержание и цели в зависимости от этапа его развития как субъекта труда [1]. Н.С. Пряжников трактует профессиональное самоопределение личности как процесс, имеющий различные задачи в зависимости от этапа профессионального развития и принадлежности человека к определенной профессиональной группе [4]. Им подчеркивается сущность профессионального самоопределения как нахождения человеком смыслов в выполняемом труде. Д.А. Леонтьев говорит о профессиональном самоопределении как об экзистенциальном выборе личности, касающемся самих основ жизни человека, ее смысла [2]. Анализируя данные трактовки, можно сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоплановый процесс, в котором происходит порождение и реализация новых смыслов деятельности. Он осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни человека, активизируясь в сложных, проблемных или неопределенных ситуациях.

Эмпирическое исследование профессионального самоопределения проводилось на базе МОУ Синьковской СОШ№1 п. Новосиньково, Дмитровского г.о., Московской области. Выборку составили учащиеся

11 класса в количестве двадцати человек, из них девять девушек и одиннадцать юношей.

Методика для определения первоначального уровня профессионального самоопределения посвящена профессиональной направленности учащихся. Авторы методики изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецов выделили четыре статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения: неопределенная профессиональная идентичность (выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу); навязанная профессиональная идентичность (человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне и не являются результатом самостоятельного выбора); мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности (человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен); сформированная профессиональная идентичность (профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения). Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

Анализ полученных данных показал, что у 25% учащихся сформирована профессиональная идентичность: они готовы совершить осознанный выбор профессии. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем, эти дети могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть. У трети учащихся не сформировано профессиональное самоопределение: у 30% обучающихся неопределенная профессиональная идентичность. Такие выпускники не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Так же 30% учащихся находятся в моратории профессиональной идентичности. Такие выпускники исследуют альтернативные варианты профессионального развития и примеряют

различные профессиональные роли, стремясь как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения.



Рисунок 1. Результаты диагностики профессиональной идентичности

15% учащихся находятся в группе навязанной профессиональной идентичности. Эти выпускники выбрали свой профессиональный путь не с помощью самостоятельных размышлений, а прислушавшись к авторитетному мнению родителей. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. При такой стратегии поведения есть вероятность, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

Результаты, полученные в ходе диагностики, свидетельствует о необходимости проведения комплекса профориентационных занятий, направленного на оптимизацию профессионального самоопределения старшеклассников [3].

🕮 *Литература*

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Р-н-Д. : Финист, 1996. – 205 с.

2. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–65.

3. Невзорова, А. В. Характеристика программы формирования личностных универсальных действий в процессе реализации личностно-ориентированного обучения / А.В. Невзорова, К.В. Порубаева // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды : мат-лы междунар. конф. педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Ярославль : ЯГПУ, 2017. – С. 172–175.

4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение/ Н. С. Пряжников. – М. :Инс-т практ.психол., 1997. – 304 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Д.Ю. Анфалова

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – Е.В. Карпова

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHERS AND PARENTS PERCEPTIONS OF FIRST-GRADERS ADAPTATION

D.Y. Anfalova

Аннотация. В статье представлены результаты изучения представлений родителей и педагога об адаптации первоклассников. Установлено существенное их несовпадение. Причем чем выше оценивают уровень адаптации детей родители, тем ниже дает оценку уровня их адаптации педагог. Подчеркивается, что совпадение представлений позволит правильно, наилучшим образом скоординировать усилия педагогов и родителей в направлении оптимизации процесса адаптации первоклассников к условиям школьной жизни.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; родители; педагоги.

Abstract. The article presents the results of studying the ideas of parents and teachers about the adaptation of first-graders. There is a significant discrepancy between them. Moreover, the higher the parents ' assessment of children's adaptation level, the lower the teacher's assessment of their adaptation level. Emphasizes, that the coincidence of ideas will allow us to correctly and best coordinate the efforts of teachers and parents in the direction of optimizing the process of adaptation of first-graders to the conditions of school life.

Key words: adaptation; maladaptation; parents; teachers.

Поступление в школу – это переломный момент в жизни ребенка. В этот период школьник под руководством взрослых совершают чрезвычайно важные шаги в своем развитии. И именно этот период является для него очень сложным, прежде всего, по причине необходимости адаптироваться к условиям школьной жизни. И, безусловно, необходимы совместные действия и учителей, и родителей, чтобы этот период адаптации сделать как можно более безболезненным. Известно, что он может длиться от 2–3 недель до полугода, это зависит от многих факторов [5]. Проблемой адаптации к школе занимались и занимаются ученые, педагоги, школьные гигиенисты, психологи, физиологи, медики. Изучены достаточно хорошо самые различные факторы адаптации [2–4]. Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Следовательно, адаптированный ребёнок – это ребёнок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде [1].

Вместе с тем, по нашему мнению, еще одним фактором адаптации первоклассников могут выступать совпадения или несовпадения представлений педагога и родителей об адаптации первоклассников. Их совпадение или несовпадение может выступить в качестве того фактора, который может оптимизировать усилия и педагогов, и родителей в направлении обеспечения успешной адаптации первоклассников.

Понимая актуальность данной проблемы, нами было проведена работа, целью которой явилось исследование представлений педагога и родителей об адаптации их детей, обучающихся в 1 классе.

Мы предположили, что: во-первых, представления родителей и педагога об уровнях адаптации первоклассников будут не совпадать; во-вторых, они могут рассматриваться в качестве фактора, влияющего на успешность адаптации первоклассников.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники 1 «Б» класса Гайнской СОШ. Всего в исследовании приняло участие 21 ученик. Использовались следующие методики: Опросник для изучения особенностей

адаптации первоклассников к школе (Л.М. Ковалева); его заполнял педагог. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе». (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина); ее выполняли родители.

Были получены следующие результаты. По мнению учителя 62% детей имеют серьезную степень дезадаптации. Причинами ее являются такие показатели как гиперкинетический синдром, характеризующийся невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью; недостаточная произвольность психических функций; низкая мотивация учебной деятельности; астенический синдром; нарушения интеллектуальной деятельности. Меньше всего первоклассников со средней степенью дезадаптации, показателями которой являются инфантилизм, гиперкинетический синдром, недостаточная произвольность психических функций и нарушения интеллектуальной деятельности. И только у 28% учащихся педагог отметил нормальный уровень адаптации.

Согласно представлениям родителей в целом по классу имеет место следующая картина: 59% детей характеризуются как нормально-адаптированные к школе.

Эта категория детей положительно относится к школе, имеет мотивацию учиться, готова узнавать новое, знания и навыки усваивает быстро. Они хорошо справляются со школьной программой, способны решать задания повышенной сложности, могут организовать свою деятельность, выполняют инструкции учителя. У них хорошие отношения с одноклассниками, есть друзья. Не имеют проблем со здоровьем, редко бывают в плохом настроении. 39% детей – с неполной адаптацией, это дети у которых в выполнении домашних заданий наблюдается некоторое напряжение, встречаются ошибки, проявляется упрямство, здесь требуется контроль со стороны взрослых (учителя, родителей) к ребенку и его учебе в школе. Они не всегда выполняют задания самостоятельно. У них также проявляются отрицательные эмоции, такие как обидчивость, вспыльчивость, раздражительность. Многие малоинициативны или безынициативны. Дружеские отношения с одноклассниками складываются хорошо.

Лишь 2% детей, по мнению родителей, имеют серьезную степень дезадаптации. Это проявляется в плохом усвоении школьной программы, в отказе выполнять домашнее задание. Преобладает агрессия, ребенок может кричать, плакать, очень обидчив и тревожен. Преобладает депрессивное настроение. Ребенок отрицательно или индифферентно относится к школе, нередки жалобы на здоровье.

Таким образом, налицо существенное несовпадение представлений педагога и родителей об адаптации детей. Их мнение носят противоположный характер. Родители в отличие от педагога высоко оценивают уровень адаптации детей. Так, относительно нормального уровня адаптации детей: несовпадения мнений родителей и педагога более чем в 2 раза; относительно уровня средней адаптации – в 4 раза и, наконец, самые серьезные расхождения – относительно детей, имеющих серьезную степень дезадаптации, расхождение представлений родителей и педагога – более чем в 30 раз. То есть, учитель считает, что двум третям детей первого класса требуется помощь со стороны специалистов.

Кроме этого, выявлено расхождение мнений родителей и педагога об особенностях протекания адаптации у девочек и мальчиков. Так, анализ результатов родителей позволяет заключить, что они одинаково хорошо оценивают уровень адаптации как мальчиков, так и девочек. По мнению педагога, девочки (большинство их) попадают в зону адаптации и меньшее их количество – в зону неполной адаптации (их количество в 2 раза меньше нормально адаптированных). Все мальчики же находятся в зоне неполной адаптации и дезадаптации.

Далее нами был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями двух методик. Он является значительным, отрицательным (-0.88, $p = 0.001$). Следовательно, чем выше оценивают уровень адаптации детей родители, тем ниже дает оценку уровня их адаптации педагог.

Эти результаты позволяют действительно утверждать, что совпадения правильного понимания и родителями, и педагогом того, как именно адаптируются ребенок, выступают важнейшим фактором, который

необходимо учитывать при оценке адаптации первоклассников. Кроме того, это – фактор который можно регулировать, изменять. Его можно считать и наиболее эффективным, поскольку достижение единства в представлениях об уровне адаптации первоклассников позволит правильно, наилучшим образом скоординировать усилия педагогов и родителей в направлении оптимизации процесса адаптации первоклассников к условиям школьной жизни. Следовательно, и первая гипотеза, и вторая гипотезы исследования подтвердились.

🕮 *Литература*

1. Битянова, М.Г. Адаптация ребенка в школе / М.Г. Битянова. – М. : Педагогика, 1998.

2. Шилова, Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков / Т.А. Шилова. – М. : Аврис ПРЕСС, 2004. – С.3–14.

3. Исследование проблемы адаптации и дезадаптации в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studexpo.ru/3963/psihologiya/ponyatiya_adaptatsiya_dezadaptatsiya. – Дата доступа: 20.01.2020.

4. Механизм совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dspase.bsu.edu.ru/handle/123456789/9715. – Дата доступа: 20.01.2020.

5. Заика, Д.А. Адаптация первоклассников к школе / Д.А. Заика // Молодой ученый. – 2014. – №12. – С. 333–335.

УДК 37.02

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ

А.А. Безъязыкова

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – В.Г. Игнатович

INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP ON THE EMOTIONAL STATE OF STUDENTS

A.A. Bezyazykova

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретические аспекты стилей педагогического руководства и их влияния на эмоциональное состояние учащихся. Сделаны выводы по диагностике влияния стиля педагогического руководства на эмоциональное состояние учащихся.

Annotation. This article discusses the theoretical aspects of the styles of pedagogical leadership and their impact on the emotional state of students. Conclusions are drawn on the diagnosis of the influence of the style of pedagogical guidance on the emotional state of students.

Ключевые слова: педагогическое руководство; стили педагогического руководства; особенности эмоционального развития детей; диагностика влияния стиля.

Key words: pedagogical leadership; teaching styles; features of the emotional development of children; diagnosis of the influence of style.

Современный учитель несет ответственность за будущее страны. От того, какой подход к ученикам он выбирает, и насколько эффективно проходила его деятельность, во многом зависят результаты, которые будут получены выпускниками школы в будущем.

Быть учителем – это призвание, которое несет в себе определенные требования. Школьное образование на современном этапе развития

предполагает всестороннюю работу учителя не только со всем классом, но и с каждым учеником в отдельности. Учителю необходимо чувствовать грань и совершать действия, которые не навредят, а лишь улучшат педагогический процесс в школе. Особенно важно это для учителя младших школьников.

Педагогическое руководство – специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты [1, с. 238].

Педагогическое руководство ориентировано на то, чтобы вызвать у учеников активность, стремление к инициативе, самостоятельность. Оно основано на том, чтобы поддерживать учащихся в их начинаниях, учить их делать те или иные виды работ, давать советы, помогать, поощрять проявление инициативы и творчества.

Начиная, как единоличный организатор коллектива на первой стадии, педагог по мере развития коллектива постепенно меняет тактику управления, развивает начала демократии, самоуправления, общественное мнение и на высших стадиях развития коллектива вступает в отношения сотрудничества с воспитанниками [3, с. 11].

На основании преобладающих в педагогической деятельности приемов воздействия выделяются стили педагогического руководства.

Под стилем педагогического руководства понимают совокупность индивидуально-типологических особенностей взаимодействия учителя с учащимися.

Понятие «стиль педагогического руководства» – это такой стиль руководства, который характерен конкретному педагогу (индивидуальный стиль педагогического руководства).

Существует несколько классификаций стилей педагогического руководства.

Авторитарный стиль руководства способствует развитию социального мотива учения, такого как получение высокой отметки, а также мотивации избегания неудачи. Учитель с таким стилем берет на себя слишком много

функций, стремится сделать все сам. У него не хватает уважения и доверия к ребенку, а это является неотъемлемой частью педагогического процесса. Он никогда не прислушивается к мнению учащихся. У учителя с таким стилем преобладает формальный подход к обучению и воспитанию. Если он поставил перед классом задачу, то чаще всего он не обосновывает цель этого задания. Не любит признавать свои ошибки.

Демократический стиль руководства содействует развитию познавательной мотивации. Учитель стремится привить учащимся самостоятельность, поэтому не боится возлагать на них ответственность, уважает и поддерживает их проявленную инициативу. Всегда опирается на мнение детей, советуется с ними, выслушивает их предложения на ту или иную форму деятельности. Учитель любит проявлять инициативу, но зачастую, у него не хватает смелости в преодолении возникающих трудных ситуаций. Если он организует работу в парах или группах, всегда выслушивает предложения учащихся о том, с кем им комфортнее работать и по возможности старается соблюдать их желания. Умеет признавать допущенные им ошибки.

При либеральном стиле руководства учитель старается переложить часть своих обязанностей на учащихся. Такому педагогу недостает требовательности. Поставленные им задачи чаще всего не проверяются. Чаще всего, у учеников нет уважения к такому учителю. Он не боится и признает свои ошибки, что приводит к их частому допуску. При организации групповой работы, старается услышать все желания, что зачастую приводит к удалению от цели и задач групповой работы.

Такие стили как авторитарный, либеральный и демократический «в чистом виде» встречаются редко. В большинстве случаев можно говорить о том, что педагог склоняется к тому или иному стилю руководства.

Таким образом, результат деятельности будет наиболее высоким при авторитарном, демократическом стиле руководства, а низкой – при либеральном. В сравнении с другими стилями, у либерального выявляется много недостатков, но это не мешает ему быть в школах со сформированным

педагогическим коллективом, творческими людьми, с работниками, которые имеют большой опыт и квалификацию.

Младший школьный возраст – это возраст интенсивного развития эмоциональной сферы. На основе этого развиваются все функции, интеллектуализируются все процессы, и происходит их осознание. Есть осознанное и произвольное запоминание, есть способность произвольно фокусировать внимание на желаемом объекте, вычленять из памяти то, что необходимо для решения конкретной задачи, учиться выделять цель, есть способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения свидетельствуют о развитии эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психическое состояние не только на уроке, в классе и в общении с одноклассниками, но и в общении с семьей. Личность педагога в полной мере отражается в состоянии, поведении и личностных проявлениях детей не только в период обучения в начальных классах, но и в последующие годы.

Процесс удовлетворенности выражается у младшего школьника через эмоции, которые отражаются в форме переживаний и отражают личную значимость того, что его волнует.

Развитие эмоций и способ их выражения – это сложный процесс, на который влияют культурные особенности, условия окружающей среды, характер созревания субъекта, уровень интеллектуального развития, объем полученных знаний и идей и т.д.

Развитие эмоциональной сферы младшего школьника характеризуется тем, что перед тем, как начать действовать, у него создается эмоциональный образ, отражающий будущий результат, и его оценку взрослыми. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, будут ли они делать добро или зло. Эмоции являются отражением чувств и играют главную роль в их развитии, при этом особая роль принадлежит учебной деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что при авторитарном стиле общения руководства эмоциональное развитие ребенка затруднено, потому

что учитель не доверяет ученикам, тем самым сковывает проявление эмоций и их развитие. Либеральный стиль общения педагога для младших школьников является формальным. Демократический стиль общения на 1 ступени общего среднего образования развивает в детях инициативу, общительность, доверие.

Для определения степени влияния стиля педагогического общения на развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста было проведено экспериментальное исследование, объектом которого выступил процесс педагогического общения, а предметом – влияние стиля педагогического руководства на эмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста.

Целью исследования было выявление влияния стиля педагогического руководства на эмоциональное состояние учащихся.

Из поставленной цели были выделены следующие задачи:

1. Изучить профессиональную позицию педагогов в педагогическом руководстве.

2. Оценить эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста.

3. Выявить взаимосвязь между стилем руководства педагога и развитием эмоционального состояния учащихся.

В эксперименте принимали участие учителя начальной школы, а также 30 учащихся первых классов.

Результаты исследований показали, что первый учитель имеют разную профессиональную позицию относительно стилей руководства. У одного учителя превалировал демократический стиль общения, а второго была выявлена авторитарная педагогическая позиция.

Результаты исследования показали, что в 1 классе 80% детей (12 человек) имеют высокий уровень эмоционального развития и 20% (3 человека) – средний уровень. Из этого следует, что демократический стиль общения классного руководителя, оказывает сильное воздействие на детей и положительно повлиял на развитие эмоциональной сферы.

У учителя в авторитарным стилем руководства ситуация другая. Здесь 20% (3 человека) имеют – низкий уровень развития эмоциональной сферы, 65% (10 человек) имеют – средний уровень и 15% (2человека) – высокий. Исходя из этого, получается, что большая часть детей имеет нейтральный либо отрицательный уровень эмоционального состояния. Только 2 человека имеют высокий уровень развития эмоциональной сферы.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что взаимосвязь между стилем общения учителя и эмоциональным состоянием учащихся имеют тесную связь.

🕮 *Литература*

1. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 247 с.

2. Основы психологии общения : учеб. пособие к спецкурсу / В. Н. Карандашев; Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск; Вологда : Вологод. гос. пед. ин-т, 1990. – 82 с.

3. Педагогическое руководство коллективом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.ru/10_179305_pedagogicheskoe-rukovodstvo-kollektivom.htmlm.html. – Дата доступа: 03.04.2020.

УДК 373.3

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УСПЕШНУЮ АДАПТАЦИЮ К ШКОЛЕ

Г.И. Белянина

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Е.Н. Герасимович

THE IMPACT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FIRST GRADERS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION TO SCHOOL

H.I. Belianina

Аннотация. В статье рассматривается влияние психологической готовности первоклассников на успешную адаптацию к школе. Автором предложены психолого-педагогические условия, способствующие созданию благоприятной адаптационной среды для первоклассников.

Annotation. The article discusses the impact of psychological readiness of first-graders on successful adaptation to school. The author offers psychological and pedagogical conditions that contribute to the creation of a favorable adaptation environment for first graders.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация к школе; психологическая готовность к школе.

Key words: socio-psychological adaptation to school; psychological readiness for school.

Поступая в школу, первоклассник попадает в новую для себя ситуацию развития. Происходит смена среды, статуса, ведущим видом деятельности становится учебная деятельность. Поступление в школу, знакомство с новым коллективом и учителем, новые требования, переход к систематическому накоплению знаний является переломным моментом в жизни ребёнка, и не каждый ребёнок в шестилетнем возрасте может легко преодолеть и принять такой образ жизни.

Проблема адаптации ребёнка к школе занимает значительное место в психолого-педагогических исследованиях и находит отражение в трудах Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Е.П. Ильина, Г.С. Ковалёвой, Л.Ф. Обуховой, В.В. Сорокиной, Д.Б. Эльконина и др.

Социально-психологическая адаптация к школе – это «многоплановый процесс, в одинаковой мере зависящий от физиологического, социального и психического развития ребёнка. Это не разные проблемы, а разные стороны её проявления в различных формах активности в зависимости от того, что является предметом внимания в данный момент и в данной ситуации: самочувствие и состояние здоровья ребёнка, его работоспособность; умение взаимодействовать с педагогом, одноклассниками, подчиняться школьным правилам; успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций – всё это говорит о физиологической, социальной, психологической готовности ребёнка к школе» [1, с. 105].

В трудах Л.И. Божович подчёркивается, что основным критерием успешной социально-психологической адаптации является внутренняя позиция школьника, предполагающая «совокупность всех отношений самого ребёнка к действительности, сложившаяся в определённую систему, и не всегда осознаваемая самим ребёнком, субъективно выступающая в форме непосредственного переживания» [2, с. 64]. Автор на основе своих исследований пришла к заключению о том, что готовность к школьному обучению определяется, прежде всего, сформированностью у ребёнка тенденции к общественно оцениваемой деятельности, тенденции к новой социальной позиции. Следовательно, одним из ключевых факторов, влияющих на успешность адаптации первоклассников, выступает их психологическая готовность к школе.

Целью нашего исследования является изучение влияния психологической готовности первоклассников на успешную адаптацию к школе и разработка психолого-педагогических условий, направленных на повышение уровня адаптации первоклассников к школе.

Исследование проводилось на безе ГУО «Средняя школа №130 г. Минска имени Рут Уоллер», в котором приняли участие 26 учащихся 1 «А» класса.

Психологическая готовность к школе – это уровень психологического развития ребёнка (6–7 лет), необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [3, с. 38].

Понятие «психологическая готовность к школе» включает в себя: интеллектуальную готовность, которая предполагает развитие внимания, памяти, сформированные мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, умение устанавливать связи между явлениями и событиями; мотивационную готовность, которая подразумевает наличие у ребёнка желания принять новую социальную роль – роль школьника; эмоционально-волевую готовность, которая означает умение сдерживать и контролировать своё поведение; коммуникативную готовность, предполагающую умение ребёнка строить свои взаимоотношения с другими людьми.

Диагностическим инструментарием определения психологической готовности первоклассников к школе в нашем исследовании выступил тест, разработанный С.А. Банковым. Результаты исследования показали, что 20 учащихся (77%) получили 24–29 баллов, что подчёркивает их высокую психологическую готовность к обучению в школе (по критерию С. А. Банкова они являются «школьнозрелыми»); 5 учащихся (19%) получили 20–24 балла, что является показателем средней психологической готовности (школьники являются «средне-зрелыми»), 1 учащийся (4%) – 18 баллов, что интерпретируется как низкая психологическая готовность (низкий уровень психологической зрелости). Для изучения социально-психологической адаптации учащихся 1 «А» класса к условиям обучения в школе, нами был использован следующий диагностический инструментарий: адаптированный и модифицированный вариант методики Н.Э. Александровской, рисуночная методика Л.А. Венгера «Школа зверей», а также авторская анкета для родителей по выявлению уровня адаптации ребёнка к школе.

Нами получены следующие результаты: при проведении методики Н.Э. Александровской (в исследовании приняло участие 26 учащихся) полная адаптация выявлена у 20 учащихся (77%), средний уровень адаптации показали 5 учащихся (19%); низкий уровень адаптации выявлен у 1 респондента (4%); дезадаптация не выявлена; при проведении рисуночной методики «Школа зверей» нами выявлено, что учебный мотив сформирован у 25 учащихся (96%) и у 1 школьника (4%) игровой мотив преобладает над учебным.

При изучении социально-психологической адаптации первоклассников к школе нами проводилось анкетирование их родителей (в исследовании приняло участие 22 респондента) с целью выявления различных проблем и трудностей, возникающих у детей в связи с началом обучения в школе. По результатам анкетирования были получены следующие данные: 87% родителей ответили, что их дети охотно идут в школу, неохотно – 13%; 87% родителей ответили, что их дети приспособились к школьному режиму, 13% – пока нет; 77% родителей ответили, что их дети переживают по поводу своих учебных успехов и неудач, 23% – скорее нет, чем да; 82% родителей ответили, что ребёнок всегда делится с ними школьными впечатлениями, 18% – делится иногда; 91% родителей ответили, что впечатления эти положительные, 9% - впечатлений положительных и отрицательных поровну; 82% родителей ответили, что ребёнок при преодолении трудностей в работе обращается за помощью, 18% – трудности старается преодолевать сам; 31% родителей ответили, что ребёнок редко жалуется на своих одноклассников, 69% – такого практически не бывает; 90% родителей ответили, что ребёнок справляется с учебной нагрузкой и 10% – справляется с посторонней помощью.

Таким образом, проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в течение первых двух месяцев обучения в школе у 77% первоклассников адаптация прошла благополучно, сопровождалась слабой выраженностью или отсутствием негативных симптомов дезадаптации. Это показывает высокий уровень психологической готовности данных учащихся к школе, который позволяет им достаточно легко

адаптироваться к новым условиям жизни и деятельности, овладевать знаниями, умениями, нормами и правилами поведения, проявляя при этом необходимый уровень активности. У 19 % учащихся были выявлены скрытые формы дезадаптации (соответствующие показателям средней психологической готовности). У данных учащихся сформировалось достаточно благоприятное эмоциональное отношение к школе, однако в их поведении отмечается тревожность, неуверенность, несобранность, замедленное включение в учебный процесс, неустойчивое желание ходить в школу. У 4% респондентов был выявлен низкий уровень адаптации, что соответствует заниженной работоспособности, проявлениям импульсивности, несобранности, невозможности сосредоточиться на определённое время на чём-либо, болезненной реакции на замечания, отсутствию желания ходить в школу, что указывает на низкий уровень психологической зрелости.

Проведя сравнительный анализ результатов диагностики психологической готовности первоклассников к школе и результатов изучения социально-психологической адаптации первоклассников, мы пришли к выводу о том, что причинами нарушения процесса адаптации учащихся является низкая или недостаточная психологическая готовность к школе, подразумевающая несформированность познавательной мотивации, навыков и умений собственно учебной деятельности; навыков сотрудничества со сверстниками в учебной ситуации; неадекватное отношение к себе и неумение оценивать причины своих неудач.

Для успешной адаптации первоклассников к школе нами выделены психолого-педагогические условия, соблюдение которых, на наш взгляд, будет способствовать созданию благоприятной адаптационной среды для первоклассников:

– деятельность педагогов строится на основе принципа психологической комфортности первоклассников: создание предметно-развивающей среды, отличительной чертой которой является наглядность, красочность, включение в неё игровых моментов, что способствует обеспечению эмоционально комфортных условий образовательного процесса;

– оптимизация внеурочной деятельности первоклассников: создание возможностей для творческой деятельности, направленной на изучение предметов и явлений и способствующей формированию коммуникативных умений; обеспечение двигательной активности младших школьников;

– проведение профилактической работы по предупреждению школьной дезадаптации с первоклассниками и их родителями: регулярная психолого-педагогическая диагностика, мониторинг результатов процесса адаптации первоклассников; психолого-педагогическое просвещение родителей и психологическое сопровождение семей с нарушением отношений между родителями и детьми.

🕮 *Литература*

1. Баласанян, С. В. Проблема адаптации учащихся к школе / С. В. Баласанян, Л. А. Ситак // Таврический научный обозреватель – 2016. – № 1(3). – С. 104–108.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб : Питер, 2008. – 398 с.

3. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.

УДК 37.035.6

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИИ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.Д. Воронкова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – В.А. Романов

MEANS OF FORMING A VALUE ATTITUDE TO THE HISTORY OF THE TULA REGION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

D.D. Voronkova

Аннотация. В статье рассмотрены средства формирования ценностного отношения к истории Тульской области у младших школьников во внеурочной деятельности. Методология исследования – анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта.

Annotation. The article analyzes the means of forming a value attitude to the history of the Tula region in primary school children in extracurricular activities. Research methodology-analysis of scientific literature on a given problem, as well as practical domestic experience.

Ключевые слова: формирование; ценностное отношение; младшие школьники; внеурочная деятельность.

Key words: formation; value attitude; primary school children; extracurricular activities.

Тульская область – это один из самых богатых историческими фактами регион России. По этой причине опытные преподаватели в школах формируют еще с раннего школьного возраста любовь и уважение к своему краю. На сегодняшний день младшие школьники недостаточно хорошо знают историю своего родного края, что связано с особым отношением к данному вопросу преподавателей.

В контексте формирования ценностного отношения к истории Тульской области у младших школьников во внеурочной деятельности необходимо обратиться к средствам работы с учащимися.

Средство в рамках научной литературы рассматривается как взаимодействие педагога и детей, что отражается на реализации воспитательно-образовательного процесса в контексте формирования знаний, умений и навыков.

Средства, как педагогическая категория, по словам В.Б. Ежеленко, представляют собой предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью [4, с. 102].

В процессе своей деятельности учитель использует учебники и другие учебные книги по истории Тульской области, разнообразные натуральные объекты, их макеты и модели, коллекции, патриотические плакаты, видеофильмы, теле- и радиопередачи и иные средства формирования ценностного отношения к истории родного края, к которым можно отнести:

1. Проведение внеурочных занятий касательно вклада Тульской области во всероссийскую историю.

2. Чтение и анализ текстов, летописей, адаптированных для младших школьников.

3. Изучение истории создания защитных крепостей в Тульской области, в первую очередь, крепости Крапивна как очага русской цивилизации и опоры от вражеского нашествия, путем просмотра фильмов и рассмотрения плакатов и др.

Стоит обратить внимание и на то, что на сегодняшний день все больше приобретают актуальность мультимедийные игровые технологии. Они применяются при ознакомлении детей с историческими объектами, памятниками, особенностями архитектуры и т.д., а именно тем, что недоступно для их восприятия, что повышает у детей познавательную

активность в организованной образовательной деятельности, так как аудиовизуальная информация является наиболее эффективной для восприятия и запоминания.

Воспитание в духе любви к Туле у младших школьников во внеурочной деятельности – это наиболее сложный этап формирования патриотических начал. Другими словами, все кружки, посвященные месту и значимости Тулы и региона в старорусской цивилизации, носят не теоретический, а практический характер. Психологи доказали, что наибольший уровень патриотических начинаний связан именно с проведением внеурочной образовательной и педагогической деятельности.

Позитивные и негативные стороны внеурочной деятельности очевидны. Самая большая проблема заключается в необходимости привлечения большего количества учителей-краеведов, которые бы с энтузиазмом относились к своей профессиональной деятельности. Среди положительных моментов формирования ценностного отношения у младших школьников видения истории Тульской области можно выделить следующие:

1. Привитие патриотических начал школьникам с самого раннего их возраста.

2. Создание предпосылок для изучения краеведения среди детей старших классов средней школы.

Любовь к истории своей земли – это то, к чему должны стремиться настоящие профессионалы в области краеведения Тульской области в наши дни. Мы полагаем, что самым эффективным способом формирования ценностного отношения к истории Тулы у детей являются многочисленные выезды в сельскую местность в сопровождении опытных учителей-экскурсоводов, которые бы посвящали младших школьников в самые тонкости истории и культуры родной земли. Всего за несколько лет подобной деятельности можно сформировать целое поколение патриотов Тульской области, так как любовь к родному краю прививается не только за счет внеурочных образовательных занятий, но и за счет внеурочных выездов в поселковые селения.

Возвращаясь к выше заданной тематике, мы отмечаем, что проблематика формирования ценностного отношения должна стоять на повестке дня в начальных классах, иначе дети не смогут проникнуться теплотой и добротой, которая несет в себе понимание истории родного края.

Итак, формирование ценностного отношения к истории Тульской области у младших школьников во внеурочной деятельности является сложным и содержательным процессом.

Данный процесс базируется на применении различных средств, направленных на активизацию самостоятельности детей младшего школьного возраста.

🕮 *Литература*

1. Баранов, С.П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С.П. Баранов. – М. : Прометей, 2005.

2. Баранов, С.П. Педагогика / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1987.

3. Выготский, Л.С. Детская психология: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984.

4. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика массовой школы / В.Б. Ежеленко. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 460 с.

5. Романов, В. А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019 – Вып. 63 – Ч. 2 С. 279-283.

УДК 37.043

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

А.А. Гурьева

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – О.Ю. Камакина

SPECIFICITY OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN CITY AND RURAL SCHOOLS

A.A. Gurieva

Аннотация. В статье описаны результаты исследования мотивации учебной деятельности обучающихся на разных уровнях школьного обучения. Выявлены половозрастные различия мотивации учебной деятельности школьников городских и сельских образовательных организаций.

Annotation. The article describes the results of the study of motivation of educational activity of students at different levels of schooling. Gender and age differences of motivation of educational activity of pupils of city and rural schools are revealed.

Ключевые слова: учебная деятельность; мотивация; школьное обучение.

Key words: educational activity; motivation; schooling.

Трудности формирования мотивации учебной деятельности школьников является одной из актуальных проблем современного образования. Сельское образование имеет свои особенности: заинтересованность семей школьников в приобретении квалифицированного и доступного образования для своих детей, которое сможет гарантировать будущее профессиональное и качественное личностное развитие в новых условиях, устойчивость общественных норм, размеренность жизни, сильный социальный контроль, ограниченное формирование коммуникативных навыков, своеобразие

субкультуры и др. Изучение специфики мотивации учебной деятельности школьников сельских школ имеет практическое значение для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся.

Одновременно с определением «учебная мотивация» в психолого-педагогической литературе используют такие как – «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика». Данные понятия определяют единство мотивирующих факторов, которые вызывают направленность и инициативность личности, а также сложность системы мотивов. (В.Я. Ляудис, М.В. Матюхина, Н.Ф. Талызина) [4]. В психолого-педагогических исследованиях мотив может характеризоваться, как: чувства и переживания, представления и идеи (Л.И. Божович), установки (А. Маслоу), предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев) и т.д. Учебный мотив может определять направленность учащихся на разносторонность учебной работы. В научных работах Л.И. Божович мотив учебной деятельности определяется, как «побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [1]. А.К. Маркова акцентирует внимание на особенностях учебного мотива, которые проявляются в «направленности школьника на отдельные стороны учебной работы, связанной с внутренним отношением ученика к ней» [3].

В общей сложности мотив – это то, что определяет, стимулирует человека к совершению какого-либо действия. Мотивация учебной деятельности включает в себя поведение, интересы, впечатления, цели. Мотивация – это стержень личности, который притягивает к себе свойства: направленность, установки, эмоции, ценностные ориентации, социальные ожидания, волевые качества и социально-психологические характеристики. [5].

В исследовании были изучены особенности мотивации учебной деятельности обучающихся городской и сельской школы.

Гипотеза исследования: уровень мотивации учебной деятельности школьников основного общего образования выше, чем уровень мотивации учебной деятельности младших школьников и старшеклассников.

Базой эмпирического исследования выступила МБОУ «Верхнетоемская СОШ» с. Верхняя Тойма, Архангельской области и МОУ «Средняя общеобразовательная школа №18» г. Котлас, Архангельской области.

При исследовании мотивов учебной деятельности был использован следующий комплекс методик:

1. Методика «Мотивы учебной деятельности» по методике М.Р. Гинзбурга.

2. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (по Н. Г. Лускановой).

3. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой).

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением U-критерия Манна-Уитни.

После проведения эмпирического исследования можно сделать вывод, что гипотеза частично подтвердилась. Сравнивая уровень мотивации учебной деятельности школьников разных уровней обучения, можно сделать вывод о том, что наиболее высоким уровнем мотивации учебной деятельности характеризуются младшие школьники, за период обучения в школе уровень мотивации учебной деятельности обучающихся снижается.

Нами было выявлено, что обучающиеся городской школы характеризуются более высоким уровнем мотивации учебной деятельности на ступени начального и основного общего образования по сравнению со школьниками сельской школы. Старшеклассники сельских школ демонстрируют более высокий уровень мотивации по сравнению со старшеклассниками городских школ.

В исследовании выявлены половозрастные различия мотивации учебной деятельности за период школьного обучения:

– в городской школе мальчики характеризуются более высоким уровнем мотивации по сравнению с девочками на ступенях начального и среднего (полного) общего образования; девочки более мотивированы на обучение на ступени основного общего образования;

– в сельской школе мальчики характеризуются более высоким уровнем мотивации по сравнению с девочками на ступени основного общего

образования; уровень мотивации учебной деятельности девочек выше, чем у мальчиков на ступени среднего (полного) общего образования.

🕮 *Литература*

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 2012. – 43 с.

2. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570с.

3. Марков, А. К. Мотивация учебной деятельности школьника / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 2009. – №3.

4. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 2014. – 144 с.

5. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М., 2012.

УДК: 37.062.1

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

А.Л. Зволинская

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – В. Г. Игнатович

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-GRADERS TO SCHOOL

A.L. Zvolinskaya

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «школьная адаптация», её особенности и условия. Описаны факторы, влияющие на процесс социально-психологической адаптации первоклассников к школе. Рассмотрены возрастные особенности детей, поступающих в школу. Выявлены и описаны результаты опытно-поисковой работы по определению уровня адаптации первоклассников, критерии адаптации и дальнейшая работа по улучшению имеющегося уровня.

Annotation. The article discusses the concept of "school adaptation", its features and conditions. The factors that influence the process of socio-psychological adaptation of first-graders to school are described. The age characteristics of children entering school are considered. The results of experimental search work to determine the level of adaptation of first-graders, adaptation criteria and further work to improve the existing level were identified and described.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; возрастные особенности первоклассников; диагностика уровня адаптации; работа по улучшению адаптации.

Key words: socio-psychological adaptation; age features of first graders; diagnosis of the level of adaptation; work to improve adaptation.

При переходе ребенка в школу у него меняется привычный образ жизни, который требует адаптации, ибо адаптированность к школе влияет на успешность усвоения знаний.

Поступление в школу – это важный и тревожный этап, ведь ситуация неопределенности всегда является волнующей, и не у всех детей этот этап происходит беспроблемно.

Рассматривая особенности социально-психологической адаптации к школе первоклассников, необходимо выделить понятие «школьная адаптация». Школьная адаптация – процесс и результат активного приспособления ребенка к условиям новой среды, связанный со сменой ведущей деятельности и социального окружения. Длится школьная адаптация около 4–6 недель [1, с. 86].

Благоприятные условия, которые влияют на адаптацию: адекватная самооценка своего положения ребенком; правильные методы воспитания в семье; отсутствие в семье конфликтных ситуаций; благоприятный статус в группе сверстников. Неблагоприятные условия: неправильные методы воспитания в семье; функциональная неготовность к обучению в школе; неудовлетворенность в общении со взрослыми; неадекватное осознание своего положения в группе сверстников.

Основными приемами и формами работы при организации социально-психологической адаптации первоклассников выступают межличностные контакты, рассказ о себе, вхождение в коллектив, заочное знакомство, общее дело.

Когда ребенок из детского сада переходит в школу, происходит влияние обучения, и начинается перестройка всех его сознательных процессов, дети включаются в новые для них виды деятельности. На фоне этого нередко переход ребенка от дошкольного возраста к младшему школьному сопровождается таким явлением, как «кризис первоклашки»: дети начинают капризничать и паясничать. Школьные нормы, правила и обязанности детей иногда не совпадают с их желаниями, поэтому детям нужно адаптироваться к ним. Координация и способности ребенка выполнять такие сложные действия как письмо, работа с бумагой и ножницами и так далее, еще слабо развиты.

Внимание учащихся 1-х классов еще слабо организованно, преобладает непроизвольное, оно имеет маленький объем, плохо распределяется, неустойчиво. Хорошо развита непроизвольная память, которая фиксирует яркие, эмоциональные для него факты и события его жизни. Совершать специальные приемы и средства запоминания, приемы логической и смысловой обработки материала первоклассник еще не может, так как произвольная память еще не характерна для его возраста. Преобладает наглядно-образное мышление. Первоклассники легко отвлекаются, не могут долго концентрироваться на одной работе, обладают низкой работоспособностью и достаточно быстро устают, возбудимы, эмоциональны. Они не умеют контролировать и сдерживать свои чувства. Первоклассникам свойственна быстрая смена настроения.

Основными критериями адаптации выступают: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие.

Диагностика уровня адаптации первоклассников предполагает проведение тщательного, углубленного персонального исследования. С помощью диагностики возможно приобрести информацию о качественных показателях требующихся изменений, которые должны произойти в любых сферах жизни и деятельности первоклассника.

Главными задачами диагностики уровня адаптации в нашем исследовании выступали:

1. Выявление тех детей, которые испытывают трудности в адаптации и нуждаются в профессиональной помощи.

2. Определение путей преодоления трудностей, которые испытывают первоклассники.

Выбор методик для определения уровня адаптации первоклассников соответствовал следующим требованиям:

• Возможность измерять ключевые параметры как адаптации, так и дезадаптации.

• Информация, полученная в ходе исследования, должна быть констатирующей и ориентирующей в причинах возможной адаптации.

• Методика должна быть экономной как по форме проведения, так и по затратам времени.

Первичная диагностика уровня адаптации первоклассников к школе показала, что по результатам наблюдения и выбранной методики, а именно «Краски» и «Нарисуй свою школу» большинство детей имеют средний уровень адаптации, меньшая часть детей имеет низкий уровень адаптации, большинство учащихся имеют нейтральное отношение к школе, учению, учителю, и своим одноклассникам, но всё же имелись ученики, которые испытывали негативные эмоции в отношении школьной жизни (рисунок 1).

В ходе учебной ознакомительной практики осуществлялось проведение мероприятий по повышению уровня адаптации первоклассников, подразумевающих под собой проведение коммуникативных игр, которые в свою очередь способствуют сплочению коллектива и доброжелательным, дружеским и доверительным отношениям с учителем. Были выбраны такие коммуникативные игры как «Угадай по голосу», «Радио», «Волшебные очки».

Диагностика, которая была проведена повторно в конце учебной недели с использованием тех же методик, что и при первичной диагностике, дала положительные результаты. У многих первоклассников наблюдалось повышение уровня адаптации к школе (рисунок 2).

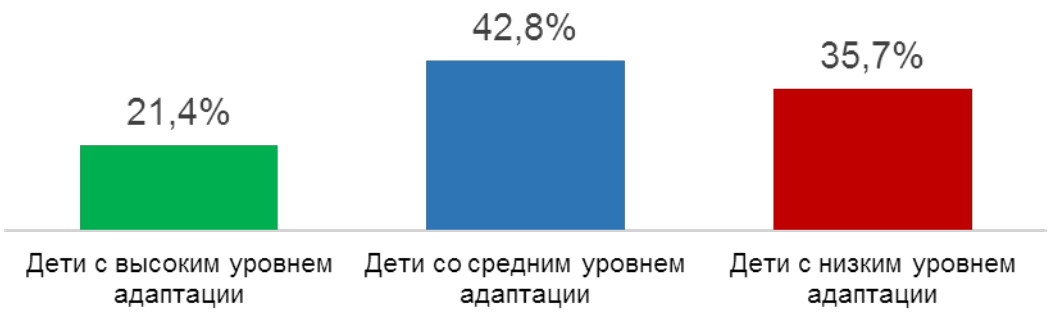


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики уровня адаптации первоклассников

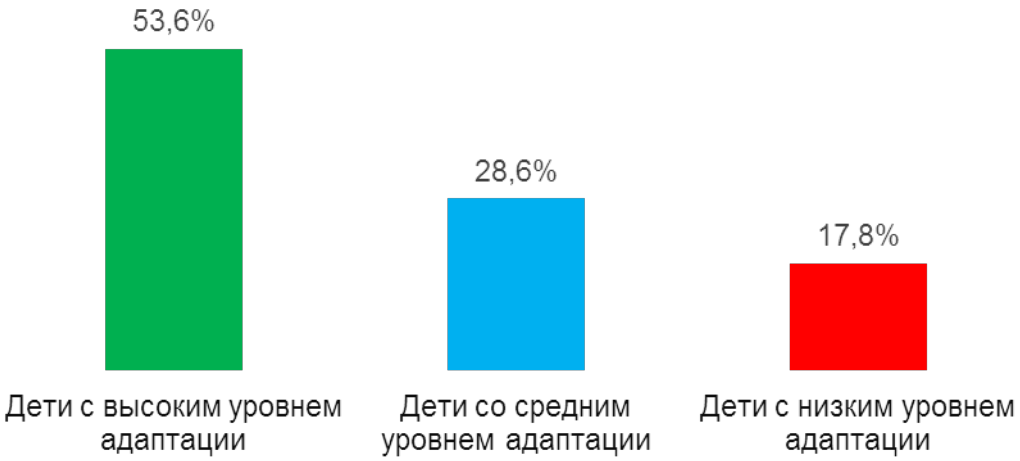


Рисунок 2. Результаты вторичной диагностики уровня адаптации первоклассников

Исходя из результатов, которые показала повторная диагностика, можно сделать вывод: первоклассники лучше приспособились к условиям обучения, завели хорошие отношения с одноклассниками и с учителем. Полученные результаты говорят о том, что позиция школьника у большинства первоклассников сформирована, что также говорит о положительной динамике процесса адаптации к школе и об эффективности мероприятий, которые были приведены на улучшение адаптации первоклассников.

🕮 *Литература*

1. Агаджанян, Н. А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья / Н. А. Агаджанян, А.И. Труханов, Б.А. Шендеров. – М. : Сирин, 2002. – 156 С.

2. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

3. Ермакова, И.В. Адаптация первоклассников к школе / И.В. Ермакова, О. Даниленко // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 157–165.

4. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. пособие для вузов / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

5. Хилько, М.Е. Конспект лекций по возрастной психологии / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М. : Юрайт, 2011. – 145 с.

УДК 37.025

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С ОДНОКЛАССНИКАМИ

Ю.В. Корниенко

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – Л. А. Орлова

STUDYING THE READINESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN FOR COOPERATION WITH CLASSMATES

J.V. Kornienko

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «сотрудничество» и его роль в обучении младших школьников; описываются результаты констатирующего эксперимента, который был проведён с целью диагностики уровня готовности младших школьников к сотрудничеству друг с другом.

Annotatin. The concept «cooperation» and its role in education of junior schoolchild are described in the article. The results of the stating experiment which was conducted to diagnostics the level of preparedness of younger pupils to cooperate with each other are presented.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, сотрудничество, диагностика, констатирующий эксперимент.

Key words: primary school, junior schoolchildren, cooperation, diagnostics, stating experiment.

Взаимодействие и коммуникация является важной стороной жизни детей младшего школьного возраста. От того на сколько легко ребёнок будет уметь общаться, налаживать контакт со сверстниками и учителем, зависит его психологическое состояние и успехи в учёбе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте одним из результатов освоения образовательной программы начального общего образования является развитие навыков сотрудничества со взрослыми и

сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [7, с. 6].

Сотрудничество является одной из базисных философских категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты.

В педагогической деятельности сотрудничество понимается Р.Х. Шакуровым как взаимодействие, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга.

И.А. Зимняя определяет учебное сотрудничество как многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.

В.Я. Ляудис даёт более широкое определение. Он называет совместной учебной деятельностью, т.е. учебным сотрудничеством, акты обмена действиями, операциями, а также вербальными или невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности.

В социальной психологии Г.М. Андреева определяет сотрудничество как межличностные отношения, в которых стороны (два или более человека) совместно работают над достижением общей цели или взаимно дополнительных целей, проявляя чувствительность к потребностям друг друга.

Г.М. Андреева рассматривает структуру сотрудничества с учётом сложностей, возникающих при коммуникации и взаимодействии школьников, и выделяет три взаимосвязанных стороны общения. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися учениками. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися детьми, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнёрами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Содержание сотрудничества по Г.М. Андреевой это непосредственное взаимодействие участников при его организации; они должны находиться в

пространственной близости друг с другом, иметь возможность видеть и слышать партнёра, легко осуществлять обратную связь. При таком взаимодействии предполагается, что каждый из участников признаёт уникальность своего партнёра, обращает внимание на его эмоциональное состояние, самооценку и личностные характеристики.

В детском коллективе совместная деятельность является областью, в которой возникают и развиваются межличностные отношения. Сотрудничество участников организует и укрепляет их. Структура, форма организации совместной деятельности является важным условием формирования личностных отношений в детской группе. Чем выше степень совместной деятельности, тем интенсивнее протекают процессы группообразования, лучше проявляются отношения взаимной согласованности и сотрудничества.

Для того чтобы организовать деятельность учащихся на уроке в форме учебного сотрудничества, необходимо подобрать диагностический инструментарий и определить уровень готовности младших школьников к сотрудничеству.

При поборе диагностического инструментария мы ориентировались на определённые требования к нему.

Методы и методики, которые использовались в инструментарии, были объективными, т.е. получаемые показатели их оценка и интерпретация не зависели от поведения и субъективных суждений исследователя; точными (реагирующими на изменения оцениваемого свойства) и однозначными (полученные данные отражали изменения оцениваемого критерия). Учитывалась оптимальность вложенных ресурсов (эффективность расходов времени и материалов). Применялась допустимая многомерность (одновременная оценка нескольких разноплановых показателей) и адекватность возрастным особенностям учащихся младших классов. Проведение и обработка данных диагностического исследования отличались простотой процедур и оказывали обучающее и мотивирующие воздействие на ребёнка во время процедуры исследования.

На основе описанных требований, а также выделенных Г. М. Андреевой сторон общения и содержания сотрудничества в диагностический инструментарий вошли методы и методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – **Критерии, показатели, диагностические методики готовности младших школьников к сотрудничеству**

Критерии готовности младших школьников к сотрудничеству	**Показатели готовности младших школьников к сотрудничеству**	**Методики готовности младших школьников к сотрудничеству**
Коммуникационный	Умение слушать партнёра; договариваться в ситуации столкновения интересов.	Г. В. Бурменская «Совместная сортировка»; наблюдение; беседа.
	Умение аргументировать свою точку зрения.	Наблюдение; беседа; анализ конкретных ситуаций.
Интерактивный	Умение согласовывать действия партнёров.	Г. В. Бурменская «Совместная сортировка».
	Умения осуществлять взаимный контроль, взаимопомощь.	Совместное рисование.
Перцептивный	Умения правильно воспринимать полученную от партнёра информацию, строить понятные для него высказывания.	А. Г. Лидерс «Дорога к дому».

В результате проведения констатирующего эксперимента на базе школы, данные критерии и диагностический инструментарий позволили нам

выяснить, что младшие школьники обучены сотрудничеству на среднем уровне.

У учащихся возникали трудности в поиске альтернативных решений, возникающих конфликтов и спорных ситуаций в процессе работы над заданием. Если была необходимость, не все дети могли уступить партнёру при столкновении точек зрения, у учеников не всегда получалось прийти к общему решению.

Нахождение аргументов для подтверждения собственного мнения и изложение их в доступной для партнёра форме, также могло вызвать затруднение у учащихся. Не все дети проявляли инициативу в выдвижении идей, поиске и сборе информации, необходимой для работы над поставленной задачей. Несколько младших школьников были не удовлетворены результатом совместной деятельности и сотрудничеством друг с другом.

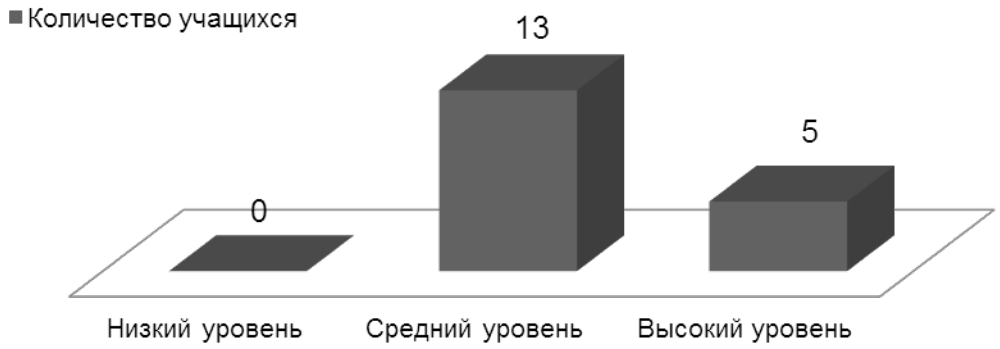


Рисунок 1. Уровень готовности учащихся 3 класса к сотрудничеству

Дети не всегда могли совместно решить поставленную задачу, часто не проявляли достаточно терпения по отношению друг к другу, не осуществляли взаимоконтроля по ходу выполнения деятельности.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что существует необходимость дальнейшей работы по созданию педагогических условий для организации сотрудничества учащихся между собой.

🕮 *Литература*

1. Андреева, Г. М. Взаимосвязь общения и деятельности. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г. М. Андреева, Я. Яноушек. – М. : Изд-во МГУ – 1985. – 301 с.

2. Землянская, Е. Н. Учебное сотрудничество младших школьников на уроках / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2008. – № 1.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.

4. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. –128 с.

5. Цукерман, Г. А. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе / Г. А. Цукерман, Н.Э. Фокина // Вопросы психологии. – 1983. – №4

6. Шакуров, Р. Х. Человек формируется с детства / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1972. – 110 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/.

УДК 37.018.26

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Е. Косарева

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – В. Г. Игнатович

INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY IN THE UPBRINGING OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF YOUNGER PUPILS

T.E. Kosareva

Аннотация. В статье раскрыта роль взаимодействия школы и семьи в воспитании духовно–нравственной культуры и представлены результаты изучения сформированности духовно-нравственной культуры младших школьников.

Annotation. The article reveals the role of the interaction between the school and the family in the upbringing of the spiritual and moral culture and presents the results of studying the formation of the spiritual and moral culture of younger students.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, начальные классы, взаимодействие с семьей.

Key words: spiritual and moral culture, primary classes, interaction with the family.

На формирование духовно-нравственной культуры детей в современном мире влияют не только общие условия материальной и духовной жизни, но и условия микросреды, в которой живет и учится ребенок – нравственная среда семьи, а также целенаправленное духовно-нравственное воспитание учащихся в школе.

Нравственный облик детей активно формируется в младшем школьном возрасте. Именно в этот период меняются социальные роли и функции детей,

расширяются их нравственные отношения с окружающим миром и людьми, происходит чрезвычайно активное усвоение этических норм, формирование соответствующего нравственного поведения и нравственных качеств личности.

Отношения и связи, в которые вступают младшие школьники в процессе своей жизни и воспитания, а также образцы нравственности, содержащиеся в этих отношениях, могут быть как положительными, так и отрицательными. Поэтому весь процесс социализации ребенка и его превращения в нравственно полноценного члена общества, должен осуществляться под контролем воспитания. Именно воспитание является активным и целенаправленным руководством к формированию личности ребенка.

Сегодня одним из приоритетных направлений социальной политики учреждения образования является работа педагога с семьей. Важнейший вопрос во взаимодействии семьи и педагогов – это вопрос отношений педагога и семьи, чтобы воспитание детей носило успешный характер и помогало воспитанию духовно-нравственной культуры младших школьников. Именно семья с раннего детства призвана формировать у ребенка нравственные ценности, ориентиры на построение разумного образа жизни. Поэтому взрастить новое поколение можно только общими усилиями педагогов, родителей и самих детей. И на сегодняшний день образовательное учреждение – это один из важнейших социальных институтов, который может обеспечить воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и общества в воспитании духовно-нравственной культуры младших школьников.

Вовлечение родителей в воспитательную деятельность осуществляется путем совместной организации коллективных творческих дел, привлечение родителей к проведению совместных походов, поездок. Основная цель всех форм и видов взаимодействия с семьей – это установление, в первую очередь, доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми; объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами, совместно их решать.

Таким образом, взаимодействие школы и семьи – это целенаправленный процесс и скоординированная деятельность по достижению совместных целей и результатов воспитания. При этом, эффективность воспитательной системы образовательного учреждения характеризуется среди прочих факторов тем, что родители, наряду с педагогами и детьми, рассматриваются в качестве субъекта целостного образовательного процесса.

В современной педагогической работе большое внимание уделяется диагностике уровня духовно-нравственной культуры учащихся. Для определения эффективности взаимодействия школы и семьи по формированию духовно-нравственной культуры младших школьников была проведена экспериментальная работа, которая включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В эксперименте приняло участие 28 учеников 1 «Б» класса и 28 учеников 1 «А» класса ГУО «Гимназия №29 г. Минска». Методы исследования, используемые мной при определении эффективности взаимодействия школы и семьи в воспитании духовно-нравственной культуры младших школьников: наблюдение, беседа, эксперимент, анализ.

Анализ результатов в 1 «А» и 1 «Б» классах показал, что у детей преобладает средний уровень сформированности представления о справедливости. Результаты констатирующего этапа исследования выявили недостатки в сформированности представлений о справедливости, не все дети ещё сформировали для себя понятие «справедливость». Для устранения возникших пробелов, на основании результатов констатирующего этапа был спланирован формирующий этап, включающий в себя проведение совместной с родителями воспитательной работы. Были разработаны три внеклассных мероприятия с привлечением родителей: классный час в виде этической беседы «Как я понимаю справедливость?»; утренник «Мир и справедливость»; литературный ринг «О справедливости».

Для определения эффективности проведенной мной экспериментальной работы по формированию основ духовно–нравственной культуры младших

школьников я провела контрольный этап при помощи диагностических методик, использовавшихся на этапе констатирующего этапа.

Динамика значений уровня духовно–нравственной культуры младших школьников на основе сравнительного анализа данных констатирующего и контрольного этапов приведена в сравнительных таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – **Динамика уровня духовно – нравственной культуры в 1 «Б» классе**

Период	**Высокий уровень**		**Средний уровень**		**Низкий уровень**	
Конст. этап	11	39 %	12	43 %	5	18 %
Контр. этап	13	46 %	12	43 %	3	11 %

Таблица 2 – **Динамика уровня духовно – нравственной культуры в 1 «А» классе**

Период	**Высокий уровень**		**Средний уровень**		**Низкий уровень**	
Конст. этап	11	39 %	13	46 %	4	14 %
Контр. этап	11	39 %	13	46 %	4	14 %

Таким образом, на формирующем этапе была разработана и реализована эффективная система совместной работы учебного заведения и семьи по формированию основ духовно–нравственной культуры младших школьников, которая помогла достичь положительного результата.

УДК 373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ИЗОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.М. Маганакова

ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – М. Л. Мальчевская

APPLICATION OF ISOTHERAPY METHODS IN THE PREVENTION OF MALADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL AGE

N.M. Maganakova

Аннотация. В статье рассматривается проблема дезадаптации детей младшего школьного возраста. Представлены взгляды разных исследователей на определение понятий "адаптация" и "дезадаптация". Раскрыта актуальность использования приемов изотерапии для профилактики проблемы школьной дезадаптции.

Annotation. The article deals with the problem of maladaptation of primary school children. The views of various researchers on the definition of "adaptation" and "maladaptation" are presented. The relevance of using art therapy techniques for the prevention of school maladaptation is revealed.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, младший школьный возраст, арттерапия, изотерапия.

Key words: adaptation, maladaptation, primary school age, art therapy, isotherapy.

Школьная дезадаптация – это проблема, которая волнует как специалистов в области педагогики и психологии, так и родителей школьников. Это связано с ее влиянием на целостный процесс становления личности ребенка. Говоря о работе по профилактике дезадаптации, следует исходить из возрастных особенностей детей. С этой точки зрения младший школьный возраст – это возраст, связанный с закладыванием потенциала для

дальнейшего развития ребенка, а значит в этот период проблемы, связанные с адаптацией к школьному обучению, могут вызвать наиболее негативные последствия, которые отразятся не только на процессе обучения ребенка, но и могут привести к нарушению его взаимодействия с обществом в целом. Все это обуславливает актуальность поднимаемой нами проблемы.

Понятие «дезадаптация» тесно связано с другим, противоположным ему понятием, а именно с понятием «адаптация». Последнее достаточно часто и широко используется в различных областях науки в зависимости от предмета исследования. Так, И.М. Кондаков указывает, что «в биологическом понимании адаптация является приспособлением к окружающему миру; с психологической точки зрения адаптация является процессом приспособления к изменяющимся условиям; в педагогике процесс адаптации, являясь одним из самых широко применяемых категорий, означает приспособление личности, в основе чего лежит приобщение человека к нормам и правилам, принятым в обществе»[1, с. 28].

А.В. Петровский определяет адаптацию как одну из стадий развития личности в процессе ее социализации. По его словам: «Ребенок, не прошедший стадию адаптации и не усвоивший основ социальной жизни, не может быть обучен этому впоследствии».

Период адаптации ребенка к школе, как правило, длится от 2–3 недель до полугода, однако практика показывает, что к концу первого класса имеется достаточное количество детей, имеющих трудности устойчивого характера, свидетельствующие о нарушении адаптации, т.е. о школьной дезадаптации.

Т.В. Дорожевец, соотнося понятия «адаптация» и «дезадаптация», считает, что «адекватная психологическая адаптация к требованиям, предъявляемым обществом, характеризуется успешной приспособленностью к неблагоприятным социальным условиям, а неадекватная – наличием внутриличностных конфликтов, высокой степенью невротизации, плохой социальной приспособляемостью, эмоциональной уязвимостью»[2, с. 34]. в своих исследованиях автор предлагает обобщенную модель школьной дезадаптации, в которой выделяет ее разные виды (академическую, социальную и личностную). Каждый из видов, по ее мнению, имеет разные

признаки проявления. Так, академическая дезадаптация связана с готовностью ребенка к выполнению школьных норм и правил поведения, к требуемому темпу учебной деятельности. В свою очередь социальная отражает успешность ребенка в налаживании новых социальных связей, которые появляются у первоклассника с приходом в школу. Личностная дезадаптация – это показатель Я-концеции, с которой связано принятие ребенком самого себя, успешность в формировании позиции школьника, а также в адекватной самооценке.

В педагогике дезадаптацию, чаще всего, рассматривают через призму успешности в обучении. Исходя из этого, отклонения в учебной деятельности, проявляющиеся в трудностях усвоения материала, в снижении успеваемости и мотивации к учению, по мнению педагогов, являются признаками дезадатации. Тем не менее, проблемы с учебной деятельностью – это не единственные показатели нарушения адаптации у детей. Дезадаптация проявляется и в конфликтах ребенка с учителями и одноклассниками, родителями. По утверждению М.Г. Битяновой, «адаптированный младший школьник – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своих личностных, физических, интеллектуальных и других возможностей в новой для него педагогической среде» [5, с. 54].

В работах А.С. Гормина, С.И. Каплуновича, школьная дезадаптация рассматривается как неразрешимый внутренний конфликт ребенка. По их мнению, этот конфликт возникает из противоречий между возможностями ребенка и требованиями школы. Эти противоречия проявляются в проблемах, связанных с учебной деятельностью. Однако, помимо этих проявлений школьная дезадаптация может выражаться в нежелании ребенка идти в школу, в постоянной напряженности, страхе, связанными с пребыванием ребенка в школе. У ребенка могут проявляться трудности в общении с одноклассниками и педагогом, а уровень самооценки у таких детей чаще всего занижен. При этом ученик может демонстрировать достаточно высокий уровень успеваемости и дисциплины. Современные психологические исследования говорят, что сегодня детей с такими проявлениями от 10% до 40%. В связи с этим перед педагогической общественностью стоит проблема

широко внедрения в практику работы начальной школы систему коррекционной и профилактической работы в данном направлении.

Работа по профилактике дезадаптации в начальной школе - это работа, прежде всего, учителя. При этом педагоги все больше используют в своей работе по данной проблеме отдельные направления психокоррекции. Так, в педагогической практике все более актуальным становится использование приемов арттерапии, которые на основе творческой деятельности детей помогают ребенку преодолеть свои страхи перед общением в классе, способствую повышению его самооценки, принятию самого себя в социуме.

Одним из направлений арттерапии является изотерапия. Она основана на методах изобразительного искусства (рисунок, лепка) и позволяет использовать ее не только в процессе специальных психокоррекционных занятий, но и в процессе уроков и внеурочной деятельности детей. Так с целью диагностики, а также коррекции проблем, связанных с взаимодействием с социумом, можно предлагать учащимся задания, связанные с изображением своей семьи, класса. Помимо этого детям предлагается изобразить через рисунок свое любимое занятие, свою мечту и т.п. Можно использовать и рисунок на свободную тему, который также станет приемом релаксации и выплеска негативных эмоций.

Вообще, в изотерарпии выделяют такие типы заданий, как предметно-тематический, образно-символический, задания, основанные на принципе проекции, игры-упражнения с изобразительными материалами, задания на совместную деятельность. Все эти типы имеют свои конкретные цели с точки зрения профилактики и коррекции дезадаптации ребенка. Однако их объединяет то, что все они основаны на выполнении ребенком одного из любимых занятий для младших школьников – это рисование. В процессе выполнения всех упражнений и заданий у ребенка в его воображении создаются образы, которые основаны на его эмоциях. Однако главное в этом виде деятельности – это осмысление ребенком чувств и эмоций, вызываемыми теми образами, которые он создает. Именно это направление в изотератпии несет психокоррекционную направленность, позволяющую ребенку ощутить и понять самого себя, свободно выражать свои мысли и

чувства, выплеснуть переживания и освободиться от конфликтов. Все это помогает в процессе гармонизации развития личности ребенка, которое в этом случае происходит через развитие его способностей к самовыражению и самопознанию.

🕮 *Литература*

1. Кондаков, И. М. Психологический словарь / И. М. Кондаков. – М. : Прайм-Еврознак, Олма-Пресс, 2003 – 225 с.

2. Дорожевец, Т. В. Диагностика школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 1995 – 154 с.

3. Гормин, А. С. Программа «Коррекция школьной дезадаптации» и ее реализация в муниципальной системе образования / А. С.Гормин, С. И. Каплунович // Человек и образование. – 2007. – № 3-4. – С. 139–143.

4. Дорожевец, Т. В. Изучение школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. –Витебск, 1995. – 182 с.

5. Битянова, М. Г. Работа психолога в начальной школе / М. Г. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.

6. Копытин, А. И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам : отечественный и зарубежный опыт / А. И. Копытин. – М. : Когито-Центр, 2012. – 286 с.

УДК 37.01

ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А.Д. Минчукова

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – О. Г. Сорока

THE INFLUENCE OF THE SUCCESS SITUATION ON THE LEARNING ACTIVITIES OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT

A.D. Minchukova

Аннотация. В статье рассмотрены характеристики образовательного процесса, влияющие в ситуации успеха на учебную деятельность младшего школьника.	Annotation. The article discusses the characteristics of the educational process, influencing in a situation of success on the educational activities of a younger student.

Ключевые слова: ситуация успеха, учебная деятельность.	*Key words: success situation, learning activities.*

Ребенок приходит в школу, желая учиться. Однако если ребенок непрерывно терпит неудачу в течение первых лет обучения, то в возрасте десяти лет его уверенность в себе будет потеряна, мотивация исчезнет, и ребенок привыкнет к неудачам. Теперь он убежден, что не может решить стоящие перед ним проблемы. Он все больше и больше отдаляется от поисков путей к успеху и чувства собственного достоинства, чтобы пробиться через единственные, очевидно, оставшиеся для него пути: обиды и уход в себя. Без чувства успеха интерес ребенка к школе и учебе теряется, следовательно, педагогически оправдано создание ситуации успеха для учащихся.

Ситуация успеха – разновидность ситуаций, создаваемых учителем для всех детей, благодаря которым они достигают успеха в решении учебных задач.

Следующие характеристики мотивации достижения ситуации успеха особенно важны для образовательных исследований по вопросам успеха: стремление к успеху (причина избегания неудачи); ожидание успеха (ожидание неудачи); ценность успеха (ценность неудачи). Эти характеристики позволяют выделить следующие модели:

– чем больше вероятность успеха, тем легче задача, тем менее ценным является успех, и, наоборот, шансы на успех уменьшаются, привлекательность возрастает, внутренняя мотивация возрастает;

– успех теряет свою ценность, если он определяется механизмом социального сравнения личности с успехом команды.

Исходя из этого, можно прийти к выводу, что парадигма конкуренции может негативно влиять на эмоциональное состояние ребенка. В долгосрочной перспективе это может привести учащегося к состоянию беспомощности, чувству неудовлетворенности результатами, неопределенности и боязни ошибок. В младшем школьном возрасте успех больше зависит от социальной среды, ситуации, создаваемой учителем. Под успехом здесь понимается качественно новый уровень учебно-познавательной деятельности. Педагогические ситуации успеха объединяют когнитивный и эмоциональный компоненты субъективного опыта и представляют возможность реализации и личностного определения детей. Педагогическая ситуация успеха рассматривается как инструмент для реализации следующих возможностей:

– способность ребенка достичь значительных результатов в обучении и быть реализованным;

– возможность социальной оценки достижений и признания уверенности в себе личности ребенка;

– возможность продемонстрировать компетентность и личную эффективность; чувство радости и гордости.

Таким образом, успех – одна из основных причин внутренней силы ребенка, которая является источником энергии, необходимой для преодоления трудностей, желания учиться. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что успех в учебной деятельности является одной из основных причин успеха в последующей жизни ребенка.

Для реализации ситуации успеха в образовательном процессе необходимы следующие условия: рациональный и уместный отбор содержания образования, целесообразный выбор форм, способов и средств организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, применение результативных методов стимулирования учебно-познавательной активности учащихся и направленность на становление коллективного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Существует определенное количество основных типов ситуаций успеха, которые каждый учитель может использовать в своей практике: неожиданная радость; общая радость; радость познания.

Руководящим принципом образования является гуманистическая направленность образовательного процесса. Несмотря на все различия в подходах и интерпретациях, большинство исследователей сходятся во мнении, что гуманизация школьного образования предполагает создание условий, предназначенных для выявления и роста способностей учащихся и их активного развития. Эта ориентация основана на уважении к ребенку и выражается в целях школьной жизни, ее содержания, организации и средств, а также характера взаимодействия членов школьного коллектива.

Образование выполняет свою гуманистическую миссию через две социальные функции: оно подготавливает ребенка к различным социальным ролям и в то же время формирует способность меняться и развиваться.

Организация образовательного процесса на основе гуманистических позиций будет эффективной, если будет налажено сотрудничество между учителями и учениками. Однако, ожидания учащихся не ограничиваются приобретением знаний, дети ожидают общего культурного развития, внимания к своему личному и социальному развитию, они ожидают, что учителя понимают и признают их успехи и достижения.

В процессе учебной деятельности положение учителя и ученика далеко не равнозначно. Учитель должен стремиться быть открытым, находиться с учениками в одинаковом положении. Учитель должен видеть личность, осознавать ее уникальный характер, уважать мысли, чувства учеников, право на свободу выбора, признавать их равенство и право на сотрудничество. Равенство – это всегда сотрудничество, но не все сотрудничество – это равенство.

Сотрудничество – это взаимоуважение к личности, желание помочь в реализации своих способностей, оптимальная вера в будущее. Сотрудничество не может рассматриваться исключительно как совместная деятельность. Суть сотрудничества – это радость, которую оно приносит. Радость и ожидание должны пронизывать всю жизнь и деятельность ребенка. Ожидание радости является источником их движения вперед. Нет ожиданий – нет творческой личности. Поэтому сотрудничество является предпосылкой личного самоопределения учащихся. Это поможет им добиться успеха и выполнить одну из основных задач образовательного процесса: раскрыть свой потенциал и поверить в себя. Сотрудничество между учителями и учениками предполагает принятие ситуаций успеха в процессе обучения.

Причиной успеха является морально-психологическая атмосфера. Таким образом, процесс обучения должен быть нацелен на формирование отношений доверия и взаимопонимания, формирование уверенности в себе и уважения среди учащихся.

УДК 37.035

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА БЕРЕЖЛИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Д.М. Пыл

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – А. И. Андарало

EDUCATION OF SENSE OF PREGNANCY IN YOUNGER SCHOOLBOYS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

D.M. Pyl

Аннотация. В статье представлены основные аспекты воспитания чувства бережливости у младших школьников. Рассмотрены особенности и педагогические условия воспитания бережливости у детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Annotation. The article presents the main aspects of the education of a sense of frugality in primary school students. The features and pedagogical conditions of thrift education in primary school children in the educational process of primary school are considered.

Ключевые слова: бережливость, воспитание бережливости, младшие школьники, начальная школа, учебно-воспитательный процесс.

Key words: thrift, thrift education, elementary school students, elementary school, educational process.

Одной из основных задач воспитания базовой культуры личности является экономическая культура как совокупность первичных представлений и понятий об экономических закономерностях развития общества и воспитания на этой основе такого качества как бережливость.

Воспитание чувства бережливости необходимо и возможно начинать с начальной школы, так как в данном возрасте закладываются основы для формирования личности, идет интенсивное сознательное освоение социальной среды, закладываются основы нравственного поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Учащиеся в этом возрасте уже имеют опыт участия в экономических отношениях (чаще всего потребления), знают отдельные, наиболее распространенные экономические понятия.

Основу для становления и развития бережного отношения к общественной собственности, формирование рачительности и экономичности младших школьников составляет содержание учебных предметов начальной школы, которые несут некоторую информацию о взаимодействии людей с предметами личной и общественной собственности. Например, содержание предметов гуманитарно-эстетического блока (язык, литературное чтение, музыка) позволяет обогащать запас сенсорно-гармонических впечатлений младших школьников, способствует развитию его оценочных суждений, грамотному поведению детей с предметами.

Бережливость это не только черта характера человека, но и манера его поведения и способ отношения к жизненным ценностям. Стремиться к бережливости – достойная цель; достижение её требует серьёзной работы над собой.

Мы разделяем точку зрения исследователей, которые понимают под бережливостью младших школьников качество личности, проявляющееся в бережном и сознательном обращении учащихся с общественным и личным имуществом, посильной деятельной заботе о сохранности и рачительном расходовании созданных трудом людей материальных ценностей.

Анализ педагогической литературы по проблеме воспитание чувства бережливости позволил установить, что бережливость как качество личности проявляется:

– в нормах поведения: бережное отношение, недопустимость порчи предметов, небрежности и беспорядка;

– в деятельности по сохранению материальных ценностей: ухода за вещами и предметами, экономное расходование материалов и средств;

– в активной борьбе с расточительством: предъявление к окружающим людям требования бережного отношения к продуктам труда, чужому имуществу, устранение последствий не бережливости.

Результаты анкетирования учащихся третьего класса школ города Барановичи, проведенного в рамках нашего исследования позволяют говорить о низком уровне сформированности такого качества как бережливость. Это проявляется:

– в небережном отношении со своими и чужими вещами, общественным имуществом;

– в неумении сохранять и экономно расходовать материальные ценности;

– в сознательном или неосознанном нанесении ущерба окружающим предметам.

Анализ учебников начальной школы свидетельствует о том, что потенциальными возможностями для формирования чувства бережливости у младших школьников обладает содержание всех учебных предметов. Однако используются они не в полной мере. Так, на уроках недостаточно убедительно показывается мера труда, вложенного в создание материальных ценностей, не наблюдается связь уроков с каждодневным поведением детей, не ведётся работа по развитию у учащихся практических умений и навыков по уходу за одеждой, книгами, школьной мебелью.

С целью повышения уровня сформированности чувства бережливости у младших школьников нами был разработан и проведен комплекс мероприятий воспитательного характера по следующим направлениям:

– создание необходимых условий обеспечивающих возможность содержания в порядке вещей и предметов;

– разъяснение учащимся правила поведения, содержащего требования бережного отношения к общественному имуществу;

– систематическое приучение учащихся к выполнению правил пользования личными вещами, учебными принадлежностями, книгами, школьной мебелью;

– выработку в процессе самообслуживания элементарных умений и навыков уходов за личными вещами и оборудованием класса;

– развитие нравственных чувств по отношению к сохранности окружающих предметов;

– стимулирование проявлений учащимися навыков и привычек бережного отношения с предметами с тем, чтобы вызвать у детей стремление выполнять требования учителя, правила поведения школьника;

– использования положительного примера старших в бережном отношении к общественному имуществу;

– формирование навыков бережного отношения с предметами в тесной связи с воспитанием аккуратности, организованности, трудолюбия, заботливости, щедрости.

В процессе преобразующего эксперимента нами использовались следующие методы: беседа, упражнение, приучение, показ образца поведения, отработка действий с предметами, предупреждение небрежности, чтение и обсуждение литературных произведений, экскурсии.

🕮 *Литература*

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 // Зборнік нарматыўных дакументаў МА РБ. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

2. Божович, Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т .Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – №1 – С. 81–89.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИЯМ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Рясная

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – Е. В. Карпова

FEATURES OF INTEREST IN THE PROFESSIONS OF MODERN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

A.A. Ryasnaya

Аннотация. В статье представлены результаты изучения профессиональных интересов младших школьников. Установлена динамика и половые различия интереса к профессиям на протяжении младшего школьного возраста. В качестве современного средства профориентационной работы с младшими школьниками предлагается геймификация.

Annotation. The article presents the results of studying the professional interests of primary school children. The dynamics and gender differences of interest in professions during primary school age are established. Gamification is offered as a modern means of career guidance for younger students.

Ключевые слова: профессиональный интерес; младший школьник; геймификация; профориентация.

Key words: professional interest; Junior high school student; gamification; career guidance.

Одной из задач современной школы является формирование профессиональной направленности младших школьников, помощь им в выборе профессии [2, 3]. Реализация этой цели требует совместных и скоординированных усилий педагогов, психологов и родителей обучающихся. Прежде всего, необходимо формировать профессиональные интересы школьников, что осуществляется посредством, в первую очередь, хорошо организованной профориентационной работы.

Подчеркнем, что профориентационной работе уделялось большое внимание как в нашей стране, так и за рубежом [1–4]. Начало профориентации нередко относят к 1908 г. Однако по другой точке зрения профориентация появилась еще в глубокой древности. В России данное направление стало развиваться в начале 20 века. Полноценное возрождение профориентации в нашей стране началось только в 70-х годах прошлого века во многом благодаря работам Е.А. Климова, который внес значимый вклад во всестороннее развитие основ профессиографии и психологии выбора профессии. Подъем в истории развития профориентации пришелся на 80-е годы, когда проводилась профориентационная работа по всем уровням образования, но в основном со старшеклассниками. Вместе с тем, изучению профессиональных интересов других возрастных категорий уделялось существенно меньше внимания [4]. На наш взгляд, профессиональные интересы подростков и младших школьников имеют также большое значение, поскольку они позволяют выявить закономерности их формирования и более обоснованно спланировать профориентационную работу.

Исходя из сказанного, целью нашего исследования явилось изучение профессиональных интересов младших школьников. Мы предположили, что представления младших школьников о профессиях и профессиональные интересы изменяются на протяжении обучения в начальном звене школы (с 1 по 4 класс).

Исследование было проведено на базе МБОУ СШ № 1 города Иваново. В качестве испытуемых выступили ученики 1 и 4 классов в количестве 44 человек. Дополнительно, помимо опроса учеников, были проанализированы данные о профессиях их родителей. Ученикам задавались следующие вопросы:

1. Кем бы ты хотел стать, когда вырастешь?

2. Какие профессии ты знаешь?

В 1 классе были получены следующие основные результаты. Во-первых, практически все первоклассники сказали, кем они хотят стать, не прозвучало ни одного ответа «не знаю». Чаще всего называются профессии, относящиеся к типу «человек – человек» – 61%; «человек – природа» – 13%; примерно одинаковый

процент заняли профессии типа «человек – знаковая система», и человек – художественный образ» (по 9%); тип «человек – техника» - 8%. Во-вторых, количество названых профессий варьировалось от 1 до 5. В процентном соотношении они распределились следующим образом: одну профессию назвали 32% первоклассников, две – 20%, три – 20%, четыре профессии – 20%, пять профессий – 4%. В среднем первоклассники называли по две профессии. Рейтинг самых популярных профессий: учитель, строитель, врач, пожарный, строитель, футболист. В-третьих, выявились и половые различия в выборе профессии. Так, в основном мальчики выбирают мужские профессии, а девочки женские, за исключением двух девочек, которые указали профессию полицейского и изобретателя, которые больше относятся к мужским профессиям.

Рассмотрим основные результаты, полученные в группе испытуемых 4 класса. В 100% случаев ими была названа будущая профессия, и даже в отдельных случаях давалась мотивировка того, почему именно эту профессию хотели бы они иметь. Четвероклассники называли очень большое количество профессий, которые они знают (от 4 до 36), в среднем 17 профессий, т.е. в 9 раз больше, чем первоклассники. Рейтинг популярных профессий: учитель, полицейский, врач, строитель, пожарный, ветеринар, продавец. Чаще всего называются профессии, относящиеся к типу «человек – человек» и совсем не называются профессии типа «человек – знаковая система». Просматривается половая дифференциация профессий в этой группе испытуемых.

Интересным представляется тот факт, что только один четвероклассник выбрал профессию родителя, у всех остальных отсутствует совпадение своего выбора с профессиями родителей. Следовательно, можно предположить, что ученики четвертого класса уже опираются на какие-то свои собственные интересы.

В целом, можно выделить следующие общие черты в профессиональных интересах младших школьников:

1) ученики как 1, так и 4 класса в основном выбирают одни и те же профессии – пожарный, учитель, врач, полицейский, строитель. Профессии носят конкретный характер, отсутствуют в перечне творческие профессии;

2) ученики как первого, так и четвертого класса ориентированы на профессии типа «человек-человек». Особенностью таких профессий является направленность на людей, на работу с ними;

3) практически отсутствуют совпадения с профессиями родителей, дети не выбирают профессии родителей. Возможно, это свидетельствует не столько о глубине их интереса к какой-либо профессии, а, скорее, о недостаточном влиянии родителей в плане развития у детей профессиональных интересов, об отсутствии собственного положительного примера;

4) имеет место половая дифференциация в предпочтении профессий. Мальчики выбирают мужские профессии, а девочки выбирают женские, за некоторым исключением.

Основное различие в профессиональных интересах учеников 1 и 4 классов заключается в том, что к концу обучения в начальной школе в существенной степени увеличивается количество профессий, которые ученики знают.

Можно сказать, что представления младших школьников о профессиях расширяются, но сами профессиональные интересы остаются достаточно ограниченными, стереотипными, что подтверждает необходимость целенаправленной работы в этом направлении.

Отсюда возникает вопрос о том, какими методами и средствами проводить профориентацию младших школьников в современном обществе. Это, несомненно, трудоемкий процесс, который требует своеобразного подхода, поскольку младшим школьникам достаточно сложно разобраться самостоятельно в мире профессий; имеют значение и возрастные особенности детей.

Одной из технологий, которую можно и нужно, по нашему мнению, внедрять в профориентацию младших школьников является геймификация. Геймификация – это новшество в образовании, которое предполагает вовлечение ребенка в деятельность через игровые процессы и даёт возможность моделировать своё будущее. Этот метод понятен и доступен современному человеку в век технологий. Геймификация отличается от

других игровых практик тем, что реальность остаётся таковой, не превращаясь в игру – игровые установки включаются в систему действий субъекта с этой реальностью. Геймифицированный образовательный курс не является компьютерной игрой, несмотря на то, что подобен ей из-за видеоигровой оболочки, если есть поддерживающее курс программное обеспечение. С помощью данного метода профориентация младших школьников становится современной и конкретно направленной. Геймификация соответствует возрасту и психологическим особенностям современных школьников, их потребностям.

🕮 *Литература*

1. Жуковская, В. И. Психологические основы выбора профессии / В. И. Жуковская. – М., 1978. – 112с.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

3. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М. : НПО «Модек», 2002.

4. Федорова, Т. А. Формирование интереса у младших школьников к миру профессий как психолого-педагогическая проблема / Т. А. Федорова, И. Н. Оловникова // Молодой ученый. – 2017. – №14. – С. 662–664.

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Степанова

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – О. Г. Сорока

THEORETICAL BASES OF FORMATION OF INFORMATION ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

A.V. Stepanova

Аннотация. В статье рассмотрены принципы, условия формирования информационной культуры и компоненты информационной грамотности младших школьников.

Annotation. The article discusses the principles, conditions for the formation of information culture and the components of information literacy of primary school children.

Ключевые слова: информационная культура, младшие школьники.

Key words: information culture, primary school students.

Информационная культура личности как одна из составляющих общей культуры человека представляет собой совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и обыденной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. Формирование информационной культуры базируется на общеметодологических подходах:

– культурологическом, который подразумевает неразрывность информации и культуры, т.е. информационная культура считается

неотъемлемой частью общей культуры и обеспечивает мировоззренческие установки и ценностные ориентации личности.

– системном, согласно которому информационная культура рассматривается как отдельный сложный, многогранный феномен, основанный на умениях работы с информацией разобранных ранее, овладение современными информационно-коммутационными технологиями.

– деятельностном, который предполагает рассмотрение информационной культуры как результат деятельности конкретного человека в процессе решения различных информационных задач (учебных, профессиональных, досуговых).

– технологическом, согласно которому информационной культурой личности считают образовательную технологию, включающую в себя совокупность форм, методов, средств, необходимых для достижения определенной цели.

На I ступени общего среднего образования происходит формирование первоначальных основ информационной культуры – информационной грамотности, включающее базовые навыки работы с информацией. Информационную грамотность принято определять, как сформированность знаний и умений, необходимых для достоверной идентификации информации с целью выполнения определенного задания, решения учебной или неучебной задачи; эффективного поиска информации, ее организации, интерпретации и анализа найденной информации – результативного извлечения; оценки точности и надежности информации на основе уже имеющихся знаний; применение полученной информации для осуществления определенных действий в знакомых и нестандартных ситуациях; передачи информации другим при необходимости.

Формирование умений работы с информации происходит в рамках компетентностного подхода, появившегося в конце XX века и направленного на сокращение разрыва между знаниями и умением применять их на практике. В соответствии с данным подходом происходит перенос акцента с приоритета содержания образования на приоритет освоения способов действий.

Для формирования информационных умений, необходимо выполнение следующих психолого-педагогических условий:

– работу по формированию необходимо осуществлять на основе конкретных практических действий;

– необходимо определить структуру конкретных общеучебных навыков, уже имеющихся у учащихся, для формирования новых;

– формирование следует осуществлять в следующей логике: использование конкретного учебного действия (базового для универсального) в выполнении отдельных заданий, выделение общих элементов в структуре конкретного учебного действия, выполняемом на разных предметах с различным учебным содержанием, использование в разных учебных ситуациях;

– следует постоянно повышать степень самостоятельности учащихся в использование навыков и умений в своей учебной деятельности;

– выполнение действий должно осознаваться учащимися.

Помимо этого, сам учитель должен быть готов к использованию общеучебных навыков и умений:

– владеть содержанием каждого действия, формируемого у учащихся;

– уметь выбирать рациональный для данной учебной задачи навык;

– организовать деятельность учащихся по усвоению и закреплению навыков и умений (выделять объективные условия, планировать ожидаем результат, последовательность его достижения).

Работа над формированием у учащихся умений работать с информацией ведется в рамках развития общеучебных умений, в ходе решения учебных задач на всех уроках. Учебно-познавательная деятельность должна обеспечиваться на основе таких ее компонентов как мотивационный, процессуально-содержательный и рефлексивный. Познавательная деятельность в данном случае происходит следующим образом: этап мотивации целеполагания подразумевает постановку задачи на смысловое содержание текста, решение с помощью его конкретной учебной задачи; этап действий и операций – использование в учебной деятельности конкретных методов работы с текстом (алгоритмов прочтения) на уровне извлечения

информации, собственная интерпретация информации в личностном контексте обучающегося; этап рефлексии – самоопределение отношения к информации, способам ее получения, дальнейшего использования.

Мотивационный компонент представляет собой процедуру активизации деятельности понимания, так как процесс понимания не может быть совершен без собственных усилий учащегося. На данном этапе учитель должен ставить задачу прочтения текста для учащихся «на смысл» в двух пониманиях: смысл текста и смысл текста конкретно для каждого учащегося. Помимо этого, нужно учитывать содержательные особенности предлагаемых текстов и форм работы с ними. Одним из важных механизмов мотивации детей является эмоциональное впечатление. Эмоциональное впечатление может стимулироваться как самим содержанием текста, так и вопросами учителя, направленных на создание вторичного и встречного текста от учащихся в контексте понимания «смысла для меня».

На этапе процессуально-содержательного компонента деятельность учителя должна быть направлена на создание условий для освоения и развитий учащимися конкретных умений, обеспечивающих понимание текста на всех уровнях. Так как на предыдущем этапе мы акцентировали внимание учащихся на понимании текста в своей личной интерпретации, на данном этапе рационально выстроить работы по освоению способов рефлексии «чужих» позиций, описанных в тексте: создание собственных оценочных высказываний, рефлексивных текстов, организация дискуссий. С помощью дискуссий максимально эффективно формируются коммуникативные навыки ребенка, которых ему остро не хватает в век развития социальных сетей.

В процессе работы на уровне извлечения информации рационально использовать такие формы работы с текстами, в частности с учебником, как построение логико-смысловых схем, лингвистический анализ текста, создание вторичных текстов (краткого эквивалента исходного текста), разнообразных планов, конспектов, тезисов, несплошных текстов и др.

Рефлексивный компонент заключается в самоопределении по отношению к полученной информации. Происходит он уже на начальном этапе в виде эмоционального отклика на предложенный текст. На этапе

конкретных действий по алгоритму происходит осмысление стратегии действий, превращение ее в личный алгоритм. На этапе интерпретации и дальнейшего использования информации – четкое разделение позиций по какому-либо вопросу на «свою» и «чужую», с обращением на свой жизненный опыт и уже имеющиеся знания.

Работа по формированию информационной грамотности происходит по сквозному принципу – включается в учебную и внеучебную деятельность. Умения, входящие в состав информационной грамотности, относятся к метапредметным умениям.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.В. Тяпкина

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – А. И. Коротаева

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

V.V. Tyapkina

Аннотация В статье рассмотрена проблема учебной и внеучебной тревожности младших школьников. Отмечено, что тревожность младших школьников имеет тенденцию к усилению к концу обучения в начальной школе. Внеучебная и учебная тревожность в младшем школьном возрасте имеют во многом схожие причины. Для младших школьников остается актуальным возможность самовыражения. На протяжении обучения в начальной школе страх не соответствовать ожиданиям окружающих остается наиболее выраженным видом тревожности.

Ключевые слова: учебная и внеучебная тревожность, младшие школьники.

Abstract. The article deals with the problem of educational and extracurricular anxiety of primary school children. It is noted that the anxiety of younger students tends to increase by the end of primary school. Extracurricular and academic anxiety in primary school age have many similar causes. For younger students, the possibility of self-expression remains relevant. Throughout primary school, the fear of not meeting the expectations of others remains the most pronounced type of anxiety.

Key words: educational and extracurricular anxiety, primary school children.

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании, так как имеет множество аспектов, которые исследуются разными

науками – психологией, медициной, социологией, философией. Особое внимание эта проблема привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

В современной психологии можно встретить разные определения понятия тревожности.

По мнению А.М. Прихожан тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [5].

По определению Р.С. Немова, «тревожность –постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [3].

Как считает А.В. Петровский: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [4].

Таким образом, под понятием «тревожность» психологи понимают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Следует отличать тревогу от тревожности. Если тревога – это эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность – устойчивое эмоциональное состояние, связанное с постоянным предчувствием беды и целой кучей разнообразных страхов. Более того, тревожность принимает форму глубинной тревоги, т.е. может проявляться в

психической неустойчивости, невротических реакциях, в меньшей степени поддается коррекции.

В соответствии с целью исследования в качестве испытуемых были взяты ученики МОУ «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко» г. Ярославля.

Исследование проводилось среди учащихся младших классов с нижеперечисленным распределением по возрастам:

2 класс – возраст 7–8 лет (17 чел: 7 девочек, 10 мальчиков)

3 класс – возраст 8–9 лет (35 чел: 20 девочек, 15 мальчиков)

4 класс – возраст 9–10 лет (27 чел: 13 девочек; 14 мальчиков)

Всего в исследовании принимало участие 79 человек.

Исследование осуществлялось с помощью следующих методик:

– Методика измерения уровня тревожности (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчинова).

– Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан).

– Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга.

– Тест уровня школьной тревожности Филлипса.

По результатам исследования уровня тревожности Дж. Тейлор, мы можем сделать вывод о том, что во 2 классе преобладает средний уровень (с тенденцией к высокому) тревожности (41%), «очень высокий уровень тревожности» не выражен.

К четвертому классу происходит снижение среднего и низкого уровня, высокий уровень повышается и преобладает у учащихся данного класса (48%). Чрезвычайно выраженный уровень тревожности в 4 класса также не наблюдается.

По результатам методики Филипса, что ведущим тревожным фактором у учащихся 2 класса является «общая тревожность в школе». Он характеризуется общим эмоциональным состоянием ребёнка, связанным с разными формами школьной деятельности. Также, преобладает фактор «страх ситуации проверки знаний». Это связано, прежде всего с тем, что во 2 классе вводятся отметки как оценка результатов учебной деятельности.

Словесная оценка учителем, самооценивание сменяется на фиксированное оценивание. У учащихся появляется страх неудачи, получение неудовлетворительной оценки.

Общей закономерностью, обнаруженной у школьников разного возраста, является следующая: по мере «взросления» повышается выраженность всех факторов тревожности. На протяжении всего обучения в начальной школе повышается рост фактора «не соответствовать ожиданиям окружающих»(в 2 раза). Прослеживается динамика всех видов тревожности: снижение к 3 классу и возрастание к 4.

Согласно результатом проективной методики Розенцвейга, младшие школьники на протяжении обучения в начальной школе предпочитают видеть причины неудач во внешних обстоятельствах, наблюдается преобладание экстрапунитивных реакций. Содержание ответов усложняется к четвертому классу, при этом, как правило, в основе имеет неуверенность в собственных возможностях. Работа педагога и психолога с тревожностью, как правило, продолжительная, так как данное свойство личности глубинное, постепенно поддающееся коррекции.

🕮 *Литература*

1. Вегнер, А. Л. Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – М. : Изд-во Наука, 2015. – 125 с.

2. Востроκнутов, Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н.В. Востроκнутов // Вопросы психологии. – 2011. – №4 – С. 21–28.

3. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб.заведений: В 3 кн. – кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно - психологическое исследование с элементами математической статистики – М. : Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2015. – 632 с.

4. Петровский, А. В. Словарь. Общая психология // Энциклопедический словарь в шести томах. Том 1. / ред. и сост. Л.А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

5. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 273 с.

6. Смирнова, М. В. Уровень явной тревожности у детей младшего школьного возраста / М. В. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

П.А. Федоров

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль)

Науч. рук. – Е. Г. Изотова

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY OF THE LEADER IN ELEMENTARY SCHOOL

P.A. Fedorov

Аннотация. В статье анализируются пути развития лидерства на различных возрастных этапах. Рассмотрены черты лидера – ребенка младшего школьного возраста.

Annotation. The article analyzes the development of leadership at various stages of growth. The features of the leader – a child of primary school age are considered.

Ключевые слова: лидер, лидерство, младший школьный возраст.

Key words: leader, leadership, primary school age.

Развитие лидерских качеств подрастающего поколения – важнейшая задача любого государства, заинтересованного в создании резерва управленческих кадров. Формирование лидерских компетенций у взрослых людей представляет сложность в связи с тем, что важнейшие лидерские качества закладываются в детском и подростковом возрасте [8]. Современные социально активные школьники в ближайшем будущем могут стать общественными и политическими лидерами, от эффективности деятельности которых зависит развитие России. Поэтому очень важно развивать лидерские качества в детях как можно раньше. Проблема воспитания лидера сейчас наиболее актуальна, без воспитания позиции лидера невозможно

существование детского коллектива. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для воспитания лидерских качеств у ребенка.

Напомним, термин лидер происходит от английского слова «leader» – «ведущий». Проблема раннего выявления, воспитания и развития будущих лидеров активно исследуется в педагогике и психологии. Это дает основание для аккумулирования новейших достижений теории и практики в разработку качественно новых подходов к организации педагогического процесса в любом образовательном учреждении.

Лидерские качества в онтогенезе человека закладываются и развиваются, по мнению, ученых в младшем школьном возрасте. Интерес к данному возрастному этапу объясняется тем, что именно в этот период становления личности ребенка происходит дальнейшее расширение диапазона совместных с другими людьми действий, развиваются такие черты личности, как организованность, позитивная направленность, целеустремленность, предприимчивость и прочие. Формируются жизненные ценностные ориентиры и отношения, определяющие в целом его поведение в разнообразных условиях жизнедеятельности [7].

Чертами лидера в начальной школе могут быть: высокий интеллект, эмпатия, умение понять окружающих, а также уверенность в себе, независимость, воля, то есть это те черты личности, которые способны влиять на становление статуса лидера или приближенного к нему статуса «звезды» в классе. Таким образом, существует возможность для «отвергаемых» повысить свой статус. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи – не только облегчает младшему школьнику некоторое независимое существование от взрослых, но дает ему чрезвычайно важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, имеет решающее значение для юношеского самоуважения.

По мнению многих учёных, у ребенка – лидера выделяются следующие особенности: он умеет привлечь сверстников к деятельности грамотно обосновав необходимость; не боится конфликтов, ответственности; имеет особый стиль мышления, склонен планировать, просчитывать различные

варианты; самостоятелен, не ждет, когда за него что-то решат взрослые, может сам организовать игру, уборку в классе, другой вид деятельности; как правило, маленькие лидеры – прекрасные наблюдатели: интерес к особенностям поведения и человеческих отношений проявляется у них рано; в детском коллективе ребенок-лидер часто берет на себя функции «судьи», посредника при разрешении различных конфликтов.

В ходе исследования Т.И. Сурьяниновой, посвященного социально-психологическим аспектам совместной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, установлено, что важным социально-психологическим механизмом, обеспечивающим становление совместной деятельности групп дошкольников и младших школьников, является лидерство. Экспериментальное исследование показало, что самая низкая совместность деятельности оказалась в тех подгруппах, где было слабо выражено лидерство.

Особенностями детей младшего школьного возраста является то, что это возраст, соответствующий годам обучения в начальных классах, возраст спокойного и равномерного физического развития, когда происходит повышение работоспособности. Обычно уже в шестилетнем возрасте выявляются те дети, которые могут придумать и организовать игры, руководить распределением ролей, подсказывать другим детям действия, нужные в игре. Это и есть лидеры. Они, как правило, выполняют главную роль, хотя и могут уступить другому ребенку ту роль, которую сами хотели взять [6].

На протяжении младшего школьного возраста происходят изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми [4]. В психолого-педагогической литературе обсуждается вопрос о путях развития лидерского потенциала личности на разных возрастных этапах [3]. Существует две точки зрения. Первая предполагает, что лидером нужно родиться, что обучение и воспитание не играют никакой роли. Вторая точка зрения заключается в том, что и на врожденные способности оказывают влияние условия жизни и характер воспитания. Какими бы природными задатками ни обладал от рождения тот

или иной человек, сформировать их на основе определенные способности можно лишь в деятельности.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе [5]. В рамках учебной деятельности складываются психические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями [2].

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности; рефлексия, анализ, внутренний план действий; развитие нового познавательного отношения к действительности; ориентация на группу сверстников.

Большие изменения происходят в этом возрасте в отношениях детей друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, предъявляемых не только учителями, но и товарищами, появляются новые нравственные чувства и потребности.

Кроме того, младший школьный возраст считается наиболее восприимчивым для усвоения моральных знаний, т.к. в силу ограниченности

нравственного опыта моральные знания являются регулятором поведения, его мотивов. Особое место при этом занимают чуткость, отзывчивость, сочувствие, уважение к другим людям, стремление помочь окружающим. Специфика их поведения заключается в том, что действия ребенка становятся все произвольнее, а его эмоции сохраняют непроизвольность и яркость выражения. В этой произвольности и эмоциональности заложена одна из движущих сил развития. Сущность личностного становления и заключается в динамике постоянного переосмысления себя, своего поведения, своих качеств, своих действий, поступков и отношений. Все перечисленное очень значимо для процесса формирования позитивных лидерских качеств детей данного возраста [1].

Лидер имеет основную задачу руководства другими детьми, и чем лучше результат его руководства, тем больше пользы от него руководимым, т.е. чем лучше руководит лидер, тем сильнее и самостоятельнее становится коллектив. Таким образом, лидерство в детской группе считается очень важной проблемой, так как учителю при организации учебно-воспитательного процесса необходимы дружные взаимоотношения между детьми, и ребенок, который будет посредником между учителями и классом. Именно умение найти в своем классе помощника (лидера), который, смог бы поднять, увлечь за собой ребят, помогает учителю в учебно-воспитательном процессе и в формировании нормальной, здоровой детской группы.

Секрет воспитания лидерских качеств заключается в успешности детей, их ощущения своего роста и движения вперед. Педагоги и родители должны находить любую возможность похвалить ребенка, поддержать его – это первое условие обеспечения успеха. Детям нравиться быть в роли победителя. Но, столкнувшись с трудностями и неудачами, они могут испытывать отрицательные эмоции разочарования и страха, поэтому с детьми необходимо провести беседу на тему «Сегодня побежденный, завтра победитель» и подвести к выводу: «Невозможно победить, не рискуя проиграть! «Отрицательный результат тоже результат». Можно рассказать детям о знаменитых людях, которые не сразу прославились, а прежде испытали горечь разочарований.

Подводя итог вышесказанному необходимо отметить, что лидерство в младшем школьном возрасте имеет свои возрастные особенности. Учащиеся младшего школьного возраста ориентированы на мнение педагога и принимают роль лидера без колебаний, если мнение высказано педагогом. Коллективное мнение по отношению к лидеру у учащихся начальной школы бывает в большей степени ошибочным, чем у подростков и юношей. В то же время роль ведущего в деятельности младшие школьники принимают в большинстве случаев всей группой, что выражает их неумение реально оценивать свои возможности.

Младшие школьники ориентированы на действие, на активность, но неадекватная самооценка нередко становится причиной их собственных неудач в выполнении роли лидера. Кроме того, в младшем школьном возрасте велико значение подготовленности к выполнению роли лидера, приобретенное умение быть организатором деятельности. Все перечисленное убеждает в необходимости обращения серьезного внимания педагога к ребенку, создания условий для проявления им собственной активности и воспитания его лидерских качеств.

🕮 *Литература*

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – С. 476–493.

2. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие / В .А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2008. –127 с.

3. Алиева, М. А. Я сам строю свою жизнь / М. А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н. Г. Травникова, Е. Г. Трошихина. – СПб. : Речь, 2003.

4. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.

5. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977.

6. Макарова, О. А. Феномен лидерства в коллективе младших школьников / О. А. Макарова // Молодой учёный. – 2015. – №7. – С. 680–683.

7. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. – Академия, 2001. – С.121–130.

8. Чернышев, А. С. Психология лидерства: лидерство в социальных организациях / А. С. Чернышев, С.В. Сарычев, Д. В. Беспалов и др.; под общ. ред. А. С. Чернышева. – М. : Юрайт, 2018. – 159 с.

УДК 59.9.07

ИЗУЧЕНИЕ ВЛАДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ УЧЕБНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ

К.А. Фетисова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – Л. А. Орлова

THE STUDY OF THE POSSESSION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

K.A. Fetisova

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Представлены результаты диагностирования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 3 класса с выделением показателей низкого, среднего и высокого уровней.

Annotatin. The article is devoted to the problem of development of communicative universal educational actions for primary school pupils. The results of diagnostics of the level of formation of communicative universal educational actions of students of third-grade pupils with the allocation of indicators of low, medium and high levels are presented.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативные умения; универсальные учебные действия; социализация.

Key words: communication; communication skills; universal educational actions; socialization.

Коммуникация занимает важное место в жизни каждого человека. Современные младшие школьники не владеют коммуникативными умениями в полной мере, беспомощны в отношениях со сверстниками, неспособны разрешать простейшие конфликты. Это результат недостатка живого общения

с окружающими людьми. Дети чаще общаются в социальных сетях, играют в игры на телефонах, компьютерах и не умеют общаться в реальности [6].

По данным ряда исследователей А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина, В.С. Казанской, О.А. Яшновой, Е.В. Коротаевой и др. от 15% до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера. Уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Поэтому становление коммуникативной компетентности учащихся – один из ключевых моментов развития личности каждого ребенка [2].

Коммуникативные умения рассматривались в исследованиях Г.М. Андреевой, Л.А. Петровской и др. В зависимости от предметной области, в которой употребляется понятие «коммуникативные умения» (в педагогике, психологии, философии), меняется его трактовка. Чаще всего под коммуникативными умениями понимают умения правильно, грамотно и доступно объяснить свою мысль партнерам по общению, а также адекватно воспринимать информацию, поступающую от них [5].

Поскольку в современном обществе произошел переход на личностно ориентированную парадигму обучения, под коммуникативными «умениями» стали подразумевать «действия» (универсальные учебные действия) [2].

В научной и учебной литературе термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, т.е. способность субъекта активно осваивать новые знания и овладевать новыми умениями как основой саморазвития и самосовершенствования [4].

В более узком, психологическом значении, этот термин обозначает совокупность способов действий учащегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование учебных умений, включая организацию этого процесса [4].

О. А. Карабанова определяет «универсальные учебные действия» как обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

Овладение обучающимися такими действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться [3].

За основу в своем исследовании мы брали определение Г.М. Андреевой, которая пишет, что «коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие играет важную роль в формировании личностных новообразований в сфере интеллекта» [1].

С целью изучения сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников была проведена диагностическая работа в МКОУ «Липковский центр образования № 1». В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса в составе 18 человек.

При подборе диагностического инструментария мы ориентировались на следующие требования. Используемые методики были объективными, т.е. получаемые показатели, их оценка и интерпретация не зависели от поведения и субъективных суждений исследователя; инструментарий, подобранный нами, был точным (реагирующим на изменения оцениваемого свойства) и надежным (позволяющим точно измерять необходимые свойства); метод диагностики был однозначным, поскольку получаемые с его помощью данные отражали изменения только того свойства, для оценивания которого он применялся. Мы учитывали эффективность расходов времени и материалов, а также возрастные особенности младших школьников.

П. Я. Гальперин в своих исследованиях выделяет следующие критерии освоения действий (умений): уровень выполнения действия, полнота, разумность, сознательность, обобщенность и критичность. В качестве критериев сформированности коммуникативных универсальных учебных действий мы использовали такие критерии, как полнота, разумность и сознательность. Опираясь на работы П.Я. Гальперина, учитывая критерии сформированности коммуникативных универсальных учебных действий и

требования к диагностическому инструментарию, нами были определены средства диагностики.

Для исследования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий по критерию «полнота» мы использовали анализ конкретных ситуаций и наблюдение. Анализ показал, что учащимся сложно формулировать свои мысли достаточно полно и доступно, доказывать свою точку зрения, а также объяснять свои действия в приведенных ситуациях, аргументировать их. Мы выяснили, что не все учащиеся владеют монологической формой речи.

Таким образом, по критерию «полнота» сформированности коммуникативных универсальных учебных действий 28% класса имеют высокий уровень, 47% – средний уровень, 25% – низкий.

Для изучения критерия «разумность» мы использовали методику А.Г. Лидерс «Дорога к дому» и методику Р. Овчаровой «Ковер». При выполнении заданий учащимся не удалось достичь полного взаимопонимания. Это говорит о том, что не все ученики умеют выражать мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, слушать партнера, а также выделять необходимые и достаточные условия для выполнения действия.

По критерию «разумность» 22% класса имеют высокий уровень, 56% – средний уровень, 22% – низкий.

С целью изучения коммуникативных универсальных учебных действий по критерию «сознательность» мы использовали беседу и методику Г.В. Бурменской «Совместная сортировка». В процессе выполнения заданий у учащихся возникали трудности, связанные с неумением объяснить товарищу содержание действия и аргументировать свою позицию. В ходе беседы мы выяснили, что не все ученики владеют диалогической формой речи. Ответы детей были краткими, предложения нераспространенными. Учащимся не всегда удавалось построить высказывание в соответствии с грамматическими нормами родного языка и современными средствами коммуникации.

Таким образом, по критерию «сознательность» выполнения действия 17% класса имеют высокий уровень, 66% – средний уровень, 17% – низкий.

Мы изучили уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 3 класса. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены на рисунке 1.

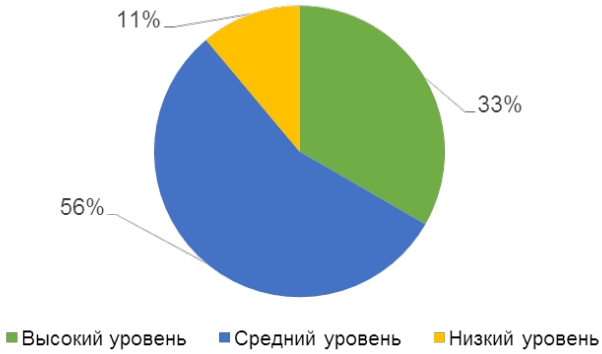


Рисунок 1. Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 3 класса

Полученные результаты свидетельствуют о том, что коммуникативные универсальные учебные действия у учащихся 3 класса МКОУ «Липковский центр образования № 1» сформированы на среднем уровне, поэтому необходимо проводить систематическую работу по развитию данных умений как на уроках, так и во внеурочное время, а также использовать различные методы для формирования данных умений.

🕮 *Литература*

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001.

2. Гришанова, И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников / И. А. Гришанова. – Ижевск, 2010.

3. Карабанова, О. А. Универсальные учебные действия / О. А. Карабанова. – Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2010.

4. Мишанова, О. Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / О. Г. Мишанова. – М. : «Спутник +», 2012.

5. Перфильева, Л. П. Проблематика и теоретико-методологические аспекты формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников на уроках русского языка / Л. П. Перфильева. – М. : Владос, 2013.

6. Чертушкина, Н. В. Формирование коммуникативных УУД на уроках начальной школы посредством социальных ситуаций / Н. В. Чертушкина. – СПб., 2016.

УДК 376.3

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР КАК СРЕДСТВА УСПЕШНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

П.С. Хоронжа

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – И.И. Забавская

SPECIFICITY OF USE OF GAMES AS A MEANS OF SUCCESSFUL CORRECTION-DEVELOPING WORK WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN

P.S. **Haronja**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности применения игровой терапии в коррекционной работе.	Annotation. The article discusses the features of the use of game therapy in correctional work.
Ключевые слова: игра, коррекционная педагогика.	*Key words: game, correctional pedagogy.*

В педагогической и психологической литературе, в культурной общечеловеческой традиции игра выступает как главный атрибут цивилизованного детства. Игра, являясь простым и близким человеку способом познания окружающей деятельности, должна быть наиболее естественным и доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Процесс обучения игре, который мы рассматриваем как особую форму взаимодействия взрослых с детьми, обеспечивает не столько формирование определенных игровых умений и навыков, сколько активизацию их психической и двигательной сферы, развитие всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Коррекционная педагогика представляет собой область педагогической науки, направленную на изучение условий реализации образовательно-воспитательного процесса для детей с различными психофизическими нарушениями с целью оптимизации образовательно-воспитательного процесса, обеспечения оптимальных условий для достижения максимально возможного уровня развития личности, ее адаптации и социализации.

Коррекционная педагогика помогает детям с определенными нарушениями развития: с задержкой психического развития; глухими и слабослышащими; с нарушениями интеллекта; слепыми и слабовидящими; с нарушениями эмоционального развития; со сложной структурой нарушений; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Коррекционная деятельность совместно с ролевыми игры помогает учащимся начальной школы преодолеть трудности в понимании предмета через нестандартную форму урока.

Как мы знаем, чтобы добиться результата в обучении с помощью игр нужно сперва вызвать желание у ребёнка играть, а для этого нужно создать благоприятные условия.

В наше время популярным является метод воздействия на детей и взрослых с использованием игры – игровая терапия.

Значительным потенциалом для воспитания у школьников интеллектуальной активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые досуговые интеллектуальные игры. В их число входят игры «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг и другие аналоги телевизионных игровых программ; «Защита проектов (фантастических, экологических, художественных)», «Вечера загадок и отгадок»; игры-путешествия «В страну сказок», «В царство Берендея» и т.д. Коррекционно-развивающий и дидактический эффект этих игр заключается в создании условий, которые дают детям возможность получить удовольствие от расширения своего кругозора, умения воспользоваться своими знаниями и обогатиться знаниями других; они моделируют жизненные ситуации борьбы и соревновательности, выявляют личностные качества участников и

сплачивают их («общность, которая возникает во время игры, тяготеет к сохранению даже после окончания игры»).

Существует две формы игровой терапии – направленная (директивная) и ненаправленная (недирективная) игротерапия. Различия между ними заключаются в функциях и роли игрового терапевта. Если в рамках направленной терапии он обсуждает с ребенком его чувства, эмоции, действия с игрушками, т.е. выполняет активную роль, то во втором варианте ребенку предоставляется полная самостоятельность; в игре он осознает самого себя, свои достоинства и недостатки, сам преодолевает свои трудности и изживает конфликты. При коррекционной работе с младшими школьниками арттерапевтические методы (рисуночная терапия, драмотерапия, библиотерапия, куклотерапия, музыкотерапия, хореотерапия и т.д.), как правило, органично сочетаются с игрой и дополняют, обогащают ее коррекционные возможности.

Рекомендуется активно использовать рисуночную терапию в качестве первого этапа преодоления страхов у детей, отводя центральную роль на втором, основном этапе предметно-ролевой игре. Применение рисуночной терапии незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, несформированности у ребенка навыков общения, при низком уровне развития игровой деятельности, несформированности игровых мотивов и интереса к игре.

На базе государственного учреждение образования «Вспомогательная школа-интернат №7 г.Минска» проводились рисуночная терапия и куклотерапия.

Главным является не столько научить ребёнка рисовать, а сколько помочь ему справиться со своими недостатками, научиться управлять своим поведение и своими реакциями.

Например: гиперактивным детям мы предлагали дорисовать начатые рисунки, которые не перескакивают на другой сюжет. Детям очень нравится рисование витражей.

Для детей с агрессивным поведением мы предлагали закрасить их тематику «кровожадности» весь листик зелёной краской, которая вызывает у

ребёнка ассоциацию спокойствия, умиротворения и помогает изменить первоначальные намерения. Вместо аварий и каких-либо происшествий предлагали рисовать марки машин.

Для инертных, вялых, болезненно-аккуратных детей мы предлагали задание на развитие фантазии, на смешивание красок.

Примечание: гиперавктивным детям мы не предлагали использовать краски, пластилин и глину, так как эти материалы стимулируют не направленные активные действия ребёнка, т.е. разбрасывание, разбрызгивание. Для них лучше заменять краски, пластилин и глину на карандаши и фломастеры, так как эти материалы задают организованную, структурированную деятельность.

А детям эмоционально-зажатым, пассивным более полезными материалами будут те, которые требую в обращение широких и свободных движений, которые включают не только пальцы и кисти, но и всё тело. Таким детям лучше предлагать краски, большие листы бумаги, рисование мелом на широкой доске.

Куклотерапия позволила решить следующие коррекционно-воспитательные задачи: развить познавательные сферы ребенка, эмоционально-волевые сферы, обогатить представление об окружающем мире, сформировать коммуникативные навыки, развить мелкую моторику, провести пропедевтику страхов и отрицательных эмоций.

Использовались следующие этапы работы:

– изучение сильных и слабых сторон личности ребёнка;

– определить цель, задачи и методы коррекции;

– выбор видов деятельности, которые будут способствовать достижению поставленной цели.

Для куклотерапии и сказкотерапии мы самостоятельно сочиняем сказки, готовим кукол. Эти терапии способствуют снятию эмоционально-психологического зажима, развитию коммуникативных навыков. Ведь дети помогают куклам преодолеть сложные жизненные ситуации и таким образом помогают найти правильное решение в поведении и делать самостоятельный

выбор. Дети являются активными участниками, хотя сами об этом и не подозревают.

Чем раньше начать воспитание фонематического восприятия и привлечь внимание ребенка к анализу слов, тем легче и быстрее он будет подготовлен к овладению письменной речью. Поэтому педагогу необходимо проводить нацеленную работу по развитию фонематического слуха и совершенствованию произносительных возможностей учеников, используя специальные задания, построенные на вербальном и невербальном материале [1, с. 204].

Но для этого мы в своей работе использование поэтапное формирование фонематического восприятия и каждый этап проводился в игровой форме. Чтобы ничего не упустить, следует идти по принципу «от простого к сложному».

Первый этап – совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухоречевой памяти. После прослушивания мы предлагали детям выделить и назвать неречевые звуки, например, бытовые шумы, звуки улицы, школы, звучание музыкальных инструментов и т. д.;

второй этап – развитие фонематического восприятия и формирование четких фонематических представлений. На этом этапе мы включали речевые звуки, детям нужно было подобрать сходные по звучанию слова или угадать гласный звук по беззвучной артикуляции;

третий этап – формирование навыков фонематического анализа и синтеза, который направлен на воспитание у учеников навыков анализа и синтеза звукового и слогового состава слов. Детям было предложено выделить заданный звук из ряда сначала резко контрастных, а позже близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков, сгруппировать картинки в зависимости от количества слогов в их названиях и т.п.

Развитие мелкой моторики- неотъемлемая составляющая ребёнка. Уровень развития мелкой моторики определяет готовность ребёнка к школе и оказывает решающее влияние на развитие речи, стимулирует речевые зоны головного мозга. Формируя и совершенствуя тонкую моторику пальцев рук, мы усложняем строение мозга, развиваем психику и интеллект ребёнка.

Игры и упражнения с пальцами рук обычно несложны по технике, но при регулярном использовании обеспечивают хорошую тренировку пальцев и подготовку мышц руки к письму. Включение в любой урок, занятие в группе продленного дня пальчиковых игр и упражнений вызывает у детей оживление, приносит ребёнку радость, и оказывает неспецифическое тонизирующее действие на функциональное состояние мозга и развитие их речи. Учителю рекомендуется знакомить детей с такими упражнениями и играми в определенной последовательности: сначала включать в комплекс те из них, которые способствуют формированию умения удерживать статическую позу кистей и пальцев, а затем игры и упражнения динамического характера. Надо стремиться к тому, чтобы ученики, во-первых, упражнялись в разных действиях (сжатие, расслабление, растяжение мышц рук) и, во-вторых, тренировались в выполнении изолированных движений каждым пальцем. Занятия, упражнения и игры с использованием детской продуктивной деятельности Большим коррекционно-развивающим потенциалом с точки зрения совершенствования ручной умелости и тренировки мелких мышц руки обладают традиционные и ставшие уже привычными в школе виды детской продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, плетение, вязание, вышивание, шитье), а также и нетрадиционные виды деятельности, пока еще мало используемые в практике учителей и воспитателей групп продленного дня: выкладывание мозаики; сортировка мелких геометрических фигур или предметов с учетом их формы, цвета, размера; нанизывание бус; шнуровка; ниткопись; вышивание с помощью связанной крючком цветной тесьмы по деревянной пластине с проделанными на равном расстоянии друг от друга небольшими отверстиями; изготовление оригами и т.д. Чрезвычайно важным в таких упражнениях является приобретение ведущей рукой опыта оперирования разными инструментами, а также формирование навыка содружественных и координированных движений правой и левой рук с одновременным разграничением их функций.

Также на базе «Вспомогательная школа-интернат №7 г. Минска» проводились «пальчиковые игры», которые способствовали созданию благоприятного эмоционального фона, развитию умения подражать

взрослому, умению концентрировать внимание и его распределять, развитию памяти, фантазии и воображения.

В ходе проведения таких игр у нас получилось создать собственный «Сборник познавательных детских игр», который можно предлагать ученикам в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей, склонностей и интересов, этапа коррекционно-развивающей работы.

Учителю рекомендуется использовать в своей педагогической деятельности те элементы игр ,которые, с одной стороны, просты по технике, а с другой – результативны с точки зрения воспитания адекватных поведенческих установок и самооценки учеников, нормализации их отношений между собой, совершенствования коммуникативных навыков, снятия эмоционального напряжения, развития креативности и т.д. Обозначенные выше подходы к использованию игры в диагностико-коррекционной работе дают основания говорить о неоценимой роли игры в преодолении у детей проблем внутриличностного и межличностного характера. В то же время для педагога начальной школы игра может стать одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней.

🕮 *Литература*

1. Варенова, Т.В. Основы специальной педагогики : учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – Минск : БГПУ, 2018. – 204 с.

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.П. Амеличева

МГУ им. А.А. Кулешова (Могилев)

Науч. рук. – С. П. Чумакова

FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE AT THE I STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

A.P. Amelicheva

Аннотация. В данной статье трактуется общее понятие «компетентность» и понятие «экономическая компетентность» младших школьников, обосновывается необходимость в формировании экономической компетентности на I ступени общего среднего образования, рассматриваются эффективные условия и пути формирования экономической компетентности.

Annotation. This article interprets the general concept of "competency" and the concept of "economic competence" of younger students, substantiates the need for the formation of economic competence at the first stage of general secondary education, and discusses the effective conditions for the formation of economic competence.

Ключевые слова: экономическая компетентность; экономическое воспитание; экономика; младший школьный возраст; формирование экономической компетентности.

Key words: economic competence; economic education; economy; primary school age; formation of economic competence.

Экономика играет решающую роль в нашей повседневной жизни. Каждое решение, например, покупка чего-либо, представляет собой экономические последствия. Каждый из нас является частью экономики. С момента рождения мы становимся потребителями различных товаров и услуг (например, медицинских услуг, детского питания и т.д.). Мы растем и диверсифицируемся, чтобы выполнять различные роли производителей, трейдеров, посредников и агентов. Современный мир – это мир «экономического империализма», где экономические факторы, а главное, деньги диктуют все элементы общества, не говоря уже о тесных семейных отношениях. Таким образом, мы можем сделать вывод, что экономика в XXI веке – главная сфера жизни общества.

Именно поэтому так важно уже с раннего возраста знакомить детей с экономикой и формировать у них экономическую компетентность. Но такое экономическая компетентность? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно разобраться с самим понятием «компетентность».

Понятие компетентности в научных книгах и исследованиях освещается по-разному. В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение: компетентный – «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области» [1].

По словам И.А. Зимней, понятие компетентность трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [2].

Н.В. Авдеев объясняет компетентность как обобщенную характеристику личности, определяющую проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области [3].

Компетентность, с точки зрения Е.А. Пырьева, это «совокупность знаний, умений, навыков, осведомленности и авторитета в сфере, в которой занят человек» [4].

Г.К. Селевко подразумевает под компетентностью «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях, умениях и опыте, которые

приобретены в процессе обучения и социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в ней» [5].

Из выше сказанного мы можем сделать вывод, что компетентность указывает на достаточность знаний и навыков, которые позволяют человеку действовать в самых разных ситуациях. Поскольку каждый уровень ответственности имеет свои собственные требования, компетентность может возникнуть в любой период жизни человека.

По словам Т.В. Филипповской, «на уровне начальной школы экономическая компетентность учащегося характеризуется тем, что он способен владеть экономическими знаниями, отличать их от других социологических знаний и оперировать ими в поиске взаимосвязи и повторяемости социально-экономических явлений» [6].

Современному ученику предстоит продемонстрировать свою экономическую компетентность в условиях XXI века. В младшем школьном возрасте дети сталкиваются с домашней экономикой, которая охватывает широкий круг знаний о продуктах питания, одежде и текстиле, жилье, домашнем оборудовании и управлении хозяйством, труде, семейной экономике и семейным отношениям. В старших классах ученики знакомятся с более широкими областями экономики. Одним из важных решений, которое ученик должен принять после окончания школы, является выбор специальности. Этот серьезный выбор определит, какую профессию студент сможет получить после окончания обучения. Именно поэтому учащиеся общеобразовательных школ должны начинать формировать экономическую компетентность уже с младших классов.

Для эффективного формирования у младших школьников экономической компетентности необходимо руководствоваться рядом принципов. А.Д. Шатова выделила ведущие из них: учет возрастных, индивидуальных, психических особенностей школьников, их интерес к экономическим явлениям как к явлениям окружающей действительности, комплексный подход к развитию личности школьника, который выражается в тесной связи этического, трудового и экономического воспитания. [7].

Н.Е. Попова в своем труде «Формирование экономической культуры: от знаний к компетентности» выработала систему требований к отбору содержания по формированию экономической компетентности школьников: содержание должно быть направлено на всестороннее развитие личности и формировать у учащихся жизненную позицию; включать в себя твердо устоявшиеся в науке факты и новейшие достижения науки и техники; характеризоваться точностью выводов по вопросам развития природы и общества; соответствовать логике и системе науки экономики и строиться на взаимосвязи между отдельными предметами; отражать связь теории и практики; соответствовать возрастным особенностям учащихся и их профессиональной ориентации [8].

Существует множество причин, по которым младшие школьники должны изучать экономику. Одна из наиболее важных причин заключается в том, что дети вырастут, чтобы «жить» в экономике. Поэтому ученикам необходимо знать о финансовом положении и перспективах нашей страны. Экономика влияет на уровень безработицы, финансовые льготы, высшее образование и темпы роста занятости. Тем не менее, обучение ребенка по столь сложной теме – задача не из легких.

В 1–4 классах необходимо дать понятие процессов, которые происходят в современном обществе, формировать навыки коллективных действий и стимулировать разностороннюю активность детей. Кроме того, в начальной школе учащиеся в совершенстве должны обладать навыками техники чтения, осознанной логикой арифметических действий, что в дальнейшем способствует развитию продуктивной познавательной деятельности, а также сформированности нравственно-волевых качеств: усидчивости, аккуратности, старательности и умения доводить начатое дело до конца [8].

Если дать учащимся детальное определение «экономики» из учебника, то, скорее всего, они ничего не поймут. Для понимания детьми экономических терминов необходимо начинать с основ, например, что экономика состоит из покупателей и продавцов. Затем объяснить, что каждый из нас может являться и покупателем, и продавцом, но это зависит от обстоятельств в определенный момент. Например, мы используем деньги, чтобы покупать

подарки в праздничные дни, одежду и еду по необходимости. Мы продаем вещи, когда нам нужно больше денег – это может быть продажа автомобиля или дома. Также мы можем продавать свое время или знания, например, когда компании нужна работа или когда кто-то готов платить за совет.

Другой способ помочь учащимся понять и сохранить информацию – часто общаться с ними на данную тему. Повторение является ключом к обучению и воспитанию, поэтому, часто разговаривая со школьниками об экономике, мы можем значительно помочь им усвоить экономические понятия. Сначала мы должны говорить об основных экономических принципах, например, как работают деньги или как работают кредиты. После этого мы можем вводить такие темы, как задолженность, доход и прочее, объясняя, что означает каждый термин и почему важно знать их.

Младшим школьникам будет трудно понять зрелые слова и фразы. Когда у них появятся вопросы (а они обязательно возникнут), мы должны делать все возможное, чтобы объяснить все очень простыми словами и терминами.

Иногда лучший способ научиться чему-либо – это увидеть. Организация экскурсии в любое место, которое отображает или объясняет экономические принципы, положительно влияет на формирование экономической компетентности и на выбор профессии в дальнейшем. Так, выезд на природу, в парк, на фабрику или завод, зоопарк и в сельскохозяйственную местность, киностудию или место проведения съемок, в театр, в банк, в магазин, в операционную, в больницу, в роддом, в государственные учреждения, в музеи и др. – любые места, где дети могут познакомиться с реалиями жизни, подготовят детей к интеграции в большом экономическом мире. Важно, чтобы экскурсии сопровождались объяснением и последующим совместным обсуждением увиденного [9].

Большую роль в формировании экономической компетентности занимают игры. В таких играх, как «Монополия», «Бизнес» и др., есть экономические системы, которые позволяют детям в форме развлечения наблюдать, как работает экономика. В играх есть варианты покупки и продажи, и успех игрока зависит от его способности сбалансировать

краткосрочные выгоды с долгосрочными целями, проявлять сдержанность и выработать стратегию того, как максимально использовать имеющиеся у них ресурсы. Есть много других онлайн и настольных игр, которые также показывают детям, как управлять деньгами и ресурсами. Не последнее место занимает использование на уроках сюжетно-ролевых, обучающих и деловых игр. Ф.Н. Зименкова справедливо замечает, что «в процессе игры ребенок живет, действует как окружающие его взрослые, герои любимых произведений и т.д. Игра позволяет приобщать учащихся к текущей жизни в доступных им формам интеллектуальной и практической деятельности» [10].

Одной из разновидностей методов формирования экономической компетентности школьников являются проблемные ситуации. Анализ жизненных экономических ситуаций заставляет школьников активно думать, искать, переживать, что развивает их экономически.

Особую роль в развитии экономической компетентности занимают уроки математики. Дети на каждом шагу встречаются с экономической терминологией. Раскрыть для учащихся начальных классов содержательную сторону экономических понятий и отработать вычислительные навыки помогут математические задачи. Математические задачи в современных учебных пособиях обогащены экономическим содержанием: производство, стоимость, экономия, условия труда и его оплаты, рациональные способы выполнения работы, природа и сохранение ее богатств и т.п.

Как на уроках, так и во внеурочной деятельности будет полезно использование занимательного материала. З.А. Михайлова отмечает, что использования на уроках и занятиях экономических задач на смекалку, головоломок, занимательных игр, загадок, шуточных задач, стихотворений, анаграмм, ребусов, кроссвордов, скороговорок, пословиц, инсценирования и прочего занимательного материала формирует важные качества личности ребенка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость, трудолюбие, развиваются конструктивные умения [11].

Процесс становления экономической компетентности происходит при поддержке и участии родителей. Экономические ценности, которые

прививаются в школе, должны получить активную поддержку в семье. Чтобы усилить цепочку «ребенок – родители – учитель», необходимо регулярно проводить работу с родителями, направленную на экономическое воспитание детей [9].

Для ознакомления детей с экономическими понятиями можно предложить родителям чтение совместно с учащимися книг и сказок, которые поспособствуют воспитанию уважения к труду, бережливости, экономности, расчетливости. Например, книга Т.Л. Поповой «Волшебный банкомат» познакомит ребенка с занимательным миром денег, труда и хозяйства [12]. С.Г. Резник в книге «Приключения в бизнес-стране» расскажет о сложном, но увлекательном мире бизнеса, а также поможет юным читателям ответить на множество непростых вопросов, которые могут возникнуть в процессе обучения [13].

Помимо чтения художественной литературы можно использовать еще один способ формирования экономической компетентности учащихся – просмотр мультфильмов. Мультфильмы обладают богатыми педагогическими возможностями. Экономические знания можно донести до детей через следующие мультфильмы: «Смешарики: Азбука финансовой грамотности», «Азбука денег тетушки Совы», «Фиксики – Копилка», «Фикси-советы – Как делают деньги», «Фикси-советы – Где хранить деньги». Однако просмотр – это лишь первый этап работы. Далее в обязательном порядке следует закрепить материал посредством беседы взрослого и ребенка, чтобы просмотр мультфильмов не превращался в пустое развлечение.

Значительную роль в формировании экономической компетентности занимает труд. А.Н. Федоров отметил, что для того, чтобы труд играл положительную роль в экономическом воспитании, он должен быть посильным. Например, для детей младшего школьного возраста речь идет о помощи по хозяйству, элементарных бытовых операциях. Необходимо помнить, что дети охотно берутся за новое дело, но и легко могут оставить его незавершенным. Это может привести к появлению безответственности. Поэтому каждое поручение, которое дается ученику, должно быть доведено до логического конца. Только при таком условии ребенок напрягает свои силы

и происходит формирование экономических навыков. Любовь к труду не является врожденной, она формируется в результате целенаправленного воздействия. Трудолюбие не появится до тех пор, пока у ребенка не будет опыта успешного выполнения заданий. Только преодолев усталость и неловкость, ученик начинает понимать радость от сделанной работы [14].

Как видим, формирование основ компетентности младших школьников может проходить как и на уроках, так и в процессе внеклассной работы (диспуты, беседы, викторины, экскурсии, выставки экономической направленности и др.), факультативов, сюжетно-ролевых, настольно-печатных и дидактических игр, чтения книг и просмотра мультфильмов, труда и управленческой деятельности.

Таким образом, образование активно влияет на экономику, формируя ее кадровый потенциал, уровень культуры всего общества, поэтому необходима непрерывная экономическая подготовка кадров, и начало этой подготовки должно закладываться в школе [8].

Исходя из выше перечисленного, можно сделать вывод, что чем раньше у детей будут сформированы основы экономической компетентности, тем безболезненней пройдет их социальная адаптация во взрослом мире. Это значит, что легче будет осуществлен выбор профессии в будущем, а общество получит более грамотных потребителей и производителей.

🕮 *Литература*

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – Изд. 4, дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 946 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

3. Авдеев, Н. Ф. Высшая школа в условиях глобализации : учебное пособие / Н. Ф. Авдеев. – М. : МГИУ, 2011. – 578 с.

4. Пырьев, Е. А. Психология труда : учебное пособие / Е. А. Пырьев. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 458 с.

5. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

6. Филипповская, Т.В. Формирование экономической культуры учащихся в процессе преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.В. Филлиповская ; Уральский гос. пед. инст. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.

7. Шатова, А. Д. Тропинка в экономику : программа : методические рекомендации : конспекты занятий с детьми 5–7 лет / А. Д. Шатова. – М. : Вентана-Граф, 2015. – 176 с.

8. Попова, Н. Е. Формирование экономической культуры: от знаний к компетентности / Н. Е. Попова. – Урал. гос. пед. ун. – Екатеринбург, 2012. – 193 с.

9. Лайтман, С. Р. Почему одни желания сбываются, а другие - нет, и как правильно захотеть, чтобы мечты сбывались / С. Р. Лайтман, А. Марис. – М. : АСТ, 2013. – 280 с.

10. Зименкова, Ф. Н. Воспитание творческой личности школьника на уроках технологии и внеклассных занятиях : монография / Ф. Н. Зименкова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Московский пед. гос. ун-т". – М. : МПГУ, 2013. – 93 с.

11. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 144 с.

12. Попова, Т.Л. Волшебный банкомат. Детям об экономике : [для дошкольного и младшего школьного возраста] / Т. Л. Попова. – М. : Манн, Иванов и Фербер : Миф. Детство, 2017. – 103 с.

13. Резник, С. Г. Приключения в Бизнес-стране : [для детей младшего школьного возраста] / С. Г. Резник. – М. : РИПОЛ Классик, 2014. – 126 с.

14. Федоров, А. Н. Педагогика. Шпаргалка / А. Н. Федоров. – М. : РГ-Пресс, 2012. – 80 с.

УДК 372.48

НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ОБЪЕКТАМИ ПРИРОДЫ НА ЭКСКУРСИИ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В.В. Васькова

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л. И. Баранова

OBSERVATION OF NATURE OBJECTS ON EXCURSIONS AS A METHOD OF ECOLOGICAL EDUCATION

V.V. Vaskova

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы методики организации наблюдений младших школьников на экскурсии в природу и их значение в процессе экологического воспитания.

Annotation. The article discusses the methods of organizing observations of elementary schoolchildren on field trips and their importance in the process of environmental education.

Ключевые слова: экологическое воспитание; младший школьник; экскурсия; наблюдение за природой.

Key words: environmental education; primary school student; excursion; observation of nature.

Под экологическим воспитанием понимают целенаправленное развитие у подрастающего поколения экологической культуры, включающей в себя знание о природе, гуманное, ответственное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранной деятельности [2, с. 136].

Формирование основ экологической культуры – важная задача обучения и воспитания на первой ступени общего среднего образования. Дети особенно восприимчивы к красоте, всему живому, любознательны. Именно в этот период расширяются и систематизируются знания и представления детей о

живой и неживой природе, взаимосвязях «неживая природа – растения – животные – человек». Экологическая культура ребенка – это не только знания о природе, умения познавать природу, но и особый внутренний мир. В его основе и лежит отношение детей к миру природы.

В системе экологического воспитания младших школьников значительное место занимают экскурсии в природу. Экскурсия – это форма обучения, которая предполагает выход учащихся на место расположения изучаемых объектов для непосредственного ознакомления с ними [1, с. 36–37]. Значение экскурсий трудно переоценить. Они являются универсальной формой обучения и воспитания, позволяющей формировать экологические знания, опыт деятельности, навыки поведения в природе и отношение к окружающему миру.

Природоведческие экскурсии в начальных классах дают возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными объектами и явлениями, с сезонными изменениями, с трудом людей, направленным на преобразование окружающей среды. Во время экскурсий учащиеся начинают познавать мир природы во всем его многообразии, развитии, отмечать взаимосвязь явлений.

Преимущество экскурсии как формы учебной деятельности заключается в том, что это непосредственный источник знаний при изучении конкретных объектов и явлений природы; эффективный способ расширения и конкретизации знаний, полученных на учебных занятиях; средство развития практических умений и навыков, навыков самостоятельной работы, а также совершенствования навыков природоохранной деятельности.

Организация экскурсий в природу имеют свои особенности. Во время экскурсии, кроме образовательных, решаются и задачи экологического воспитания. Учащимся можно поручить выполнение какой-либо полезной работы, направленной на выявление нарушений в природе, например, это выявление загрязнений территории, по которой проходит экскурсия, состояния растительного покрова, следов человеческой деятельности и т.д.

Основным видом деятельности учащихся на природоведческих экскурсиях являются наблюдения за объектами неживой и живой природы. Их

обучающая и развивающая функция заключается в формировании у детей представлений о разнообразии растений и животных, объектов неживой природы, распознавании особенностей тех или иных объектов, их свойств, признаков, качеств, в формировании представлений о росте и развитии растений и животных, сезонных изменениях в природе. В процессе наблюдения формируется важное личностное качество – наблюдательность [2, с. 136]. Наблюдения в естественных условиях, благодаря которым дети воспринимают окружающий мир во всем богатстве, способствуют развитию любознательности, эстетических и нравственных чувств.

Существуют общие требования для проведения всех видов наблюдений.

1. Цель и задачи наблюдения должны быть поставлены четко и конкретно. Задача должна иметь познавательный характер, заставлять ребенка думать, вспоминать, искать ответ на поставленный вопрос.

2. Для каждого наблюдения необходимо отбирать небольшой круг объектов, разработать и предложить детям план наблюдения и форму фиксации его результатов.

3. В организации наблюдений следует предусматривать системность, что обеспечит их взаимосвязь.

4. Наблюдение должно способствовать развитию умственной и речевой активности детей. Активизация умственной деятельности достигается разнообразными приемами: постановка конкретной и доступной задачи наблюдения, привлечение детского опыта, проговаривание результатов наблюдения, сравнение одного объекта с другим.

5. Наблюдение должно возбудить интерес детей к природе, желание как можно больше узнать о ней.

6. Знания, полученные детьми в процессе наблюдения, должны закрепляться, уточняться, обобщаться и систематизироваться с помощью других методов и форм работы.

7. В результате каждого наблюдения у детей должно быть сформировано представление или элементарное понятие о том или ином объекте, явлении природы.

При проведении наблюдений деятельность учащихся может быть организована либо в иллюстративном, либо в поисковом плане. На первых этапах изучения окружающего мира наблюдения имеют в основном иллюстративный характер и деятельность учащихся направлена на восприятие объектов в целом, на выявление особенностей строения растительных организмов в связи с окружающей средой. Например, первоклассники на одной из первых экскурсий наблюдают за изменениями растений осенью, за строением растительного организма, развитием отдельных органов, поведением птиц, насекомых. При помощи наблюдений учащиеся выявляют элементарные причинно-следственные связи, закономерности явлений,

Важно на природоведческих экскурсиях использовать проблемно-поисковые ситуации, организовывать исследовательскую деятельность, что составляет органическую часть процесса познания и находится в неразрывном взаимодействии с наблюдением, практической природоохранной деятельностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что экскурсии являются эффективной формой обучения, развития и экологического воспитания учащихся, а организация наблюдений за объектами природы способствует формированию следующих компонентов экологической культуры младшего школьника:

– целостные представления о природном окружении как среде жизни, труда и отдыха человека;

– умения воспринимать окружающий мир посредством органов чувств, анализировать факты и явлений окружающей действительности;

– умения наблюдать, познавать объекты окружающего мира, устанавливать причинно-следственные связи;

– эстетическое и нравственное отношение к среде жизнедеятельности человека, умение вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами морали.

Ознакомление младшего школьника с окружающим миром – это первые шаги в познании общих явлений в живой природе. Посредством экскурсий в природу у учеников младшего школьного возраста формируются основы экологической культуры личности.

🕮 *Литература*

1. Баранова, Л.И. Методика преподавания предмета «Человек и мир» / Л.И. Баранова, Т.А. Соколова. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 36–37.

2. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – С. 135–140.

УДК 372.78

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ

Д.В. Власовец

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л. И. Баранова

DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING NATURE

D.V. Vlasovets

Аннотация. В статье рассматриваются основные методы, приёмы и формы работы, которые направлены на развитие творческих способностей учащихся начальной школы в процессе изучения природы.

Annotation. The article discusses the main methods, techniques and forms of work that are aimed at developing the creative abilities of primary school students in the process of studying nature.

Ключевые слова: методы обучения, игры, моделирование, логическое приёмы, формы учебной работы, исследовательская и проектная деятельность.

Key words: teaching methods, games, modeling, logical techniques, forms of educational work, research and project activities.

Одна из основных задач изучения учебного предмета «Человек и мир», которая указана в образовательном стандарте – формировать опыт интеллектуальной и творческой деятельности, развивать познавательный интерес к изучению предмета и учебной деятельности, общеучебные и предметные умения, необходимые для дальнейшего овладения систематическими знаниями по биологии, географии, обществоведению и истории [2].

Цель нашего исследования – выделение методов, приёмов, форм работы в процессе изучения природы, направленных на развитие творческих способностей учащихся.

Проблема творчества и творческих способностей является изучалась многими педагогами и психологами (О. Матюшкин, А. Маслоу, Т. Андерсон, В. Андреев, А. Брушлинский, Я. Пономарев и др.).

Творчество – это деятельность человека, направленная на создание нового, оригинального продукта, что помогает самореализоваться, расширить свои знания, усовершенствовать умения и навыки. Творчество охватывает все жизненные процессы и влияет на социальное, психоэмоциональное, интеллектуальное, физическое развитие личности.

Понятие «творческая деятельность младших школьников» можно определить, как продуктивную форму деятельности учащихся, направленную на овладение творческим опытом познания, создания, использования в новом образе объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с учителем.

Изучение литературных источников (Г.Н. Аквилева и др.) позволяет выделить эффективные средства, приемы и методы работы, способствующие творческой деятельности учащихся начальных классов в процессе изучения природы на уроках по предмету «Человек и мир»: игровые методы и приёмы, творческие задания, нестандартные формы обучения, создание проблемной ситуации и др. [1].

Учебный материал урока должен быть обязательно эмоциональным, увлекательным, неожиданным, так как дети образно воспринимают окружающий мир, они с удовольствием выполняют задания, которые побуждают их фантазировать, преобразовывать.

Для развития творческих способностей в процессе изучения природы на уроках «Человек и мир» можно использовать такие словесные методы, как: творческий рассказ ученика, творческая работа с учебником. Творческий рассказ помогает развивать речь ребенка, высказать мнение учащегося по предложенной учителем теме, событию, факту. Учащийся использует в

творческом рассказе те знания, которые он получил на уроках, из жизненного опыта. Тема творческого рассказа должна быть интересной, привлекать внимание, чтобы учащиеся смогли высказать своё мнение, поразмышлять и сделать выводы. Например, в 3 классе после изучения раздела «Планета, на которой мы живём» можно предложить составить рассказ про планету Земля, как бы это сделали географы, астрономы, биологи, океанологи.

Выполнение творческих заданий характеризуется высоким уровнем познавательной активности учащихся, которая проявляется в более вдумчивом и пытливом отношении к установлению новых связей между изучаемыми явлениями и процессами, в раскрытии практической значимости усваиваемого учебного материала [3].

Во время педагогической практики мы апробировали такие приемы организации творческой работы с учебником, как: «Придумай самый интересный вопрос к прочитанному», «Найди ошибку в тексте», задания для парной работы «Составьте кроссворд по тексту», «Составьте рассказ, по заданными словам» и др.

К наглядным методам, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся, можно отнести: демонстрацию изображений, картин, просмотр познавательных видеофильмов, презентаций, прослушивание записи звуков природы. При использовании наглядности мы стремились сочетать разные средства – видеозаписи, музыку, изобразительное искусство. Например, при изучении темы в 3 классе «Животные обитатели морей и океанов» после просмотра видеофрагментов о жизни морских обитателей мы предложили детям составить рассказ на тему «Удивительный неведомый мир».

Для развития творческих способностей на уроках по предмету «Человек и мир», можно использовать такие практические методы, как: игровые упражнения, наблюдения, исследование, моделирование и т.д. Например, при изучении во 2 классе тем «Птицы», «Рыбы», «Звери», «Насекомые» даются задания изготовить модели цепей питания, кластеры, подготовить драматизации, придумать экологические сказки.

Наибольший интерес у учащихся младших классов вызывают игры, зашифрованные загадки, ребусы, кроссворды. В сюжетных и ролевых играх учащийся выполняет определённую роль, проигрывая сценарий или диалог. Это могут быть диалоги животных и растений. При изучении темы в 3 классе «Использование и охрана полезных ископаемых» можно предложить учащимся побыть в роли геологов, которые путешествуют по Республике Беларусь и обнаруживают важнейшие полезные ископаемые.

Способствуют развитию у учащихся творческого воображения и мышления экологические игры, где младшие школьники выступают в роли директоров предприятий, экологов, которым необходимо решить проблемную ситуацию.

Опыт показывает, что важным условием развития творческих способностей младших школьников (воображения, фантазии, способности создавать новые идеи, обнаруживать способы решения задач, практически реализовывать свой замысел и т.д.) является взаимосвязь учебной и внеурочной деятельности. В домашней работе, в рамках факультатива «Юный исследователь» учащиеся осуществляют наблюдения в природе, выполняют опыты, проекты.

Наибольшей эффективностью в формировании творческой активности младших школьников обладает исследовательская и проектная деятельность. Выполнение исследования способствует развитию познавательных и мотивационных процессов, формирует креативность, творческое мышление ученика. Организуя исследовательскую и проектную деятельностью младших школьников, необходимо установить круг их интересов, использовать игровые ситуации и вопросы, которые смогут направить учащихся на новые пути исследования.

Развитию творческих способностей учащихся на уроках «Человек и мир» способствует выполнение следующих педагогических условий:

– ориентация учителя на использование нестандартных методов и приемов работы;

– стремление открыть и развить в каждом ученике его индивидуальность, способности и задатки;

– реализация возможностей содержания учебного предмета, взаимосвязь с внеурочной деятельностью;

– постепенное приучение к самостоятельности, навыкам оригинального решения проблем, самостоятельным поискам и исследованиям;

– стимулирование творческой активности учащихся с помощью оценочных суждений, создания условий для проявления инициативы.

🕮 *Литература*

1. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. учрежд. средн. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

2. Образовательный стандарт учебного предмета «Человек и мир» : утвержден приказом Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32/ Национальный институт образования. – Минск : 2009 г.

3. Серавин, А. И. Исследование творчества / А. И. Серавин. – СПб. : Копи-Парк, 2005. – 200 с.

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ю.С. Воробьева

ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – С. В. Митрохина

THE FORMATION OF ECONOMIC IDEAS OF SMALL PUPILS IN MATHEMATICS CLASSES

J.S. Vorobeva

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников экономических представлений в процессе математического образования. Выделяются группы заданий для уроков математики в начальной школе, с помощью которых можно формировать элементарные экономические представления. Приводятся примеры заданий и описана методика работы с ними.

Annotation. In the article it's discussed the problem of the formation of economic ideas in elementary school pupils in the process of mathematical education. Groups of tasks for mathematics lessons in elementary school are distinguished, with the help of which one can form elementary economic representations. Examples of tasks are given and a technique for working with them is described.

Ключевые слова: младший школьник; обучение математике; экономические представления; экономические отношения; финансы.

Key words: primary school pupil; math training; economic representation; economic relations; finance.

За последние годы увеличилось число понятий, связанных с экономической жизнью, и значительно повысились требования к уровню экономической грамотности, как взрослых, так и детей. Ребенок сталкивается с экономикой с раннего возраста, например, при покупках родителей в

магазине, при расчете собственных карманных денег. Поэтому важно знакомить с экономическими понятиями, начиная с начальной школы.

М. Б. Володина считает, что экономические представления школьников – это организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование элементов экономического сознания посредством передачи основ экономических знаний, формирование экономических умений и навыков, связанных с экономически целесообразной деятельностью, формирование экономических значимых качеств личности школьника [1, с. 684].

Основная цель формирования у младших школьников экономических представлений – раскрыть окружающий предметный мир материальных ценностей, как часть общечеловеческой культуры и в процессе познания научить соответствующим формам поведения.

Уже в начальной школе целесообразно начинать освоение основных экономических терминов, таких как: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена.

Формирование экономических представлений может быть организовано на уроках математики, где младшие школьники получают элементарные представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах и рациональном их расходовании, стоимости школьного имущества.

Задания, направленные на формирование экономических представлений у младших школьников, можно разделить по следующие группы:

1) задания, включающие в себя владение начальными навыками адаптации в мире экономических отношений, простые вычисления в области семейных финансов;

2) задания, направленные на участие в обсуждении финансовых проблем семьи, принятии решений о семейном бюджете, сопоставлении доходов и расходов семьи;

3) задания, включающие в себя отношения «Цена-количество-стоимость» [3, с. 10].

Рассмотрим подробнее задания каждой группы и приведем примеры заданий для младших школьников, которые можно использовать на уроках математики.

К первой группе относятся задания, в процессе выполнения которых у учащихся формируются представления о денежных монетах и купюрах, их наборе и размене. Например: «Посмотрите на рисунок ниже и ответьте на вопросы: сколько денег у Вани? Сколько денег у Лены? У кого больше? У кого меньше?

Ваня **Лена**





2. Мама попросила тебя сходить и разменять 1000 рублей купюрами:

а) по 200 рублей;

б) по 500 рублей;

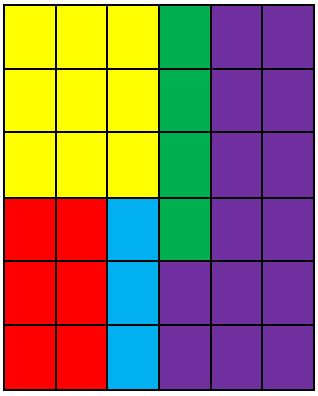
в) по 100 рублей;

В каком случае купюр получится меньше всего, а в каком случае больше? Ответ поясните.

При выполнении заданий второй группы младшие школьники знакомятся с такими понятиями как доход, расход, семейный бюджет, у них развиваются финансовое мышление, логика, умения анализировать, делать выводы о тратах и сбережениях, повышается тем самым уровень финансовой культуры. Кроме того, эти задания направлены на развитие познавательных умений и навыков учащихся; умение ориентироваться в информационном пространстве; умение самостоятельно конструировать свои знания; умение критически мыслить.

Например, доход семьи Саши в месяц составляет 36 000 рублей. На диаграмме представлено, какую долю семейного бюджета расходует семья

Саши на питание, квартплату, покупки, отдых и транспорт. Сколько рублей из семейного бюджета тратит семья Саши на питание, если 1/4 составляют расходы на покупки, 1/6 – на отдых, 1/9 – на квартиру, 1/12 – на транспорт?



При решении задачи, учащиеся сначала выясняют какая часть семейного бюджета расходуется на питание. Затем считают сколько денег приходится на эту часть. Из диаграммы видно, что это наибольшая часть расходов семьи. В ходе обсуждения младшие школьники приходят к выводу о том, что больше всего денег тратится на еду не только в семье Саши, но и в любой семье, поэтому нужно грамотно подходить к выбору продуктов в магазине, составлять список, чтобы не покупать ничего лишнего и планировать все расходы.

Определение стоимости товара является одной из основных задач, для решения которых используется математика.

Задания даются в разной форме: текстовые, нестандартные задачи, таблицы, схемы. Например, «Представь, что тебе родители дают на карманные расходы 20 рублей в день, половину ты кладешь в копилку, тогда через 30 дней ты сможешь купить себе:

а) 20 порций мороженого по 35 рублей.

б) 4 журнала по 200 рублей.

в) 3 блокнота по 100 рублей.

г) 10 шоколадных батончиков по 40 рублей».

Учитель предлагает учащимся сначала узнать, сколько денег будем откладывать в копилку каждый день. Получаем ответ 10 руб. Далее учащиеся

вместе с учителем выясняют, как узнать, сколько денег в копилке получится через 30 дней. Получают ответ – 300 рублей будет в копилке. Затем учитель задает вопрос о том, какова должна быть стоимость купленной вещи. Дети делают вывод, что она должна быть меньше или равна 300 рублям. Далее переходим к вариантам покупки. Сначала учащиеся вместе с учителем решают задачу под буквой А, при этом определяя, что известно и что нужно найти, и какую формулу использовать. Выясняется, что это задача на «стоимость-количество-цену», что нам известно количество – это 20 порций, цена – это 35 рублей, значит нужно найти стоимость по формуле С = Ц * К, и получаем 35 * 20 = 700 (руб.). 700 > 300, значит на 20 порций мороженого нам денег не хватит. Затем учитель делит на класс на 3 группы, и учащиеся решают самостоятельно оставшиеся задачи, работая вместе в группах. Таким образом, получается, что ответ под буквой В верный, мы сможем купить 3 блокнота по 100 рублей.

В процессе решения данной задачи младшие школьники отрабатывают умения пользоваться формулой стоимости, правильно распоряжаться собственными финансами, понимать важность карманных денег.

Получив экономические знания, учащийся сможет более осознанно подумать о своем будущем. При управлении личными финансами он сможет принимать разумные решения, формировать у себя правильные финансовые привычки и использовать свои знания на практике. Финансово образованный человек способен сам выбирать наиболее привлекательные пути в жизни, создавая материальную основу для развития общества.

🕮 *Литература*

1. Володина, М. Б. Формирование экономических представлений у младших школьников/ М. Б. Володина // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 684–685.

2. Голубева, Е. В. Мир экономики глазами детей / Е. В. Голубева // Экономика в школе. – 2006. №4. – С. 8–18.

3. Корлюгова, Ю. Н. Финансовая грамотность / Ю. Н. Корлюгова. – М. : Вита-Пресс, 2014. – 16 с.

4. Сергеева, Б. В. Методика экономического воспитания младших школьников / Б.В. Сергеева, П.А. Сучкова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12. – С. 742–746.

УДК 372.4

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3 КЛАССЕ

А.А. Гин

Минск (БГПУ)

Науч. рук. – Л.И. Баранова

THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS "MAN AND THE WORLD" IN GRADE 3

A.A. Gin

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования исследовательских умений у младших школьников через использование элементов проблемного обучения.

Annotation. The article considers the problem of the formation of research skills in primary school children through the use of elements of problem-based learning.

Ключевые слова: младший школьник; исследовательские умения, проблемное обучение, «Человек и мир».

Key words: primary school student; research skills, problematic education, "Man and the world."

Одним из приоритетов современного образования является задача формирования у учащихся исследовательских умений. Личность с развитыми умениями и навыками исследовательской деятельности более способна к творчеству, эффективной самореализации. Это необходимо не только будущим ученым, но и людям иных профессий.

Исследовательскую деятельность можно определить как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать, для развития личности в целом, умений ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, интегрировать знания из различных областей наук, критически мыслить.

Развивать исследовательские умения важно уже с детских лет, когда ребенок настроен на изучение окружающего мира и с удовольствием его познает. Но это познание хаотично и бессистемно, а нам необходим устойчивый интерес к изучаемым школьным темам.

Дж. Дьюи утверждал, что стремление к познанию появляется у человека только в том случае, если он сталкивается с какой-либо проблемой, которую не может решить известными ему способами. Решая проблему, он учится. Следовательно, необходимо чем-то зацепить ребенка, чтобы он сам был мотивирован на развитие исследовательских умений.

Рассмотрим возможности учебного предмета «Человек и мир» для развития исследовательских умений младших школьников в процессе изучения объектов природы и социума. В качестве стратегии мотивации ребенка к исследовательской деятельности нами были выбраны элементы проблемного обучения. На наш взгляд, в методической науке недостаточно разработаны вопросы использования проблемного обучения на уроках «Человек и мир» с целью развития исследовательских умений младших школьников.

Мы проанализировали учебник «Человек и мир» за третий класс и разработали задания, которые можно использовать в ходе урока. Мы подготовили различные проблемные вопросы, проблемные ситуации и проблемные задачи, способствующие развитию исследовательских умений учащихся.

Не все темы курса «Человек и мир» 3 класса располагают возможностью проблематизации. При составлении проблемных заданий мы выбирали такой материал, который содержит в себе противоречия, новые неизвестные детям знания, коллизии, неполные сведения, несовпадения с житейским представлениями.

В начале каждого выделенного занятия «Человек и мир» на этапе актуализации знаний мы стремились создать мотивацию к учебному исследованию через проблемное обучение. Это осуществлялось разными приёмами: «Создание научной лаборатории», «Постановка проблемного вопроса», игровой приём «Мы – исследователи».

К примеру, на одном из уроков при подведении итогов наблюдения за погодой была создана следующая *проблемная ситуация*: «Посмотрите за окно. Что вы видите? (идёт снег). А я утверждаю, что идет дождь. Прав я или нет?». Дети выдвигают свои предположения, гипотезы, коллективно их обсуждают и приходят к выводу о том, что снег – «это замороженный дождь».

На уроке по теме «Физическая карта полушарий после повторения знаний о том, что географическая карта – это уменьшенное изображение поверхности Земли на плоскости с помощью условных знаков, учитель предлагает *проблемный вопрос*: «Почему ученые решили использовать условные знаки, а не подписывать, что это река, а это болото?». Обсуждение данного вопроса развивает у учащихся умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

В ходе решения задачи учащиеся обнаруживают скрытое в ней противоречие, которое и служит основой для возникновения интереса к изучаемому явлению и желанию исследовать его свойства.

Особенность уроков с использованием *проблемных ситуаций* в отличие от проблемных вопросов состоит в том, что ситуации помимо развития навыков выдвигать и доказывать гипотезы, делать умозаключения, зачастую предполагают умение прогнозировать изменения в природе, устанавливать взаимосвязи между объектами живой и неживой природы. Приведем примеры.

На уроке по теме «Ориентирование по Солнцу и местным природным признакам» на этапе закрепления знаний были создана *проблемная ситуация*: «Мы с вами изучили, что по солнцу можно ориентироваться в светлую часть суток. Представьте, что мы пошли с вами в поход, а солнце уже ушло за горизонт. Как сориентироваться в темное время суток?».

Третий путь развития исследовательских умений средствами проблемного обучения – использование *проблемных практических заданий*. На уроке по теме «Земля – наш общий дом» на этапе закрепления изученного материала было дано задание группам: «Каждая группа выберет цветной карандаш – зеленый, желтый или голубой – и по памяти нанесет и закрасит на контурной карте объекты – моря, океаны, равнины, горы. Затем каждая группа сравнит свои рисунки с физической картой, расскажет, что обозначено

правильно, были ли неточности, а также ответит на вопрос: «Достаточно ли было одного карандаша, и если нет, – почему?»

Далее учитель организует исследовательскую деятельность учащихся по наблюдению, анализу, свойств явлений. Безусловно, такая деятельность носит достаточно субъективный характер, ведь учащиеся работают с фактами, которые уже давно доказаны в науке, но для них они содержат новизну и выступают объектами для решения проблемных задач. Такую деятельность В.В. Давыдов называл «квазиисследовательской». Тем не менее она является основой для формирования ряда полноценных исследовательских умений. Под исследовательскими умениями младших школьников понимают интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приёмов и методов исследования на доступном детям материале; умение видеть и определять проблему, выдвигать гипотезы, строить предположения о возможных причинах и последствиях развития явлений окружающего мира; умение ставить необходимые задачи и осуществлять простейшие эксперименты, наблюдать, делать умозаключения, выводы. К исследовательским умениям относят также умение формулировать вопросы, давать определение понятиям, классифицировать, структурировать изученный материал, доказывать и защищать идеи.

Цель деятельности учителя начальных классов в данном направлении – создание условий для формирования и развития исследовательских умений младших школьников с учетом психологических особенностей: развитием мышления, памяти, восприятия, воображения, развитием аналитико-синтетических умений, достаточным уровнем развития речи, мыслительных операций.

В ходе нашего исследования нам удалось разработать блок элементов проблемного обучения (заданий, вопросов, ситуаций) для учащихся 3 класса, способствующих развитию их исследовательских умений. Перспективным направлением дальнейшей работы станет разработка таких заданий для учащихся 1,2 и 4 классов.

УДК 371.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАТУРАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.В. Гошко

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л.И. Баранова

THE USE OF NATURAL LEARNING TOOLS IN THE LESSONS "MAN AND THE WORLD" AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF YOUNGER STUDENTS

V.V. Goshko

Аннотация. В статье рассматривается вопросы методики использования натуральных средств обучения на уроках «Человек и мир»; раскрыты сущность и содержание понятия «исследовательские умения», охарактеризованы психологические особенности и педагогические условия для формирования исследовательских умений младших школьников.

Annotation. The article deals with the use of natural learning tools in the lessons "Man and the world" as a condition for the development of research skills of younger students, analyzes the goals and objectives.

Ключевые слова: изучение природы, младшие школьники, натуральные средства обучения; исследовательские умения.

Key words: natural learning tools; research skills; primary school children.

С самого детства ребенок – это маленький исследователь, который изучает мир. Важно дать малышу возможность попробовать себя в различных сферах, научить его познавать, изучать, искать причины явлений, то есть сформировать определенные умения.

Умения являются основой мастерства и творчества человека. Они во многом определяют человека как личность, так как с помощью умений возможно создать многое. В широком смысле умение - это усвоенная готовность сознательно решать те или иные задачи. Умение предусматривает хорошую ориентацию в новых условиях и включает в себя элементы творчества.

А.И. Савенков в монографии «Методика исследовательского обучения младших школьников» пишет: «Исследование – это творческий процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности» [4, с. 46]. Исследовательская деятельность на уроке обеспечивают способность ученика:

– к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

– к самостоятельному приобретению новых знаний и умений, включая саму организацию учебной деятельности.

Исследовательские умения – это интеллектуальные и практические умения, обусловленные личным выбором и использованием приёмов и методов исследования на доступном младшим школьникам материале. К ним относят:

– умения видеть и определять проблему, выдвигать гипотезы о ее разрешении, строить предположения о возможных причинах и последствиях развития явлений окружающего мира;

– умения ставить задачи своей деятельности;

– умения анализировать, сравнивать, выделять общее и различное, классифицировать;

– умения осуществлять простейшие эксперименты;

– способность делать определенные выводы.

Активное совершенствование исследовательских умений происходит в период младшего школьного возраста. Ведущую роль при этом играет выбор средств обучения.

Понятие «средство обучения» выступает одной из категорий дидактики. В педагогическом процессе средства обучения рассматриваются как источник получения знаний, формирования умений.

Средства обучения – это совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекательных для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, учебное и учебно-производственное оборудование, средства массовой коммуникации [1, 2].

По своему значению в процессе обучения естествознанию ведущее место среди средств обучения принадлежит натуральным – коллекциям, гербариям, живым объектам, так как они являются частицами самой природы, принесенными в класс. Это дает возможность учащимся непосредственно воспринимать изучаемый предмет, стимулирует познавательную активность, интерес к предмету, делает процесс обучения более эффективным.

Именно на уроке «Человек и мир» детям даётся возможность познакомиться с натуральными средствами обучения, с помощью которых и могут развиваться исследовательские умения учащихся.

К примеру, в 3 классе используется коллекция «Полезные ископаемые», в которой представлены наиболее распространенные минералы и горные породы. В коллекции «Почвы» представлены образцы различных видов почв Беларуси. Эти коллекции фабричного изготовления, но наряду с ними в практике также широко используются самодельные коллекции, которые учащиеся могут составить сами под руководством учителя или с помощью родителей.

Во 2 классе успешно используются коллекции насекомых, которые составлены из наиболее характерных обитателей биоценозов. Работая с коллекцией, ребенок учится сравнивать объекты, выделять общее, замечать различия.

Существует разные методы работы с коллекцией. Например, крупные образцы используются для демонстрации с целью формирования общего представления о предмете. Раздаточный материал применяется для

уточнения и конкретизации представлений о нем, выявления его скрытых свойств. В этом случае учащиеся выполняют опыты.

Важно, чтобы учитель обязательно объяснил, как работать с коллекцией. После того, как учитель покажет пример, дети могут приступать к самостоятельной работе. Также работа может выполняться учащимися под непосредственным руководством учителя. Коллекции используются и при проверке знаний разными приемами, например, «Узнай по описанию и покажи», «Узнай с закрытыми глазами» и др.

Помимо коллекций, широко распространены гербарии. Для учащихся начальных классов созданы учебные гербарии культурных и дикорастущих растений нашей страны. К гербариям прилагаются коллекции плодов и семян. Методика работы с гербарием аналогична работе с коллекцией, предполагает более углубленное изучение строения и разнообразия растений.

Также к натуральным средствам обучения относятся живые объекты природы. Это комнатные растения, которые подбираются с учетом программы и требований приспособления растений к условиям жизни, а также животные, которых можно содержать в уголках живой природы или в кабинете биологии. В практике работы учителей начальных классов, особенно на первоначальном этапе развития исследовательских умений учащихся, широко используются части растений – семена, плоды, листья, цветы.

Разнообразие натуральных средств обучения предполагает использование различных методов и приемов в работе с ними. Но вместе с тем есть и общий подход в определении методики работы, который исходит из самой сущности средств обучения – это практическая деятельность детей, во время которой школьник тщательно рассматривают природные объекты, определяют их цвет, форму, размеры, запах и т.д. В этом случае в получении учебной информации задействованы различные органы чувств, что делает обучение более убедительным и достоверным.

Опыт убеждает, что использование на уроках «Человек и мир» натуральных средств обучения позволяет реализовать учащимся неутолимую жажду новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое

желание экспериментировать, делать открытия, самостоятельно искать истину, новые сведения о мире.

Целесообразно организовывать работу с натуральными средствами обучения так, чтобы школьники были поставлены в положение исследователей, т.е. проявляли максимальную самостоятельность при выявлении свойств изучаемых объектов.

🕮 *Литература*

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 240 с.

2. Баранова, Л.И. Методика преподавания предмета «Человек и мир» : пособие / Л.И. Баранова, Т.А. Соколова. – Минск : БГПУ, 2016. – 104 с.

3. Карлащук, А.Ю. формирование исследовательских умений школьников в процессе решения прагматических задач с параметрами : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Ю. Карлащук ; НПУ им. М.П. Драгоманова. – Киев, 2011. – 19 с.

4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара, 2010. – 192 с.

УДК 372.48

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

И.А. Дмитрович

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л. И. Баранова

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT “HUMAN AND PEACE” LESSONS

I.A. Dmitrovich

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о сущности и методике реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников на уроках «Человек и мир».

Annotation. The article discusses the nature and methodology of implementing a differentiated approach in teaching younger students in the lessons "Man and the World."

Ключевые слова: дифференцированный подход, особенности и условия дифференцированного подхода.

Key words: differentiated approach, features and conditions of a differentiated approach.

Сегодня дифференциация обучения в сочетании с единством базового образования рассматривается в качестве определяющего фактора демократизации и гуманизации образования. Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ребёнка с учётом его особенностей и возможностей, так как каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями.

Любой школьный класс состоит из учеников с неодинаковым развитием и степенью подготовленности, разным отношением к учению и интересами. При традиционной организации учебного процесса учитель зачастую вынужден вести обучение применительно к среднему уровню развития и обученности детей. Это неизбежно приводит к тому, что «сильные» ученики искусственно сдерживаются в своем развитии, теряют интерес к учению, которое не требует от них умственного напряжения, а «слабые» ученики обречены на хроническое отставание. Те, кто относятся к «средним», также с разными интересами и склонностями, с разными особенностями восприятия, памяти, воображения, мышления.

Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков. Дифференциация особенно нужна для «слабых» учащихся, имеющих значительные пробелы в знаниях или не владеющих приемами самостоятельной учебной деятельности, чтобы помочь им быстрее преодолеть пробелы, овладеть приемами рациональной умственной деятельности, подтянутся до уровня программных требований.

Проблема дифференцированного и разноуровневого подхода в обучении широко освещались в литературе. Среди психологов этой проблеме уделяли особое внимание Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев,

Н.А. Менчинская, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская. Результаты педагогических исследований проблемы дифференциации в обучении отражены в трудах Н.А. Алексеева, Е.Я. Голанта, А.А. Кирсанова, И.М. Осмоловской, Е.С. Рабунского, И.Э. Унт и других исследователей.

Понятие «дифференцированный подход» в новейшем психолого-педагогическом словаре Е.С. Рапацевича трактуется следующим образом: «...это целенаправленное педагогическое воздействие на группы учащихся, которые существуют в сообществе детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам учащихся» [1, с. 928].

Дифференциация процесса обучения предполагает, прежде всего, разделение учащихся на группы по каким-либо признакам, которое осуществляется для последующего группирования, то есть в дифференциации обязательно присутствует интеграция, выражающаяся в объединении учащихся. Разделение учеников и объединение их в группы может быть явным (группы будут четко определены, отделены друг от друга) и неявным (границы между группами размыты, стерты, реален переход учеников из группы в группу).

Необходимость реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания предмета «Человек и мир» обусловливается тем, что у учащихся в возрасте от 6 до 10 лет интенсивнее формируются внутренние мотивы учения, происходит становление познавательной деятельности, самостоятельности.

В ходе изучения предмета «Человек и мир» у детей формируются основы научного мировоззрения. Сообщая элементарные сведения о неживой и живой природе, труде людей, учитель показывает, как взаимосвязаны объекты природы, какое влияние на природу оказывает трудовая деятельность человека. Применяя дифференцированный подход в процессе преподавания предмета «Человек и мир», необходимо соблюдать условия:

1) знание учителем индивидуальных особенностей учащихся;

2) умение чётко организовать самостоятельную работу учащихся;

3) отбор и адаптация методического инструментария для выявления уровня развития (высокого, среднего и низкого) учащихся начальных классов на начало учебного года по критериям: наблюдательность, способность к практической деятельности, уровень развития мышления, самооценки;

4) отбор учебных заданий с учетом меры трудностей, которую в состоянии преодолеть учащиеся при их выполнении;

5) проектирование, моделирование учителем своей целеполагающей деятельности и деятельности учащихся (с учетом исходного уровня их развития) по реализации цели и содержания обучения [2, с. 171].

Проведение опытно-экспериментальной работы на базе ГУО «Начальная школа №39 г. Минска» по применению дифференцированного

подхода в процессе преподавания предмета «Человек и мир» включало в себя: анкетирование и беседу с учителями начальных классов, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство учителей начальных классов положительно относятся к дифференцированному подходу в обучении младших школьников. В учебной деятельности реализуют дифференцированный подход в процессе преподавания предмета «Человек и мир» 70% учителей. Из них только 30% всегда применяют данный подход, 25% - делают это систематически, 15% – иногда. Таким образом, у 30% учителей обучение направлено на «среднего ученика». Исходя из мнения учителей, применительно к начальной школе целесообразна уровневая дифференциация (ее используют 70% учителей).Внешняя дифференциация, основанная на разделении учащихся по принципу «сильный – слабый», для начальных классов общеобразовательной школы неприемлема, так как осознание того, в каком классе они занимаются, приводит к негативным явлениям (неуверенность, комплекс неполноценности – у «слабых» учеников, завышенная самооценка – у «сильных» учащихся).

В ходе опытно-экспериментальной работы среди учащихся вторых классов также были проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Их целью являлось изучение влияния дифференцированных заданий на развитие интереса к предмету «Человек и мир». В констатирующем эксперименте проводилось анкетирование. При проведении исследования в двух классах были созданы одинаковые условия. Анкета состояла из 7 вопросов. В анкетировании приняло участие 45 человек. Проанализировав ответы детей, мы получили следующие результаты: на вопрос «нравится ли вам предмет «Человек и мир», 79% учащихся ответили, что нравится. В ходе анализа результатов было выявлено, что у учащихся возникают трудности на уроках по данной дисциплине: 21% учащихся не всегда успевают работать вместе с другими, 23% не всегда понимают материал, который дается на уроке. На вопрос «Выполняете ли вы на уроках «Человек и мир» задания разного уровня сложности», 53% ответили «да», 47% учащихся ответили «нет». Домашнее задание большинство учащихся

выбирают по желанию (материал, который дает учитель, плюс дополнительное задание) – 52%.

На основе полученных результатов, мы решили провести исследование, возможно ли с помощью дифференцированных заданий повысить познавательный интерес и успеваемость у учащихся вторых классов по предмету «Человек и мир». 3 «А» класс мы сделали контрольным, а 3 «Б» класс – экспериментальным, т.к. здесь наблюдалось наибольшее количество учащихся, не имеющих интереса к данной дисциплине (3 «А» – 3 человека, 3 «Б» – 6 человек). Был создан список детей, на которых следовало обратить особое внимание.

Нами были разработаны дифференцированные задания и предложены условия, которые учитель реализовывал в процессе преподавания предмета «Человек и мир».

В ходе констатирующего эксперимента мы определили, что необходимо провести работу по повышению познавательного интереса к предмету «Человек и мир» в экспериментальном классе. Следующим этапом в нашей исследовательской работе являлось проведение формирующего эксперимента.

Несмотря на то, что дифференцированное обучение в настоящее время широко распространено в практике общеобразовательной школы, отношение учителей к нему остается неоднозначным. С одной стороны, признается ценность дифференцированного обучения, так как оно позволяет разрешить противоречие между существующими различиями в интересах, склонностях, способностях учеников и ориентацией процесса обучения на «среднего» ученика, которая неизбежно возникает в условиях классно-урочной системы. С другой стороны, считается негуманным делить учащихся на группы, тем самым принимая на себя роль судьи, определяющего, кому какое образование дать. При этом противники дифференциации вынуждены признать, что отличия в процессах восприятия, переработки, воспроизведения информации у учеников есть, дети отличаются обучаемостью и, соответственно, обученностью. Поэтому в данном разделе были предложены примерные задания для уроков человек и мир. Для того, чтобы повысить

эффективность обучения младших школьников при применении дифференцированного подхода, нами был разработан ряд педагогических условий [3, с. 214].

🕮 *Литература*

1. Рапацевич, Е. С. Новейший психолого–педагогический словарь / Е. С. Рапацевич, А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

2. Асташова, А. Н. Реализация дифференцированного подхода при обучении учащихся начальных классов / А. Н. Асташова. – Мозырь : МГПУ, 2010. – 171 с.

3. Осмоловская, И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : МОДЭК, 2005. – 214 с.

УДК 37.02

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Ю.Ю. Касперович

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Т. А. Соколова

FEATURES OF ORGANIZING GROUP WORK IN THE CLASSROOM “MAN AND THE WORLD”

J.J. Kasperovich

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации групповой работы на уроках «Человек и мир».	Annotation. The article is devoted to the peculiarities of organizing group work in the lesson «Man and the world».

Ключевые слова: групповая работа, этапы групповой работы, младшие школьники.	*Key words: group work, stages of group work, younger students.*

Начальная школа является наиболее ответственным периодом в жизни учащегося. Именно в начальной школе начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности учащегося становится учебная деятельность, которая играет решающую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств. Процесс организации учебной деятельности учащихся начальных классов организуется посредством использования различных технологий обучения, в том числе, и групповой работы. Данная статья посвящена особенностям организации групповой работы на уроках Человек и мир.

Использование технологии групповой работы на уроках в начальной школе решает три основные задачи:

– познавательную, которая заключается в активизации познавательной активности учащихся в процессе решения учебных задач;

– развивающую, которая заключается в развитии у учащихся навыков самостоятельной учебной деятельности;

– воспитательную, которая заключается в развитии умений успешного общения, что способствует совершенствованию межличностных отношений учащихся в классе и социализации в обществе [2, с. 77].

Использование технологии групповой работы на уроках в начальной школе предусматривает разделение учащихся на группы для решения одинаковых или разных задач и основывается на четырех основных принципах:

– социальное взаимодействие – заключается в том, что успех зависит не только от слаженной работы всей группы в целом, но и от личного вклада каждого ученика;

– позитивная взаимозависимость – заключается в том, что успешное выполнение группой задания зависит от результатов работы каждого участника этой группы;

– личная отчетность – заключается в том, что в процессе представления продукта совместной работы группы, публичное выступление каждого ученика группы должно являться необходимым условием презентации результатов работы;

– равная доля участия каждого [1, с. 49].

Как видно из вышеописанных принципов организации групповой работы, групповая технология подразумевает непосредственное сотрудничество между учащимися, которые выступают в качестве активного субъекта процесса обучения, при этом, организация групповой работы на уроке имеет определенные особенности.

Так, к примеру, важным аспектом в процессе организации групповой работы является разделение учащихся на группы. Эффективность работы групп во многом зависит от правильной их комплектации, для чего необходим учет следующих двух характеристик: уровень учебных достижений учащихся и характер межличностных отношений. На основании данных признаков, учащихся можно объединить в однородные (гомогенные) и разнородные (гетерогенные) группы. Гомогенные группы могут состоять из сильных, из

средних и слабых учеников, при этом, данный подход не является эффективным, так как группа, которая состоит только из слабых учащихся вряд ли сможет достигнуть результатов наравне с учащимися, имеющими более высокие показатели успеваемости. В данной связи решение обучающих и воспитательных задач определенного урока лучше всего осуществляется в гетерогенной группе, где и создаются более благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества. В такой группе сильный ученик, являющийся лидером, ведет за собой остальных. При этом также есть и значительный недостаток, так как сильный ученик может взять всю работу на себя и свести усилия остальных учеников до минимума.

При комплектовании групп важно также учитывать характер межличностных отношений между учащимися. В группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае в группе возникает атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх. Учет пожеланий учащихся в процессе комплектования групп также является важным аспектом.

При комплектовании групп стоит обращать внимание на их численность. Так, важным аспектом в процессе разделения учащихся на группы (3–6 человек) является четное или нечетное количество учащихся в группе, так как, если в группе четное количество человек, мнения могут разделиться и учащимся будет сложнее прийти к общему решению. В данной связи целесообразнее создавать группу с нечетным составом (самой оптимальной по численности считается группа из пяти человек). Кроме того, в процессе определения численного состава группы необходимо учитывать тот факт, что с увеличением численного состава снижается ее работоспособность, соответственно – и результативность.

Еще одним важнейшим аспектом в процессе организации групповой работы является выбор задания, к которому предъявляются определенные требования. Так, по своей структуре задание должно быть таким, чтобы его можно было бы расчленить на отдельные подзадачи и подпункты. Задание должно быть также достаточно трудным для выполнения (чем труднее задание, чем больше информации необходимо для его правильного

выполнения, тем интенсивнее идет взаимодействие между участниками группы), желательно проблемным, чтобы способствовать активизации мыслительной деятельности учащихся в контексте поставленных задач, допускать разные точки зрения, несовпадение позиций. В данной связи В.К. Дьяченко отмечает, что преимущество групповой работы состоит в том, что ученик учится высказывать и отстаивать собственное мнение, прислушиваться к мнению других, сопоставлять, сравнивать свою точку зрения с точкой зрения других. Вырабатываются навыки контроля над действиями других и самоконтроля, формируется критическое мышление. Групповое обсуждение, дискуссия оживляют поисковую активность учащихся [2, с. 43].

Организация групповой работы на уроке также меняет функции учителя в образовательном процессе. В отличие от традиционной формы обучения, где педагог передает учащимся знания в готовом виде, групповая технология подразумевает выполнение педагогом роли организатора, участника совместной деятельности учащихся, в ходе которой действия педагога сводятся к следующему: объяснение цели предстоящей работы; разбивка учащихся на группы; подготовка и раздача заданий для групп; контроль за ходом групповой работы; попеременное участие в работе групп, но без навязывания своей точки зрения как единственно возможной, а побуждая к активному поиску; после отчета групп о выполненном задании учитель делает выводы, обращает внимание учащихся на ошибки, оценивает эффективность деятельности учащихся.

Таким образом, технология групповой работы представляет собой одну из продуктивных форм организации учебного процесса. Класс разделяется на группы для решения определённых учебных задач, и группы получают определенные задания и выполняют их сообща. Посредством групповой работы обеспечивается эмоциональная поддержка и эмоциональный комфорт для каждого учащегося, кроме того учащиеся приобретают навыки дискуссировать, приобретают опыт выполнения таких универсальных действий как функция контроля и оценки, целеполагания и планирования, при

этом учителю групповая работа позволяет обеспечить дополнительные средства мотивации для вовлечения учащихся в содержание обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что групповая работа на уроках «Человек и мир» расширяет возможности познания природы и общества, поскольку в своей мыслительной деятельности ученики опираются не только на резервы своей памяти, но и на резервы памяти своих товарищей, используют учебные пособия. Данная работа способствует развитию коммуникативных качеств личности, умения слушать других людей, делиться опытом познания окружающей природной и социальной действительности, искать компромиссы и нести ответственность за свои слова. Групповая работа улучшает микроклимат классного коллектива, работает на сплочение учеников.

🕮 *Литература*

1. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К Дьяченко. – М. : Народное образование, 2011. – 496 с.

2. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Просвещение, 1975. – 68 с.

3. Селевко, Г. К. Групповая работа / Г. К. Селевко // Педагогика. – 2013. – № 9 – С. 77–83.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.В. Махнач

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – А. И. Андарало

FORMATION OF THE BASICS OF ECONOMIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yu.V. Makhnach

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о формировании основ экономической культуры младших школьников. В ней обосновываются ключевые понятия, раскрывающие тему, а также условия и критерии ее эффективности.

Annotation. The article deals with the formation of the foundations of economic culture of primary school children. It substantiates the key concepts that reveal the topic, as well as the conditions and criteria for its effectiveness.

Ключевые слова: начальная школа, математика, экономическая культура, экономическое воспитание.

Key words: primary school, mathematics, economic culture, economic education.

В современных условиях трансформации экономической системы Беларуси и необходимости ускорения ее социально-экономического развития остро встает проблема обеспечения высокого уровня экономической компетентности молодого поколения. В этой связи, одной из важнейших задач общеобразовательной школы в современной экономической ситуации является формирование экономической культуры учащихся, обеспечивающей успешную их адаптацию к условиям рыночной экономики. Выпускники общеобразовательных школ, которые готовятся к самостоятельной жизни, должны уметь ориентироваться в экономических вопросах и проблемах,

решать различные экономические ситуации, придерживаться норм экономического поведения, владеть деловыми качествами, моральной устойчивостью к негативным явлениям рыночной экономики. От уровня сформированности их экономической культуры во многом будет зависеть решение проблем экономической стабильности общества.

Под экономической культурой выпускника школы мы понимаем его качественную характеристику, которая включает в себя начальные экономические знания, умения и навыки простейшей экономической деятельности, элементы экономического мышления и сознания, а также экономически значимые качества личности (бережливость, инициативность, организованность, трудолюбие).

Проблема формирования экономической культуры школьников нашла свое отражение в работах зарубежных и отечественных исследователей И.А. Мельничук, М.П. Осипова, Н.Е Попова, Б.В Сергеева, А.С Прутченков.

Однако, несмотря на определенную теоретическую и методическую разработанность проблемы, такой аспект, как формирования основ экономической культуры младших школьников, предполагающий формирование первичных представлений и понятий об экономических закономерностях развития общества остается малоисследованным. В то же время реальность сегодняшнего дня требует, чтобы даже младший школьник знал, что такое потребности и ограничение возможностей их удовлетворения, умел делать осознанный экономически рациональный выбор, представлял назначение денег, понимал, из чего состоит бюджет семьи, что такое цена товара и от чего она зависит, как создается богатство, как им можно распорядиться. На это ориентирует начальную школу Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь, в которой одной из задач I ступени общего среднего образования является «Формирование у обучающихся в процессе учебной и внеучебной деятельности основополагающих представлений об экономике, позволяющих им правильно ориентироваться в реальных хозяйственных ситуациях, непосредственно связанных со средой их обитания – семья, школа, неформальная сфера общения, местожительства» [1, с. 19].

Следует отметить, что первое практическое знакомство детей с экономикой начинается еще в дошкольном возрасте. В семье и на улице они слышат разговоры взрослых и усваивают, что такое «твое» и «мое», «наше», «деньги», «цена», «дорого», «дешево», «купить», «продать», «заработать». Усвоение этих понятий и оперирование ими часто происходит в игровой деятельности. На основе такого жизненного познания и осуществляется формирование основ экономической культуры.

Значительным потенциалом в формировании основ экономической культуры обладает учебно-воспитательный процесс начальной школы.

Задача учителя начальных классов заключается в том, чтобы научить своих воспитанников экономически мыслить самостоятельно, помочь им понять цену труда людей, цену денег, цену природных ресурсов, дать основы знаний и первичное представление как их бережно и экономно использовать, то есть использовать рационально.

Возможностями формирования основ экономической культуры располагают все без исключения учебные предметы начальной школы. Однако наибольшим потенциалом для этого обладает математика.

Анализируя учебники по математике для начальных классов можно сделать вывод, что они содержат достаточное количество учебных заданий и текстовых задач с экономическим содержанием, что способствует формированию основ экономической культуры младших школьников уже на начальном этапе обучения математике. Кроме того, интеграция содержания уроков математики с информацией экономического характера является средством познания и удовлетворения интересов детей при решении практических задач, повышает познавательную активность младших школьников, приближает их к жизни, развивает внутреннюю мотивацию к учению.

Задачи с экономическим содержанием развивают способность анализировать реальные жизненные ситуации и принимать самостоятельные решения, помогают раскрыть для учащихся начальных классов содержательную сторону экономических понятий.

Однако, исследование, проведенное нами в школах города Пружаны, позволило установить, что эффективность работы по формированию экономической культуры младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы все еще остается невысокой. На наш взгляд, основная причина низкой эффективности экономического воспитания учащихся начальных классов как основы формирования их экономической культуры заключается в том, что в этой работе нет системы.

Во-первых, учителя начальных классов не имеют методической подготовки в области экономического воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Во-вторых, используются традиционные подходы, методы и средства обучения и воспитания без учета специфики экономической направленности.

В-третьих, на сегодня недостаточно качественной учебно-методической литературы, в которой экономический материал по уровню сложности отвечал бы возрастным особенностям учащихся младшего школьного возраста.

🕮 *Литература*

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 // Зборнік нарматыўных дакументаў МА РБ. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

УДК 372.48

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ

В.А. Машинская

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л. И. Баранова

FORMATION AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF THE UNDERSTANDING AND UNDERSTANDING OF INLIVING NATURE

V.A. Mashinskaya

Аннотация. В статье раскрыты вопросы методики формирования у младших школьников на уроках «Человек и мир» представлений о неживой природе.

Annotation. The article reveals the questions of the methodology for the formation of ideas about inanimate nature in elementary schoolchildren at the lessons “Man and the World”.

Ключевые слова: младший школьник; представлении и понятия; неживая природа; свойства; метод обучения; эксперимент.

Key words: primary school student; ideas and concepts; inanimate nature; properties; teaching method; experiment.

Современная система начального образования направлена на всестороннее развитие личности младших школьников и подразумевает овладение учащимися рядом представлений и понятий, обеспечивающих эффективность усвоения знаний и умений, формирования компетенций, необходимых для успешной адаптации учащихся к окружающей действительности и их интеграции в общество.

Учебный предмет «Человек и мир» в начальной школе направлен на формирование у учащихся первоначальных представлений и знаний о

природе и обществе, воспитание высоконравственного отношения младших школьников к окружающей среде, подготовку учащихся к углублению и расширению знаний о природе и обществе на следующих этапах обучения [2].

Основной целью учебного предмета «Человек и мир» является формирование жизненно значимых знаний, умений, навыков, способов практической деятельности в системе «человек – общество – природа», обеспечивающих развитие личности и успешное функционирование учащихся в основных сферах жизнедеятельности [4].

Обучение предмету «Человек и мир» младших школьников предполагает такой уровень и характер освоения представлений и понятий, при которых эти знания могут быть эффективно использованы для гармоничного и ответственного взаимодействия с окружающим миром.

Представления и понятия о неживой природе успешно формируются у учащихся 2 класса на уроках по учебному предмету «Человек и мир», в рамках которого в ходе изучения раздела «Неживая природа и человек» осуществляется углубление представлений учащихся о воде, воздухе, почве. Предметом изучения являются свойства важнейших объектов неживой природы, их значение для человека и меры по их охране.

Исследование уровней сформированности представлений и понятий о неживой природе у учащихся 2 класса осуществлялось на базе ГУО «Начальная школа № 39 г. Минска». В качестве метода изучения уровней сформированности представлений и понятий о неживой природе у младших школьников была выбрана беседа «Что я знаю о неживой природе».

В ходе педагогического эксперимента необходимо было повысить уровень сформированности у учащихся 2 класса представлений и понятий о неживой природе. По результатам констатирующего этапа эксперимента выявлено, что примерно 20% учащихся имеют высокий уровень сформированности представлений и понятий о неживой природе. Эти учащиеся смогли полно и аргументированно ответить на вопросы педагога. У большинства учащихся (70%) наблюдался средний уровень сформированности представлений и понятий о неживой природе. Так, большая часть учащихся 2 класса знают и понимают сущность понятия

«неживая природа», могут назвать объекты неживой природы, но при этом не всегда дают характеристику и выделяют существенные признаки данных объектов. Кроме того, учащиеся недостаточно понимают связь объектов живой и неживой природы, влияние деятельности человека на мир природы. Представления о неживой природе нередко поверхностны и не систематизированы. У 10% учащихся 2 класса представлений и понятия о неживой природе находятся на низком уровне. Учащиеся затруднялись сформулировать ответ, необходимы были наводящие и конкретизирующие вопросы педагога.

В работе по формированию представлений и понятий о неживой природе у учащихся экспериментального класса целенаправленно использовались разнообразные методы и приемы. Чтобы выяснить начальный уровень представлений учащихся, вызвать эмоциональные реакции у детей и сформировать личное отношение к проблеме, широко использовались словесные и наглядные методы: беседа, рассказ, демонстрация, компьютерные презентация. При этом мы учитывали возрастные психологические особенности детей: конкретно-образное мышление, любознательность, повышенную эмоциональность и утомляемость.

На всех этапах формирования представлений и понятий о неживой природе у младших школьников эффективен игровой метод. Игра обладает огромным развивающим и воспитательным потенциалом в контексте экологического воспитания младших школьников и в процессе формирования представлений и понятий о неживой природе, в частности. Например, при изучении темы «Природа живая и неживая» для формирования понятия «неживая природа», развития у учащихся умения классифицировать объекты природы и относить их к живой или неживой природе использовались дидактические игры «Найди объекты живой и неживой природы», «Назови одним словом», «Доскажи словечко» и др.

Особую роль при изучении объектов неживой природы занимает исследовательская деятельность, которая способствует развитию личности, способности творчески решать поставленные задачи. В связи с этим в

процессе формирования представлений и понятий о неживой природе у младших школьников значительное место занимают практические методы, стимулирующие самостоятельную деятельность детей, развитие исследовательских умений: наблюдение и эксперимент. При изучении свойств воды, воздуха, почвы создаются условия для формирования у учащихся умений опытным путем определять свойства объектов, сравнивать и анализировать объекты окружающего мира, фиксировать результаты наблюдений и опытов, делать выводы. Так, при изучении темы «Воздух и его свойства» с учащимися организована практическая работа, включавшая различные опыты, направленные на определение основных свойств воздуха (прозрачный, бесцветный, упругий, плохо проводит тепло).

Контрольный этап педагогического эксперимента свидетельствовал о повышении уровня сформированности понятий и представлений и неживой природе у учащихся экспериментального класса.

Проведенная работа позволила выделить некоторые педагогические условия эффективного формирования у младших школьников представлений и понятий о неживой природе: учет возрастных психологических особенностей младших школьников; целенаправленное использование в педагогическом процессе разнообразных методов работы; приоритет практических методов обучения, способствующих развитию исследовательских умений учащихся; воспитание бережного отношения к объектам неживой природы как элемента экологической культуры.

Таким образом, в природоведческом образовании младших школьников важную роль занимает формирование представлений и понятий о неживой природе, что подразумевает ознакомление учащихся с объектами неживой природы, основными свойствами этих объектов, взаимосвязями с живой природой и человеком

Организация целенаправленной работы по учебному предмету «Человек и мир» во 2 классе с использованием различных методов (словесных, практических, наглядных, игровых) способствует эффективному формированию представлений и понятий о неживой природе у младших школьников.

🕮 *Литература*

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М. : Академия, 2008.– 288 с.

2. Баранова, Л.И. Методика преподавания предмета «Человек и мир» : пособ. / Л.И. Баранова, Т.А. Соколова. – Минск : БГПУ, 2016. – 104 с.

3. Панова, Н.В. Формирование естественно-научных понятий у младших школьников / Н.В. Панова // Начальная школа. – 2006. – № 7. – С. 77.

4. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. 1–4 классы. – Минск : НИО, 2012. – 240 с.

УДК: 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Л. Михайловская

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – А. И. Андарало

ECONOMIC THINKING FORMATION AT PRIMARY-SCHOOL PUPILS

A. L. Mikhailovskaya

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «экономическое мышление», его особенности, описаны факторы, влияющие на процесс формирования. Рассмотрены особенности формирования экономического мышления младших школьников. Выявлены и описаны критерии сформированности, результаты опытно-поисковой работы по формированию экономического мышления младших школьников во внеурочной деятельности.

Annotation. The article considers the concept of "economic thinking", its features, describes the factors that influence the formation process. The features of the formation of economic thinking of primary school children are considered. Criteria of formation, the results of experimental research work on the formation of the economic thinking of younger students in extracurricular activities are identified and described.

Ключевые слова: экономическое мышление; младшие школьники; опытно-поисковая работа, внеурочная деятельность.

Key words: economic thinking; primary schoolchildren; experimental search work, extracurricular activities.

Одной из главных задач воспитания базовой культуры личности является экономическая культура как выработка первичных представлений и понятий об экономическом развитии общества, а также воспитание и развитие

на этой почве таких качеств личности, как бережливость, трудолюбие, экономность, рачительность, дисциплинированность, становление сознательного отношения к труду и разумных личных потребностей. Особая роль в формировании этих личностных качеств принадлежит средней общеобразовательной школе и, прежде всего, начальному звену, от качества образования которого зависит дальнейшее становление экономической культуры личности.

В словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского (М., 2004) экономическое воспитание определяется как процесс целенаправленного формирования нравственных и деловых качеств, необходимых для успешной предпринимательской деятельности, сознательного включения учащихся в социально-экономические отношения и в соответствующую их возможностям практическую деятельность [3, с. 91].

Развитие экономического мышления учащихся предполагает не только применение общих норм правильного мышления к данному содержательному материалу, но и определенную ориентацию в осмыслении социально-экономической действительности, которая возникает на основе осознания теоретического содержания экономических явлений и реализуется в процессе практической деятельности.

К основным чертам экономического мышления относятся: научность, гибкость, реалистичность, конструктивность, масштабность, ориентация на достижение высокой эффективности, оптимизм.

На уровень сформированности экономического мышления влияют:

– гуманистическая направленность учебной деятельности;

– развитие познавательной активности младших школьников;

– связь теории и практики;

– моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе;

– доступность излагаемого материла

– соответствие изложенного материала возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

– систематичность и последовательность излагаемого материала и др.

Наиболее значимые изменения в младшем школьном возрасте наблюдаются именно в области мышления, которое приобретает как абстрактный, так и обобщенный характер. Активно начинает формироваться словесно-логическая форма мышления, в основе которой лежит оперирование понятиями. Включение учащихся в познавательную деятельность способствует формированию у них умения оперировать существенными признаками понятий, в состав которых входят также экономические. Восприятие в младшем школьном возрасте характеризуется дифференцированностью. Учащиеся очень часто неправильно разграничивают схожие понятия. При формировании экономического мышления ребенка должна присутствовать наглядность, яркость и живость во время преподнесения информация. Одной из особенностей внимания в этом возрасте является его достаточно слабая устойчивость, поэтому при первоначальном формировании экономического мышления необходимо чередовать различные виды работы для стимулирования внимания и заинтересованности детей младшего школьного возраста [2, с. 18–19]. Память младших школьников развивается в двух направлениях – произвольность и осмысленность. На занятиях важно проводить многократное воспроизведение экономических понятий, так как это способствует их осмысленному запоминанию. Развитие творческого воображения – один из элементов успешного овладения экономическими знаниями. В процессе формирования экономического мышления следует идти к тому, чтобы при окончательном получении знаний об экономике, о внутренних взаимосвязях окружающего мира, воображение детей постепенно стало освобождаться от доминирующего влияния обыденных впечатлений.

Чтобы процесс формирования был эффективным, желательно соблюдать некоторые условия, а именно:

– младших школьников необходимо вводить в различные виды деятельности, в которых важное место занимает именно трудовая деятельность;

– необходима установка межпредметных связей, при которой следует опираться на собственный опыт учащихся;

– при проведении занятий по возможности следует насыщать их экономическими понятиями, а также приводить в качестве примера экономические явления;

– следует учитывать нравственно-экономические качества личности младших школьников при формировании у них экономических понятий.

Немало важным способом повышения эффективности экономического воспитания младших школьников является организация внеурочной деятельности, включающая в себя индивидуальные, групповые формы, предусматривающая постепенное усложнение экономического содержания занятий и такое его использование, при котором наряду с углублением экономических знаний школьников вырабатываются умения и навыки их применения.

В основе работы по формированию экономического мышления младших школьников лежит определение критериев оценки уровня сформированности экономического мышления и поведения. Выделяются следующие критерии:

1. Овладение совокупностью экономических понятий, явлений, законов, которые доступны для младшего школьного возраста, а также степень усвоения учащимися простейших терминов экономического содержания.

2. Уровень овладения учащимися экономическими умениями, которые направлены на повышение собственных показателей в учёбе (умение планировать свою работу, анализировать процесс и результат, рационально использовать материалы и оборудование), на проявление активности при участии в деловых и ролевых играх.

3. Уровень сформированности экономических качеств личности, которые должны включать в себя: трудолюбие и добросовестность; экономичность и бережливость; дисциплинированность; организованность и деловитость [1].

С целью проверки уровня сформированности экономического мышления младших школьников была проведена первичная диагностика в экспериментальной группе, которая отразила низкие результаты. Высокого уровня развития экономического мышления не наблюдалось ни у одного ученика (таблица 1).

Таблица 1 – **Результаты первичной диагностики уровня экономического мышления экспериментальной группы**

	Уровень(%)		
	Низкий	**Средний**	**Высокий**
Экспериментальная группа	58,3 %	41,7 %	–

Система работы по формированию экономического мышления учащихся включала следующие основные звенья:

– Формирование бережного отношения к природе, навыков экономического отношения к труду, материальным ценностям школы, книгам, личным вещам и бытовой технике.

– Привитие навыков рациональной организации труда и экономного использования времени как учебного, так и личного;

– Формирование элементарных навыков счеты в экономике.

В процессе опытно-экспериментальной работы по формированию экономического мышления были использованы следующие педагогические приемы: наблюдения с показом, сопоставлениями, создание проблемных ситуаций с поисковыми операциями, поощрение, стимулирование, синтез различных видов игр с использованием определенных предметов, в частности денег.

После завершения опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика на определение уровня экономического мышления, которая дала высокие результаты. Уровень экономического мышления младших школьников значительно вырос (таблица 2).

Таблица 2. – **Результаты первичной диагностики уровня экономического мышления экспериментальной группы**

	Уровень(%)		
	Низкий	**Средний**	**Высокий**
Экспериментальная группа	8,7 %	52,2 %	39,1 %

В ходе опытно-экспериментальной работы была проверена эффективность работы, способствующей развитию экономического мышления учащихся во внеурочной деятельности. Наша работа привела к положительному результату.

🕮 *Литература*

1. Максакова, В. И. Экономическая культура личности / В. И. Максакова. – М., 1989. – 257 с.

2. Мельничук, И. А. Экономическое воспитание младших школьников : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / И. А. Мельничук; под ред. М. П. Осиповой. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.

3. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

УДК 372.48

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Д.Д. Нагорная

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л. И. Баранова

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDENTS' KNOWLEDGE CONTROL IN THE SUBJECT "MAN AND THE WORLD"

D.D. Nagornaya

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о сущности и методике организации контроля знаний младших школьников по предмету «Человек и мир».

Annotation. The article discusses the nature and methods of organizing the control of knowledge of primary school students in the subject "Man and the World".

Ключевые слова: обучение в начальных классах, контроль знаний; контрольно-оценочная деятельность; виды и формы контроля знаний.

Key words: primary school education, knowledge control; control and evaluation activities; types and forms of knowledge control.

Темпы роста объемов учебного материала диктуют свои условия к применению методов обучения младших школьников. И методы эти зачастую направлены на количество усваиваемого материала, а не на его качество. Такой подход не способствует успешному усвоению программного материала и повышению качества знаний. Наоборот, материал, плохо усвоенный учащимися, не может являться надежной опорой для усвоения новых знаний. Важную роль при этом играют методы контроля усвоения учебного материала.

Профессиональная компетентность современного учителя начальной школы невозможна без специальных знаний, умений организации контрольно-

оценочной деятельности, отвечающей требованиям личностно-ориентированного обучения.

Контроль знаний в педагогическом процессе рассматривается как процедура оценочной деятельности учителя, включающая в себя действия с использованием разнообразных педагогических мер и методов измерений по получению информации о ходе и результатах обучения [3, с. 15].

Для успешного выполнения оценочной деятельности учитель должен обладать определенными оценочными навыками: умением определять объект оценки (который подлежит оценке); способностью воспринимать объект оценки; умением сравнивать объект оценки с критериями; выбирать форму оценки и, наконец, умением сообщать об оценке учащемуся.

Контрольно-оценочная деятельность – это составная часть профессиональной деятельности учителя, основная функция которой состоит в стимулировании активности учеников. На современном этапе целью оценочной деятельности учителя является не просто контроль успеваемости учащихся, а создание условий для развития у них адекватной самооценки. Поэтому предметом контрольно-оценочной деятельности учителя являются:

– степень овладения знаниями и умениями учащихся по учебным предметам;

– уровень личностного развития учащихся [4].

В начальных классах основным результатом оценочной деятельности учителя должна быть адекватная самооценка учащихся [1, с. 42]. Младший школьный возраст – это период осознания ребенком самого себя, мотивов, потребностей в мире человеческих отношений, поэтому особенно важно заложить основы для развития адекватной самооценки именно в этот период.

В интегрированном учебном предмете «Человек и мир» в единое целое объединены биологические, географические, обществоведческие и исторические знания. Целью школьного курса «Человек и мир» является формирование первоначальных знаний о природе и обществе, воспитание высоконравственного отношения младших школьников к окружающей среде, своему организму, подготовка учащихся к углублению и расширению знаний о природе и обществе на следующих этапах обучения.

В процессе контрольно-оценочной деятельности на уроках «Человек и мир» педагог использует развернутые оценочные суждения, характеризующие процесс обучения и отражающие количественный и качественный результаты процесса обучения (степень усвоения знаний и умений по учебному предмету, а также уровень развития учащихся).

Выделяют следующие виды контроля знаний: текущий, тематический, промежуточный и итоговый. Текущий контроль может проводиться в устной или письменной форме: индивидуальный опрос, фронтальный опрос, обсуждение, тестирование, практическая работа. Тематический контроль также может проводиться во время тестирования, практической работы и работы с тетрадью на печатной основе. Промежуточный и итоговый контроль (в конце изучения раздела, курса) могут быть осуществлены с помощью фронтального опроса, письменного теста.

В ходе решения задач нашего исследования в соответствии с формами организации учебной деятельности на уроках «Человек и мир» мы использовали три формы контроля знаний: индивидуальную, групповую и фронтальную.

При индивидуальном контроле каждый школьник получает свое задание, которое он должен выполнять без посторонней помощи. Эта форма целесообразна в том случае, если требуется выяснять индивидуальные знания, способности и возможности отдельных учащихся. Например, при изучении темы «Ориентирование на местности. Способы ориентирования по местным природным признакам» в 3 классе мы предлагали на карточках следующее задание:

Продолжи предложения:

Самый надёжный способ ориентирования – …

В лесу в пасмурный день стороны горизонта можно определить с помощью …

Муравейник, как правило, находится … .

Годовые кольца у пня больше … .

При групповом контроле класс временно делится на несколько групп и каждой группе дается проверочное задание. В зависимости от цели контроля группам предлагаются одинаковые или дифференцированные задания. Групповая форма контроля используется во время повторений для обобщения и систематизации учебного материала, в то время как учащиеся сосредоточены на наиболее важных фактах. Так, например, при изучении в 3 классе темы «Природное сообщество» группам были предложены следующие дифференцированные задания типа «Найдите лишний объект и объясните свое мнение», «Допишите названия животных (растений)», «Соедините названия животных с названием природного сообщества». При проверке правильности выполнения группами заданий использовался прием взаимопроверки, способствующий развитию самооценки.

При фронтальном контроле задания предлагаются всему классу. В процессе этой проверки изучается правильность восприятия и понимания учебного материала, степень запоминания материала. Так, на уроке по теме «Растения леса» третьеклассникам предлагается ответить на ряд вопросов. Первая группа из них – репрезентативные, направленные на проверку усвоения основных понятий и представлений:

– Какие бывают леса? Чем они отличаются?

– Как растения приспосабливаются к совместному проживанию?

– Что представляет собой первый (верхний) ярус леса?

– Какие растения произрастают во втором и в третьем ярусе?

– Как «помогают» растения леса друг другу?

– Какую роль выполняют в лесу грибы?

Вопросы второй группы носили проблемный характер, развивали мышление учащихся:

– Можно ли выделить еще один ярус? (Да, почва. В ней находятся корни деревьев и трав, которые тоже образуют ярусы.)

– Итак, сколько ярусов выделяют в лесу? (Можно выделить четыре.)

– Почему в смешанных и лиственных лесах растительный мир богаче, чем в хвойных?

– Почему некоторые растения зацветают в лесу до появления листьев на деревьях?

– Что интересного вы узнали о растениях, изображенных на иллюстрациях?

Таким образом, контрольно-оценочная деятельность является важным условием повышения эффективности учебного процесса. Умелое владение учителем различными формами контроля знаний учащихся способствует повышению заинтересованности учащихся в изучении предмета, предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого учащегося. Правильно организованный контроль знаний воспитывает чувство ответственности за результаты своего учебного труда, способствует развитию у учащихся адекватной самооценки.

🕮 *Литература*

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 62–76.

2. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М. : Владос, 2001. – 240 с.

3. Еленский, Н. Г. Инновационная педагогическая деятельность / Н. Г. Еленский // Пачатковая школа. – 2007. – №7. – С.10-17.

4. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «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» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/normy-otsenki-rezultatov-uchebnoj-deyatelnosti-uchashchikhsya-na-i-stupeni-obshchego-srednego-obrazovaniya.html. – Дата доступа: 03.02.2020.

УДК 372.48

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

В.В. Печёнкина

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Т. А. Соколова

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LESSONS "MAN AND THE WORLD"

V.V. Pechenkina

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные этапы и структура проектной деятельности, позволяющие развивать исследовательские умения и активизировать познавательную активность учащихся на уроке «Человек и мир».

Annotation. This article discusses the main stages and structure of project activities, allowing to develop research skills and enhance the cognitive activity of students in the lesson "Man and the world."

Ключевые слова: проект; метод проектов; проектная деятельность; младший школьный возраст; структура проектной деятельности.

Key words: project; project method; project activities; primary school age; structure of project activities.

Современные требования общества к уровню образовательной подготовки младших школьников выдвигают в качестве важнейшей цели обучения развитие у учащихся определенных видов деятельности, которые могут быть реализованы при работе с различным содержанием и которые в силу этого обладают свойством универсальности. Проектная деятельность относится к разряду таких видов деятельности. Её значение в обучении младших школьников практически всеми сегодня не ставится под сомнение, и

признается как факт необходимый и обязательный. В связи с этим развитие умения проектировать и работать над проектом является одной из актуальных задач обучения практически на каждом учебном предмете.

Прежде всего необходимо разобраться, что же такое педагогическая технология, а в частности технология проектного обучения. С научной точки зрения, под технологией необходимо понимать совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами [1]. Необходимо отметить, что понятие технология широко представлено не только в образовательном процессе, но и во многих других сферах общественной жизни. Главной особенностью педагогической технологии является повышение интереса учащихся к образовательному процессу, что способствует улучшению качества обучения. В работах ученых мы можем найти различные подходы к определению понятий «педагогическая технология» и «технология проектного обучения».

В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, Н.Е. Щуркова, в свою очередь, под «педагогической технологией» понимают способ (модель, технику) решения педагогических (учебных) задач или процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса [3, с. 67]. Понимая сущность понятия «педагогическая технология», необходимо обратиться к понятию «технология проектного обучения», которое позволит проникнуть вглубь представленной проблемы. Технологию проектного обучения можно представить, как способ обучения учащихся через организацию деятельности (исследовательской и творческой, созидательной) по созданию проектов, решению возникшей проблемы. Выделим отличительные особенности данной технологии: наличие проблемы, нуждающейся в разрешении; создание субъективного или объективного нового продукта, снимающего проблему; наличие самостоятельной деятельности, необходимой для создания продукта.

В начальной школе метод проектов может быть реализован уже начиная со 2 класса, что поможет не только активизации познавательного интереса к

предмету, но и поспособствует формированию самостоятельной поисковой деятельности. Наиболее целесообразно использовать метод проектов на уроках по предмету «Человек и мир», что поможет реализации основной цели изучения данного предмета, а именно, формирование первоначальных знаний о природе, обществе и человеке; формирование основ экологической культуры и здорового образа жизни; обеспечение гражданского воспитания личности учащихся начальных классов [2, стр. 15].

Для того, чтобы рассмотреть структуру проектного обучения, необходимо обратиться к определению, которое наиболее применительно к начальной школе. Образовательный проект рассматривается Е.Н. Ястребцевой как «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности» [2, с. 29].

Внутренняя структура проекта предполагает наличие традиционных компонентов, среди которых выделяют: проблему, предмет исследования, цель, задачи, используемые методы, практическую значимость результата. Это обязательные составляющие любого проекта, в то время как другие компоненты могут варьироваться в зависимости от типа проекта, который использует учитель в процессе обучения. В основе любого проекта, представленного для разработки младшим школьникам, лежит проблема, которая, в свою очередь, обуславливает мотив деятельности. Для знакомства детей с проблемой на уроках «Человек и мир» учитель может использовать следующие методы: деловая игра, круглый стол, «мозговой штурм». В дальнейшем стоит уточнить предмет исследования, который отражен в теме проекта и находит свое звучание в ключевом слове заголовка. Например, тема «Животные морей и океанов», где предметом являются животные, обитающие на представленном ареале. Следующим важным компонентом проектной деятельности является цель. Важен момент осмысления учащимися значимости, объема и уровня нерешенных задач, который можно определить как сбор информации. Он включает в себя исследование состояния вопроса: анализ детской научной литературы,

изучение энциклопедий, детских периодических изданий, использование интернет-ресурсов. Все это готовит базу к следующим этапам работы над проектом: определение задач, создание собственного варианта решения проблемы и т.п. Определение цели, задач и предмета исследования происходит под руководством учителя, поскольку младший школьный возраст является сензитивным периодом развития умения проектировать. Непосредственная разработка собственного варианта решения проблемы представляет собой систематизацию и анализ материала, который был исследован.

После разработки проекта, анализа и систематизации материала происходит внедрение проекта в практику. Для этого могут создаваться портфолио, буклеты, презентации, доклады, тезисы. В начальной школе используется создание презентаций, буклетов, что обусловлено возрастными особенностями учащихся. В 4 классе учащимся можно предложить составить доклад по теме проекта.

Рассмотрев внутреннюю структуру учебного проекта необходимо выделить пять этапов разработки (по Н.Ю Пахомовой) [4, с. 28], которые в свою очередь определяют деятельность учащихся и педагога.

Первый этап – инициирующий. На данном этапе происходит определение темы проекта, выделение задач, а также выбор группы младших школьников учителем. В этот период педагогу крайне важно объяснить цели данного проекта, промотивировать учащихся.

Второй этап – основополагающий. Предусматривает планирование действий по решению проблемы. Если разработка проекта осуществляется в группе – определение ответственных за каждую часть проекта. На данном этапе учащиеся определяют используемые источники информации, формулируют задачи, составляют план конкретных действий. Учитель в свою очередь контролирует, наблюдает, помогает в анализе и синтезе.

Третий этап – прагматический. Исследование учащихся как обязательное условие каждого проекта. Поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы. Здесь выполняется исследование, происходит сбор и уточнение

информации, выбор оптимального варианта. Главная задача педагога на данном этапе помочь учащимся обобщить полученные результаты, полученные в процессе работы над проектом.

Четвертый этап – заключительный. Учащиеся получают готовый продукт своей деятельности. Происходит оформление проекта, проводится анализ достижений поставленной цели. Учитель помогает в презентации и оформлении идеи проекта.

Пятый этап – итоговый. Предполагает презентацию продукта, где учащиеся защищают проект, участвуют в коллективной оценке результатов проекта.

Таким образом, содержание и структура проекта предусматривает наличие обязательных компонентов и этапов их реализации, от которых во многом зависит эффективность организации самого проекта.

Проектная технология имеет большую значимость в современной системе образования. Она открывает возможности для актуализации собственного жизненного опыта ребёнка по взаимодействию с окружающим миром, стимулируют детскую самостоятельность, развивает исследовательские умения.

🕮 *Литература*

1. Алисов, Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения. // Е.А. Алисов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article. – Дата доступа: 01.04.2016

2. Баранова, Л.И. Методика преподавания предмета «Человек и мир» / Л. И. Баранова, Т. А. Соколова. – Минск : БГПУ, 2016. – 104 с.

3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : 1989. – 192 с.

4. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб. пособие / Н.А. Краля. – Омск : ОмГУ, 2005. – 59 с.

УДК 372.47

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.К. Рабец

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – М. А. Урбан

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Y.K. Rabets

Аннотация. Одним из актуальных направлений обновления содержания начального образования является реализация в нем компетентностного подхода при обучении различным учебным предметам. Для учебного предмета «Математика» данный подход получил отражение в образовательном стандарте начального образования и учебной программе учебного предмета. Это стало основой для обновления содержания учебных пособий учебно-методического комплекса по учебному предмету «Математика».

Annotation. One of the most important directions of updating the content of primary education is the implementation of a competence-based approach in teaching various academic subjects. For the subject "Mathematics", this approach is reflected in the educational standard of primary education and the curriculum of the subject. This became the basis for updating the content of textbooks of the educational and methodological complex on the subject "Mathematics".

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностно-ориентированные задания, учебный предмет «Математика», I ступень общего среднего образования.

Key words: competency-based approach, competence-oriented tasks, Mathematics, the first stage of general secondary education.

В настоящее время способность человека использовать приобретенные умения для решения реальных проблем ценится гораздо выше, чем просто владение большим объёмом знаний без готовности применять их в повседневной жизни. Прикладной аспект является основой современного компетентностного подхода к обучению. Необходимость переориентации образования на развитие предметных и метапредметных компетенций с целью подготовки профессионалов высокого уровня обосновывается как учеными-методистами, так и представителями бизнес-сообщества [2].

Компетентностный подход на I ступени общего среднего образования подразумевает организацию образовательного процесса, направленную на формирование компетенций, необходимых для продолжения обучения на II ступени общего среднего образования, и универсальных учебных действий [4].

С учетом возрастных особенностей учащихся начальных классов преждевременно ставить задачу формирования у них математической компетентности, однако элементы компетентностного подхода могут использоваться на уроках математики уже с первого года обучения. Для этого основой отбора учебного материала в учебном пособии должны стать принципы, обеспечивающие компетентностную направленность обучения математике и опору на учебное моделирование:

– взаимосвязи умственной и практической деятельности учащихся;

– включения учащихся в решение проблем, близких к реальной жизни;

– формирования умения моделировать;

– активного включения в учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность учащихся с различными математическими способностями [9].

Одним из ключевых элементов в реализации компетентностного подхода в начальных классах является компетентностно-ориентированное задание (КОЗ), под которым будем понимать задание, требующее от учащегося использования знаний в условиях неопределённости, за пределами учебной ситуации и не предполагающее только воспроизведения им информации или отдельных действий (Н.С. Стоянкина [3]). В научно-методической литературе для обозначения подобных заданий часто используются как синонимичные различные термины: практико-ориентированные задачи (О.Н Пирютко,

О.А. Терешко [6]), контекстная задача (А.А. Вербицкий [1]), компетентностные задачи (Л.В. Павлова [5]), прикладная задача (А. А. Столяр [8]) и другие.

КОЗ в отличии от традиционных текстовых задач имеют свои особенности:

– структура текста может быть «размытой», не очень четкой;

– текст может не содержать всех данных для решения, часть данных учащийся находит в дополнительных источниках информации (тексты, таблицы, диаграммы и др.);

– в тексте могут содержаться лишние данные и информация, «зашумляющая» поиск решения;

– задание может иметь несколько ответов или не иметь верного ответа;

– ответ может представлять собой как числовые данные, так и не числовые характеристики (например, ответы на вопросы «сможет ли?», «хватит ли?», «успеет ли?» и т.п.);

– целью выполнения задания является поиск решения жизненной проблемы, арифметические действия являются одним из средств, помогающих решить эту проблему [10].

КОЗ имеют свою структуру, состоящую из следующих компонентов:

– стимул, который вводит учащихся в контекст задания и мотивирует на его выполнение;

– задачная формулировка, описывающая деятельность, которую должны выполнить учащиеся;

– источник, который содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащихся по выполнению задания;

– инструмент проверки, позволяющий оценить способы и результат выполнения задания [7].

Мы провели анализ учебной литературы для начального обучения математике в Республике Беларусь с целью выявления примеров реализации компетентного подхода. Результаты исследования говорят о том, что подобные задания уже созданы белорусскими методистами для каждого класса начальной школы. В учебных пособиях по математике для 1–4 класса также содержится много заданий, которые готовят учащихся к работе с КОЗ.

В связи с изменениями в мире в настоящее время, обществу нужны люди, не просто обладающие базой знаний, умений и навыков, но способные творчески действовать в нестандартной ситуации. Такие запросы потребовали изменения в системе образования и привели к разработке и внедрению компетентностного подхода. Данный подход ставит главной целью последовательную и систематическую подготовку будущих специалистов, начиная уже с начальной школы. Результаты анализа содержания учебных пособий по математике для 1–4 классов Республики Беларусь свидетельствуют о том, что в них используются компетентностно-ориентированные задания, которые являются ключевым элементом в реализации компетентностного подхода в начальном обучении математике.

🕮 *Литература*

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : "Высшая школа", 1991. – 207 с.

2. Гулецкая, Е.А. Навыки человека XXI века в школьном образовании / Е.А. Гулецкая // Пачатковая школа. – 2020. – № 4. – С. 23–29.

3. Компетентностно-ориентированные задания в школе : сборник заданий / сост. Н.Н. Стоянкина, Д.Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, В.В. Шишина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 52 с.

4. Образовательный стандарт общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 14.11.2019.

5. Павлова, Л.В. Компетентностные задачи по геометрии: учеб. пособие / Л.В. Павлова: М-во обр. и науки РФ Пск. гос. ун-т. – Псков, 2014. – 84 с.

6. Пирютко, О.Н. Практико-ориентированная задача как средство формирования метапредметных компетенций / О.Н. Пирютко, О.А. Терешко // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы междунар. науч.-практ. ин.-конф., МПГУ, Москва, 22–26 апр. 2019.

7. Попович, И.Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий / И.Ю. Попович // Пачатковая школа. – 2014. – № 1. – С.47–54.

8. Столяр, А. А. Педагогика математики : учебное пособие / А. А. Столяр. – Минск : Высшая школа, 1986. – 414 с.

9. Урбан, М. А. Компетентностно-ориентированные задания в начальном обучении математике / М. А. Урбан // Пачатковая школа. – 2017. – № 8. – С. 20–25.

10. Урбан, М. А. Учебное пособие по математике для начальной школы: от учебного моделирования к компетентностному подходу / М. А. Урбан // Пачатковая школа. – 2018. – №12. – С. 34–38.

УДК 372.851

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ПОСТРОЕНИЯ В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.А. Рунова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – А. Л. Рощеня

DEVELOPMENT OF THE SKILL OF GEOMETRIC CONSTRUCTION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

O.A. Runova

Аннотация. В статье описывается теоретически обоснованный комплекс заданий, способствующий успешному развитию у младших школьников навыка геометрического построения на занятиях математического кружка.

Annotation. The article describes a theoretically justified set of tasks that contributes to the successful development of the skill of geometric construction in younger students in extracurricular activities development of the skill of geometric construction in primary school students in extracurricular activities.

Ключевые слова: геометрические построения; младшие школьники; кружок.

Key words: geometric constructions; primary school students; circle.

В стандарте второго поколения прописаны требования к результатам освоения младшими школьниками математики, одним из которых является сформированность навыка элементарных геометрических построений. Указано, что младший школьник должен «…исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры» [1].

Само умение геометрического построения, со временем превращающегося в навык, относится к метапредметным результатам освоения младшими школьниками основной образовательной программы

начального общего образования, поскольку этот навык может пригодиться в процессе изучения других дисциплин и в повседневной жизни.

Сегодня ощущается недостаток практико-ориентированных разработок, направленных на формирование и развитие у младших школьников навыка геометрического построения, обеспечивающих непрерывность и преемственность геометрического содержания курса математики на различных ступенях математического образования, подготовку учеников к успешному изучению систематического курса геометрии, что обусловило постановку проблемы исследования.

Следует отметить, что в существующих разработках недостаточно описаны возможности использования в этом процессе современных электронных образовательных ресурсов, которые педагог может использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Основные задачи формирования и развития навыка геометрического построения в 1–4 классах заключаются в том, чтобы младшие школьники освоили совокупность определенных действий по созданию четких и верных геометрических образов, и эти действия были бы доведены до автоматизма.

Методическое осмысление этой проблемы в разной степени прослеживается в работах, Т.В. Баракиной, А.В. Белошистой, М.И. Моро, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон, А.М. Пышкало, Л.П. Стойловой и других исследователей, учебниках начальной школы.

Понятие навыка геометрического построения является сложным, комплексным и многоаспектным. Большинство авторов, таких как Т.В. Баракина, М.И. Моро, А.М. Пышкало и др. рассматривают его как совокупность действий учащегося по вычерчиванию геометрических фигур (с использованием чертежных инструментов или без них), производимых с помощью задействования логического и знаково-символического мышления, пространственного воображения.

Механизм формирования и развития у учащихся младших классов навыка геометрического построения включает следующие этапы:

– наглядную демонстрацию практических действий педагога по вычерчиванию геометрических фигур;

– выполнение заданий по образцу совместно с педагогом;

– самостоятельное выполнение однотипных задач с заданными параметрами;

– самостоятельного выполнение модели или композиции из геометрических фигур.

Соответственно данному механизму выделяются виды заданий, направленных на развитие у младших школьников данного навыка.

Нами была проанализирована геометрическая составляющая содержания начального курса математики на предмет формирования навыка геометрического построения в УМК «Перспектива», «Учусь учиться» и «Школа России». Сделан вывод о том, что в основном в УМК представлены задания на построение геометрических фигур и на их видоизменение с помощью чертежных инструментов.

Виды заданий на построение согласно Т.В. Баракиной [2, с. 49–50] включают: задания на бумаге в клетку без использования чертежных инструментов; задания и упражнения на нелинованной бумаге без использования чертежных инструментов; задания, выполняемые с помощью линейки, угольника, циркуля.

В ходе выполнения этих заданий у учащихся формируются следующие действия: построение точек в клетке, соединение точек отрезками, построение прямой через заданные точки с помощью линейки, проведение кривой через заданные точки, построение луча, угла, треугольника, прямоугольника, квадрата с помощью линейки, построение окружности, круга (с закрашиванием области) с помощью циркуля. К некоторым заданиям привлекается транспортир, с помощью этого инструмента осуществляется преобразование углов.

Среди заданий есть такие, как построение по образцу; построение по заданным параметрам; преобразование фигуры, в том числе по заданным параметрам; построение с учетом расположения фигуры на плоскости; произвольное построение фигур.

Упражнения и задания указанных видов используются на уроках математики эпизодически, их недостаточно, часто они слишком просты, поэтому не всегда способствуют развитию рассматриваемого навыка.

Все вышеперечисленное приводит к необходимости введения теоретически обоснованного комплекса дополнительных заданий во внеурочную деятельность, например, в занятия математического кружка.

Сформированный навык геометрического построения требует координации и ловкости разнообразных движений, относящихся к области мелкой моторики. Согласно теоретическим аспектам описания этапов развития навыка как двигательного акта по Н.А. Бернштейну [3, с. 275–290] критериями сформированности навыка геометрического построения могут быть выбраны обобщенность и полнота, поскольку обобщенность обладает свойствами осознанности действий и доведения их до автоматизма, а полноту характеризует количество выполняемых действий.

Нами был сделан вывод о необходимости подбора теоретически обоснованного комплекса заданий, направленных на развитие навыка геометрического построения у учащихся второго класса, который можно было бы включить в занятия математического кружка.

Данный комплекс включает задания четырех групп различного уровня сложности, соответствующих механизму формирования и развития навыка геометрического построения.

Задания выполняются с помощью чертежных инструментов или без них на различных видах бумаги.

Приведем примеры заданий последней, четвертой группы. Эта группа включает задания, основанные на самостоятельном выполнении модели или композиции из заданных геометрических фигур с помощью чертежных инструментов.

Пример 1. «Построй равнобедренный треугольник из заданных фигур» (см. рис.1).

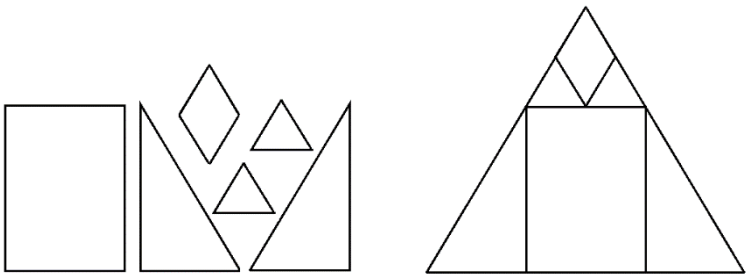


Рисунок 1. Набор заданных фигур к заданию
и треугольник, который должен получиться

Пример 2. «Из одинаковых кубиков составили фигуры А, Б и В (см. рис. 2). Выполни построение вида данных фигур сверху, снизу, слева и справа.

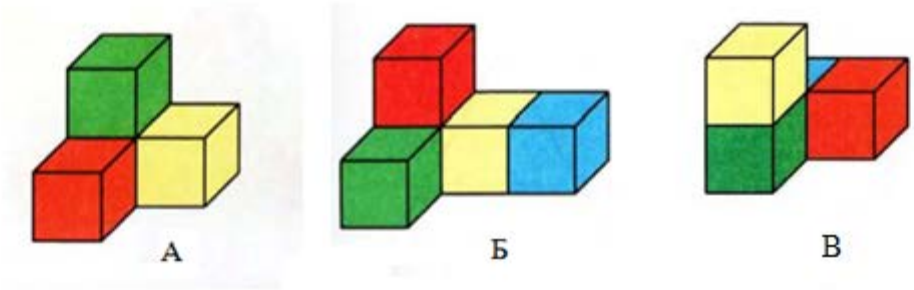


Рисунок 2. Изображение разных конструкций кубиков

При демонстрации заданий, действий и в целях экономии времени педагогу можно использовать такие современные электронные образовательные ресурсы, как интерактивные возможности платформы GeoGebra, создание макросов в PowerPoint и другие.

Применение теоретически обоснованного дополнительного комплекса заданий, включенных в занятия математического кружка, позволит развить навык геометрического построения у младших школьников.

🕮 *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357): электрон. ресурс. Режим доступа URL: https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/

2. Баракина, Т.В. Обучение младших школьников решению задач на геометрические построения / Т.В. Баракина // Начальная школа плюс до и после. –2013.– №5. – С. 48 – 51.

3. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.

УДК 373.015.31:574.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Д.С. Соколова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – С. В. Митрохина

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING TASKS

D.S. Sokolova

Аннотация. В данной статье рассмотрены возможности использования арифметических задач с целью экологического воспитания младших школьников, представлены основные виды текстовых задач экологического содержания и возможные способы работы с ними.

Annotation. This article considers the possibilities of using arithmetic problems for the purpose of environmental education of primary school children, presents the main types of reading tasks of environmental content and possible ways to work with it.

Ключевые слова: младший школьник, экологическое воспитание; арифметические задачи; задачи экологического содержания.

Key words: junior pupil, environmental education; arithmetic task; the tasks of environmental content.

В современном мире остро стоят вопросы экологического характера. Негативное влияние людей на природу и обстановка на нашей планете ставит перед человечеством множество задач по сохранению природы. Именно поэтому государство уделяет особое внимание экологическому воспитанию школьников. Начиная с раннего возраста можно добиться того, что приобретенные младшими школьниками экологические знания преобразуются

в прочные убеждения о том, что необходимо беречь природу и охранять окружающую среду.

Федеральный государственный образовательный стандарт НОО среди результатов начального образования выделяет «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» [6].

Экологическое воспитание – процесс приобщения индивида к культурному опыту своего народа и человечества по взаимодействию с окружающей средой; средство формирования у школьников индивидуальной экологической культуры, становление и развитие экологически ориентированной личности, которая сохраняет и приумножает экологическую культуру своего общества, цивилизации [3, 144]. Таким образом, с одной стороны, в процессе воспитания происходит приобщение подрастающего поколения к культурному опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой, формирование индивидуальной экологической культуры. С другой стороны, речь идет не только о воспроизведении учеником фрагмента культуры прошлого и настоящего, но и бережного отношения к окружающему миру.

Исходя из определения, можно сделать вывод, что формирование у детей ответственного отношения к природе – длительный и сложный процесс. Его результатом должно быть не только овладение определенными умениями и знаниями, но и развитие эмоциональной отзывчивости, готовность и умение активно защищать, улучшать и облагораживать природную среду.

Работа по экологическому воспитанию опирается на теоретические факты, полученные школьниками, и ведется на различных уроках, в том числе, уроках математики.

Важнейшим средством воспитания на уроках математики являются арифметические задачи, текст которых выполняет воспитательную функцию. Воспитывающий характер обучения в значительной мере зависит также от методов обучения и педагогических условий.

Экологический материал может осознаваться и усваиваться учениками в процессе решения задач. Текст задачи может содержать информацию о состоянии природы, о том, как нужно ее беречь, чтобы не навредить ей, о представителях царств живой природы и среде их местообитания [2, 13].

Математические задачи с экологическим содержанием могут быть нескольких типов: демонстрационные, указательные, проблемные [1, 85].

Демонстрационные – это задачи, в которых дано описание памятников культуры, законов строения природных объектов, ситуаций, носящих экологический характер. Например: «В 2010 г. в нашей стране было 108 заповедников. За следующие 10 лет создано еще 3 новых, а 4 закрылось. Сколько заповедников стало в нашей стране?» [4, 49]. При решении задач с описанием заповедников, национальных парков, музеев, можно спросить у детей, зачем создаются данные объекты, обсудить, какие из них уже им известны, показать наиболее известные природные памятники. Демонстрационные задачи способствуют расширению экологических знаний школьников.

Проблемные – это задачи, в которых рассматривается какая-либо проблема, имеющая экологическую направленность, и указываются возможные пути ее решения. Например: «После празднования Дня города из парка вывезли в первый год 236 кг мусора, во второй год на 126 кг мусора больше, чем в первый, а в третий год в 2 раза мусора меньше чем в первый и второй год. Сколько кг мусора вывезли из парка за 3 года?» [5, 186] При работе с такой задачей необходимо провести беседу с учащимися, которую следует начать с вопроса: «Почему нельзя оставлять мусор в лесах, парках, лугах и др.?» После обсуждения этого вопроса приходим к следующему выводу: «Не оставляй в лесу, парке, на лугу, у реки мусор. Никогда не выбрасывай мусор в водоемы. Мусор, оставленный людьми повсюду, наносит вред природе. Выбрасывая мусор в водоемы или даже просто оставляя его на берегу, откуда он потом легко попадает в воду, мы можем принести несчастья другим людям». Работа с данными задачами позволяет учителю сформировать у школьников представления об экологически грамотном и бережном отношении к природе и обратить внимание на существующие проблемы экосистемы.

Указательные – это задачи, в которых имеется указание некоторой экологической проблемы без демонстрации пути ее решения. Например, задача: «За лето хищники разорили 43 гнезда. Сколько птенцов погибло. Если известно, что в среднем в каждом гнезде было по 4 птенца?» вызывает необходимость дальнейшей беседы. После решения учитель может задать следующий вопрос: «Почему нельзя подходить близко к птичьим гнездам?» Результаты обсуждения этого вопроса позволяют младшим школьникам сформулировать следующие правила: «Не подходи близко к гнездам птиц. По твоим следам их могут отыскать и разорить хищники. Если случайно окажешься возле гнезда, не прикасайся к нему, сразу же уходи. Иначе птицы-родители могут покинуть гнездо» [5, с. 187]. Работа с данными задачами позволяет сформировать у детей чувство ответственности за происходящее в окружающем мире, развивать эмоциональную отзывчивость к проблемам экологического характера.

Кроме того, эффективным средством экологического воспитания будут задания на составление задач экологического содержания. Математические задачи могут составляться как по проблемам и темам экологического характера, которые уже известны детям, так и еще не изученные школьниками. Во втором случае учащимся предстоит провести небольшую исследовательскую работу, результатом которой будет текстовая задача экологического содержания. В этом случае, можно предложить тульским школьникам составить задачу по экологическим проблемам родного региона. Для этого дети должны сначала узнать из дополнительных материалов, какие проблемы существуют в Тульской области, после чего выбрать одну из них. Например, если учащиеся остановились на «загрязнении воздуха», то им необходимо узнать основные источники распространения выбросов в атмосферу. Изучив и проанализировав необходимую информацию, школьники могут составить следующую задачу: «В Тульской области большой объем выбросов в атмосферу воздуха дают предприятия металлургической и химической промышленности, а также транспорт – 329 тыс. тонн в год. Из них АК «Тулачермет» – 72 тыс. тонн в год, Косогорский металлургический завод – на 67 тыс. тонн в год меньше, чем АК «Тулачермет», Суворовское рудоуправление на 3 тыс. тонн в год меньше, чем Косогорский

металлургический завод. Химическая промышленность дает 50 тыс. тонн в год, а остальное – транспорт. Какой объём выбросов попадает в атмосферу из-за транспорта?». В конце необходимо провести обсуждение о том, какие могут быть способы уменьшения вредных выбросов в атмосферу.

Данное задание предусматривает использование справочников, сбор и анализ сведений по данной проблеме, что, в свою очередь, способствует более глубокому осмыслению материала. Младшие школьники могут также составлять задачи по проблемам загрязнения почвы, экологии растений, природопользования, по экологии питания, о флоре и фауне родного региона или своей страны. Можно также разбить детей на группы, чтобы каждая из них составляла задачи по разным экологическим проблемам.

Таким образом, работа с текстовыми задачами на уроках математики дает огромные возможности для экологического воспитания младших школьников. Задачи могут отражать современное состояние действительности, производства, а также расширять знания учащихся о своем регионе и его проблемах. Кроме того, грамотная работа в процессе обучения решению задач способствует развитию у детей эмоциональной отзывчивости к проблемам экологического характера, формированию готовности и умений активно защищать природу и приумножать её богатства.

🕮 *Литература*

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова Т. А. Василькова. – М.: Высшая школа, 2014. – 105 с.

2. Занков Л.В. Решение текстовых математических задач // Начальная школа, 2003. – № 5. – С. 13–14

3. Захлебный, А.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе / А.Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Россия в окружающем мире. – 2008. – С. 144–170.

4. Узорова, О.В. 2500 задач по математике с ответами ко всем задачам: 1-4-й кл. / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. – М. : АСТ: Астрель, 2010. – 254 с.

5. Хомякова, Е.Ю. Экологическое воспитание младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач / Е.Ю. Хомякова // Молодой ученый. – 2019. – №1. – С. 185–187.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/. – Дата доступа: 21.02.2020.

УДК 3.37.273.3

НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.С. Солодовнникова

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – Л.И. Баранова

UNCONVENTIONAL METHODS AND TYPES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

A.S. Solodovnikova

Аннотация. В статье содержатся материалы о нестандартных методах и формах формирования экологической культуры в начальной школе.

Annotation. The article contains about unconventional techniques and types of environmental education at primary school.

Ключевые слова: экологическое воспитание; метод обучения; формы обучения; экологическая культура; младшие школьники.

Key words: environmental education, techniques and types of education, environmental culture, primary school pupils.

В современных условиях успех экологического воспитания требует переосмысления накопленного опыта по данной проблеме, поиска новых средств, методов педагогического взаимодействия для формирования экологической культуры личности. В исследованиях В.П. Беспалько, М.В. Волынской, Е.О. Ивановой, Г.Ю. Ксензовой, Г.К. Селевко и др., раскрыты основы использования нетрадиционных форм обучения. Современные ученые подчеркивают, что при использовании нестандартных форм и методов важно учитывать не только тенденции и инновационные подходы и

технологии, но и возрастные особенности воспитанников, реальные возможности образовательного процесса.

В младшем школьном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развития способностей и интересов, наблюдается повышенный интерес к природе. Общение с природой вызывает у школьников эмоциональный отклик, так как она своей яркостью, многообразием, динамичностью воздействует на все чувства. Младшие школьники, попадая в природную среду, учатся разбираться в её многообразии, устанавливать связи организмов друг с другом и с неживой природой. Это помогает формированию убеждения в том, что жизнь каждого животного и растительного мира зависит не только от различных факторов окружающей среды, но и от изменений в ней под влияние деятельности человека.

Ведущую роль в формировании экологической культуры младших школьников играет организация учебной и внеучебной деятельности учащихся в процессе изучения предмета «Человек и мир». В современной практике проведения учебных занятий применяются как стандартные, так и нетрадиционные методы, и формы работы. При этом акцент делается не на накопление знаний о природе, а на развитие умений познавать, исследовать окружающую природную среду.

Один из эффективных традиционных методов экологического образования, потенциал которого недостаточно реализован в практике – метод наблюдения

Наблюдение применяется чаще всего во время экскурсии в природу. Во время экскурсии дети наблюдают за природой, делают остановки у разных природных объектов, узнают названия деревьев, кустарников, травянистых растений, учатся различать их по листьям, веточкам. Предпочтение сегодня отдается наблюдению как элементу исследовательской, проектной деятельности учащихся.

По-прежнему актуален естественный для младшего школьного возраста игровой метод обучения. Дидактические игры должны способствовать не только углублению, закреплению учебного материала, но и развивать

мышление, помогать устанавливать взаимосвязи в природе. Интересны учащимся такие игры, как «Что было бы…», «Найди свое место», «Природные фигуры», «Расскажи без слов», «Книга дерева», «Кто рядом живет» и др.

Одним из эффективных методов формирования экологической культуры является метод проектов, который предполагает самостоятельную деятельность учащихся по приобретению знаний и последующую презентацию результатов. Данный метод можно считать исследовательским, он делает учащихся активными участниками образовательного процесса и помогает усваивать окружающую действительность. Участвуя в проекте, ребенок развивается, осваивает методы познания природы, становится увереннее в своих силах.

Показать значение поведения и деятельности человека в изменении природной среды можно с помощью организации проектной деятельности, направленной на решение конкретных экологических проблем и ситуаций. Например, «Как создать универсальный метод сбора мусора?», «Какой вред планете наносит пластик?», «Азбука поведения в природе», «Кормушка для птиц» и др.

В практике применяется также и метод моделирования, суть которого заключается в создании графических и динамических схем (моделей) и таблиц, отражающих те или иные явления, наглядно иллюстрирующих экологические связи.

В современной научно-методической литературе (Г.Г. Парфилова, А.А. Чикаткова) описываются нестандартные приемы экологического воспитания:

– зрительной реконструкции, то есть восстановление первоначального вида по остаткам. Часто данный приём используется на экскурсии и вызывает в воображении детей сильные эмоции;

– зрительной аналогии. Данный приём построен на сравнении с рисунком или фотографией другого аналогичного объекта или сравнение наблюдаемого объекта с теми объектами, которые уже наблюдались ранее;

– экологического прогнозирования, моделирования экологической ситуации;

– дискуссионной ситуации – учитель выдвигает такое дискуссионное положение, которое вызывает дискуссию, затем делаются выводы;

– художественной репрезентации природных объектов, заключается в формировании мыслеобразов природных объектов средствами искусства;

– экологической идентификации – постановка личностью себя на место того или иного природного объекта, погружения себя в ситуацию, обстоятельства, в которых он находится и др.

Активизации познавательной деятельности учащихся способствуют разнообразные типы нестандартных уроков по предмету «Человек и мир»: урок-путешествие, театральный урок, урок-игра, урок-КВН, урок-турнир, урок «Поле Чудес», урок «Звёздный час», урок «Клуб знатоков», урок-аукцион, урок-суд и другие [3].

Проведение нестандартных уроков в начальных классах позволяет более эффективно решить задачи, поставленные в настоящее время перед школой. С помощью нетрадиционных уроков можно решить проблему дифференциации обучения, организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Опыт показывает, что нестандартные уроки играет важную роль в реализации межпредметных связей, развитии эмоциональной сферы, творческих способностей учащихся. Наблюдается тенденция рассматривать нестандартную форму урока как формы интерактивного обучения или учебные занятия в «режиме интерактива».

Важный компонент экологической культуры младших школьников – готовность и посильное участие в природоохранной деятельности. В такой деятельности преодолевается отчуждение от природы, учащиеся углубляют свои знания о растениях и животных, родном крае, учатся восхищаться красотой природы, а также осознают, что они сами могут принести пользу природе.

Внеурочная деятельность выступает как естественное продолжение урочной системы, которой свойственна атмосфера сотрудничества и сотворчества, создавая среду непринужденного общения. Изучение опыта работы школ свидетельствует о том, что помимо традиционных форм внеучебной работы по формированию экологической культуры учащихся

(бесед, лекций, заочных путешествий, круглых столов, викторин, экскурсий) все больше места отводится организации панорам детского творчества (выставок, конкурсов, концертов, смотров), квестов и акций на экологические темы. В их проведении ярко проявляется взаимодействие младших школьников с родителями, старшеклассниками, школьниками других учреждений образования.

Таким образом, повысить эффективность экологического воспитания младших школьников в процессе изучения предмета «Человек и мир», положительно изменить отношение учащихся к окружающей среде может творческий личностно-ориентированный подход учителя к подготовке и проведению урока, экскурсии, внеклассного мероприятия. Использование нестандартных методов и форм педагогического взаимодействия позволит побудить учащихся к активизации умственной деятельности, к самостоятельному творчеству, раскрыть возможности каждого ученика, Вышеперечисленные методы, приёмы и формы организации деятельности при их сочетании с традиционными способствуют повышению уровня экологической культуры младших школьников, формированию практических навыков, норм поведения и деятельности в природе, ответственного отношения детей к окружающей природе, позволяет развивать личностные качества учащихся.

🕮 *Литература*

1. Баранова, Л.И. Методика преподавания предмета «Человек и мир» : пособие / Л.И. Баранова, Т.А. Соколова. – Минск : БГПУ, 2016. – 104 с.

2. Олендор, Е. Э. Как человек воспринимает окружающий мир. Наши помощники-органы чувств. Человек и мир. 3 класс. “Урок–исследование” / Е. Э. Олендор // Пачатковае навучанне : сям’я, дзізячы сад, школа. – 2015. – №1. – С. 17-21.

3. Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика : учеб.- метод. пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок и др. ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.

УДК 372.851

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

С.Д. Утешева

ТГПУ им. Л.Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – С.В. Митрохина

PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL PUPILS SOLVING OLYMPIAD MATHEMATICAL TASKS

S.D. Utesheva

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения младших школьников решению олимпиадных задач по математике. Представлена методика использования педагогических приемов для обучения решению комбинаторных и геометрических задач. Приведены соответствующие примеры.

Annotation. The article considers the problem of teaching primary school pupilss how to solve olympiad tasks in mathematics. The methodology of using pedagogical techniques for teaching combinatorial and geometric tasks is presented. Relevant examples are provided.

Ключевые слова: младший школьник; обучение математике; олимпиадная задача; педагогический прием.

Key words: primary school pupil; math education; olympiad task; pedagogical methods.

Начальное общее образование призвано заложить фундамент для достижения стратегических целей последующих этапов образования человека. В связи с этим, целью школьного образования становится формирование «умения учиться». Способствовать достижению запланированного результата учащихся помогут олимпиадные задачи, включенные в контекст урока математики, поскольку они носят эвристическую

ориентацию, что требует от младших школьников оригинальных, глубоких математических решений.

Однако, практика показывает, что учащиеся начальной школы часто испытывают затруднения при решении олимпиадных задач по математике. Причины данного положения, по нашему мнению, кроются в отсутствии системного подхода к обучению решения такого вида заданий. Обучение решению таких задач идет эпизодически: перед олимпиадой детям начинают хаотично объяснять решение разных олимпиадных задач, что не способствует формированию осознанных умений.

Задача – это проблемная ситуация (вопрос), которая требует решения посредством использования определённых умений, знаний, размышлений. Решение задач означает нахождение средства, необходимого для достижения цели. [3, с.67] В.В. Дрозина сопоставляет понятия «олимпиадная задача» и «нестандартная задача». Под нестандартной задачей она понимает задачу, заключающую в себе нечто оригинальное, творческое [1, с. 34]. Мы определяем понятие «олимпиадная задача» как задача, для которой в курсе математики нет общих правил и положений, определяющих точную программу ее решения. Также следует отметить, что для решения олимпиадных задач достаточно знаний, полученных в рамках начального курса математики.

За основу мы принимаем классификацию олимпиадных задач, основанную на характере мыслительной деятельности учащихся:

а) комбинаторные задачи, включающие задачи на «переливание» и взвешивание;

б) логические задачи – на продолжение ряда фигур или чисел, задания, составленные по типу «Магического квадрата», а также на классификацию и исключение лишнего;

в) геометрические задачи на конструирование и переконструирование, на пространственное воображение, на знание единиц измерения;

г) арифметические ребусы и головоломки, в которых необходимо установить зависимости между компонентами арифметических действий, пропущенные знаки действий и цифры, а также на поиск рациональных способ вычислений;

д) задачи «на смекалку». Они выделяются в отдельный вид задач, поскольку зачастую для их решения не требуется выполнять арифметические действия или геометрические построения, а достаточно лишь внимательно ознакомиться с условием.

На основе анализа методической литературы, нами были выделены следующие приемы, которые целесообразно использовать при обучении младших школьников решению олимпиадных заданий.

Основным методическим приемом при обучении решении комбинаторных задач является прием систематического перебора. В начале обучения младших школьников решению задач данного типа наиболее эффективно этот прием реализуется в сочетании с манипуляциями с предметными моделями. При этом деятельность учащихся можно организовать по-разному.

Например, рассмотрим задачу: «*Весной первоклассники сажали 3 вида цветов на пришкольном участке – георгины, ромашки и хризантемы. В каком порядке ребята могли посадить эти цветы?*»

Прием 1. Задание можно выполнить фронтально на доске, заготовив для этого заранее три комплекта карточек с изображением каждого вида цветов. Сначала предметы выставляются в той последовательности, как они предложены в задании. Затем обговариваются возможные изменения. Предложения детей обсуждаются. Обычно они предлагают два варианта: георгин и ромашку или ромашку и хризантему. Оба эти варианта выставляются на доске, и выясняется, изменился ли порядок. Как правило, находятся ученики, которые замечают, что «георгин можно поставить на первое место два раза», т. е. они самостоятельно находят способ решения – перебор. Пока еще не систематический. Наглядная предметная модель позволяет усвоить способ решения большинством учащихся и повторить этот же прием для другой задачи. Сравнивая решения похожих задач, младшие школьники находят общее в представленных решениях, формулируется правило систематического перебора.

Прием 2 – использование парной или групповой работы. Например, при организации работы в парах каждому ученику предлагается комплект,

состоящий из трех предметов. Учитель дает задание каждой паре: «Расположите предметы в разном порядке». Дети успешно справляются с этим заданием. После этого учитель предлагает выписать на доску все варианты, которые получились у учащихся, для фронтального обсуждения. Одинаковые варианты отбрасываются и остается только необходимый набор комбинаций. Его анализируем с учащимися и делаем общий вывод, как решать такие задачи.

На более позднем этапе обучения целесообразно приступить к обучению младших школьников решению данного типа задач с помощью составления «дерева» возможностей или таблиц. Использование таблиц в процессе решения комбинаторных задач помогает младшим школьникам в последовательном поиске всех возможных вариантов, а также позволяет избежать повторения одной и той же комбинации, составить все возможные комбинации и исключить те из них, которые не удовлетворяют условию.

Рассмотрим следующую задачу: *В День Победы, учащиеся начальной школы решили подарить ветеранам букеты цветов, состоящие из белых и красных гвоздик. Сколькими способами можно составить букет из трех цветов, если их цвета в составе букетов могут повторяться?*

При первом прочтении задачи, учащиеся предлагают решить задачу уже известным им способом – систематическим перебором. Такой вариант решения необходимо рассмотреть, а затем выяснить у учащихся, рационален ли он. Младшие школьники понимают, что такой способ решения занимает много времени, а значит, нужно найти новый, более рациональный. Учитель предлагает решить задачу с помощью схемы, которая называется дерево возможных вариантов (т.к. внешне напоминает дерево).

Для начала, необходимо выяснить, какой цветок может стоять первым. На данном этапе учащиеся не испытывают затруднений и отвечают, что первым может быть цветок белого или красного цвета. Этот этап фиксируется на доске (рис. 1)

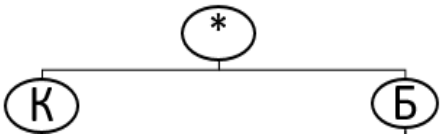


Рисунок 1

На следующем этапе решения младшие школьники выясняют, какой цветок может стоять на втором месте, если первым был красный. При внимательном прочтении условия, учащиеся самостоятельно понимают, что, если цвета могут повторяться, значит, на втором месте может стоять либо белый, либо красный цветок. Аналогично выясняется, что если на первом месте стоит белый цветок, то на втором также может стоять белый или красный. Эти выводы отражаются в «дереве» (рис. 2).

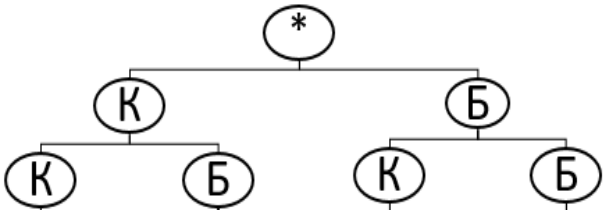


Рисунок 2

Поскольку в условии сказано, что в букете должно быть три цветка, учащиеся уже самостоятельно способны воспроизвести действия второго этапа для того, чтобы определить, какой цветок может стоять на третьем месте. Полученные варианты также фиксируются в «дереве» возможностей (рис. 3).

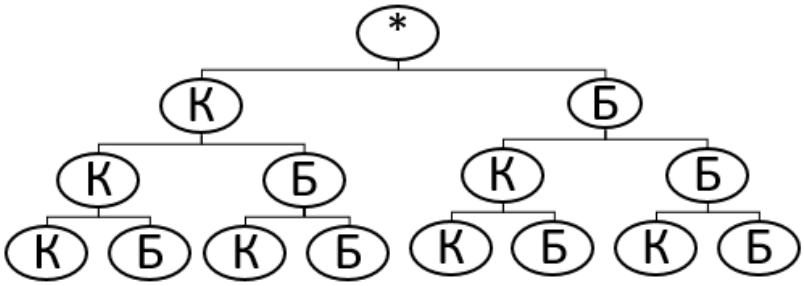


Рисунок 3

Когда составление «дерева» возможностей закончено, учитель выясняет у ребят, каким образом можно узнать количество получившихся вариантов. Учащиеся могут предложить посчитать количество «веточек» у дерева. Более сообразительные догадаются, что можно посчитать количество вариантов в нижнем ряду «дерева». Оно равно 8, значит, ответом к задаче будет 8 способов.

Сложность задач на *объемно-пространственное мышление* заключается в умении представить в уме предметы, фигуры, явления, и при этом увидеть их не только неподвижными, но и в изменении, то есть представить, что произойдёт, если их как-то переместить, повернуть, рассмотреть под другим углом зрения.

Наиболее эффективным приемом при обучении решению данного типа задач является практическое моделирование и конструирование – изготовление развёрток, моделей. Такие практические работы, включенные в урок математики, когда в работе участвует не только мышление ученика, но и руки, т.е. младший школьник может по своему усмотрению перемещать, по-разному комбинировать, перегибать, совмещать детали и делать самостоятельные выводы.

Рассмотрим следующую задачу: *Определите, какой кубик получится из данной развертки (рис. 4).*

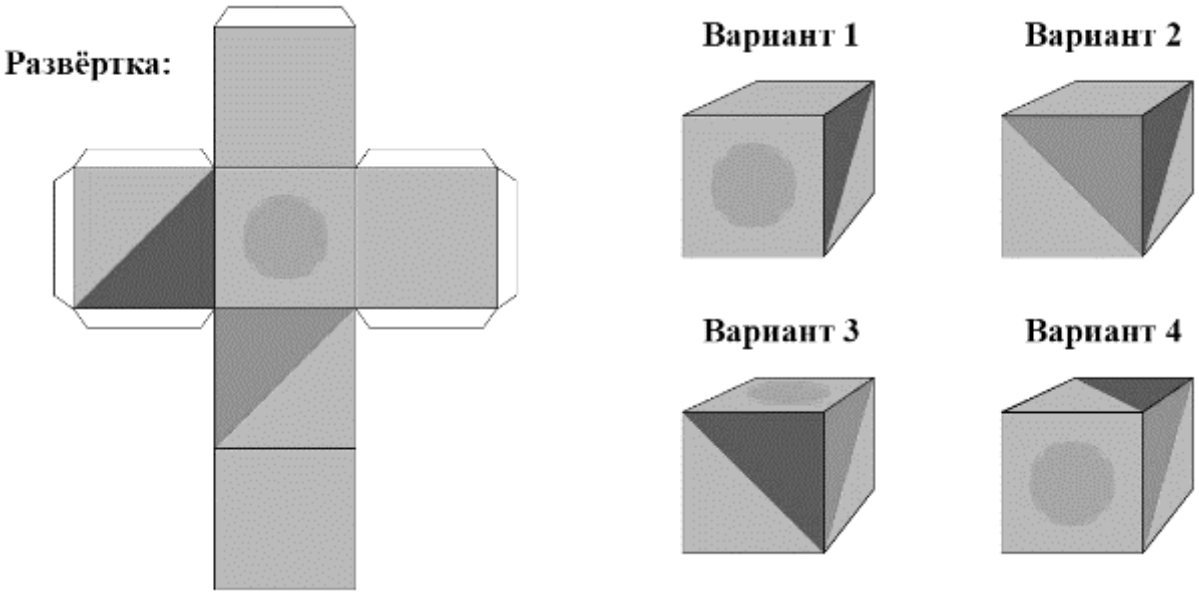


Рисунок 4

При решении данной задачи, одним из первых предложений младших школьников будет нарисовать такую же развертку, вырезать ее, склеить и сравнить с предлагаемыми вариантами. Данный способ необходимо реализовать, поскольку он наиболее понятен младшим школьникам. Однако, некоторые из них придут к выводу, что такой путь решения не самый практичный. Тогда учитель предлагает детям подумать, как можно решить данную задачу по-другому. При этом, педагог предлагает вспомнить исследование куба, у которого каждая грань была закрашена определенным цветом. Благодаря такой «подсказке» более сообразительные дети догадаются, что можно решить эту задачу, сравнив смежные грани развертки и предложенных кубов, поскольку три грани данного куба имеют различный рисунок. Предлагаем учащимся выяснить, каково будет расположение граней, на которых изображены зеленый и красный треугольники. Для этого можно использовать модели этих граней или рисунок на доске, чтобы младшие школьники наглядно видели, какие варианты могут получится. В ходе рассуждения выясняем, что таких вариантов четыре (*рис. 5*).

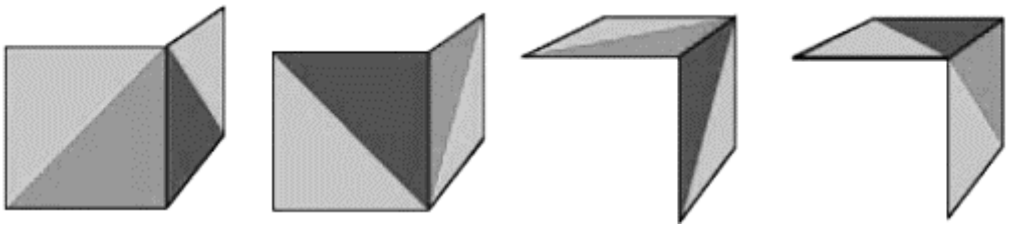


Рисунок 5

Далее, необходимо выяснить, как, по отношению к этим вариантам будет расположена грань с желтым кругом. После этого, учащиеся самостоятельно способны определить, что из предложенных вариантов верным является кубик под номером 3.

Таким образом, использование систематического перебора и практических манипуляций с моделями позволяют учителю более эффективно готовить школьников к решению олимпиадных задач разных типов, т.к. развивают мыслительные операции, внимание, общие приемы решения текстовых задач.

🕮 *Литература*

1. Дрозина, В.В. Особенности обучения младших школьников решению нестандартных (олимпиадных) задач / В.В. Дрозина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №11. – С. 34–37.

2. Попова, Л.Н. Формирование познавательных универсальных учебных действий (на примере олимпиадных заданий по математике) / Л.Н. Попова, А.К. Мендыгалиева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 111–115.

3. Фридман Л.М. Сюжетные задачи по математике. История, теория и методика / Л.М. Фридман. – М. : Школьная пресса, 2002. – 208 с.

УДК 37.036

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

А.А. Дубовская

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – О. Г. Сорока

ARTISTIC ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES

A.A. Dubovskaya

Аннотация. В статье описан комплекс занятий по развитию творческих способностей в художественной деятельности.	Annotation. The article describes a set of classes on the development of creative abilities in artistic activity.

Ключевые слова: творческие способности, художественная деятельность.	*Key words: creativity, artistic activity.*

В основе художественной деятельности как деятельности по созданию художественных образов лежат творческие способности. Благодаря им младшие школьники осуществляют художественное исполнение продукта, создают его под влиянием собственных переживаний с использованием средств художественной выразительности. Для раскрытия творческих способностей учащихся, преодоление их зажатости в общении с людьми и раскрепощение ребенка в целом нами был разработан комплекс занятий «Твори! Впереди ждет

волшебство», который реализуется в форме кружковых занятий в течение 14 ч. Данные занятия состоят из четырех блоков и проводились с учащимися 2 класса. Характеристика блоков приведена в таблице.

Таблица – **Характеристика комплекса заданий «Твори! Впереди ждет волшебство»**

Название раздела	**Темы**	**Коли-чество занятий**	**Содержание работы**
Анализ	Привет, давай творить чудеса!	2	Цель: выявление уровня развития творческих способностей класса, знакомство с учащимися. Занятие – знакомство с учащимися, анализ их интересов в игровой форме. Фронтальный опрос «Что такое творчество?» Проведение теста, направленного на выявление уровня развития творческих способностей учащихся («Незаконченные фигуры» Т. Торренса). Домашнее задание: анонимная картина «Настроение дня».
	Всё впереди	2	Цель: анализ деятельности учащихся в течение периода участия в комплексе занятий, проведение контрольного теста «Создание рисунка». Занятие – прощание. Общение в неформальной обстановке, подведение итогов проведенных занятий с помощью игрового персонажа – театрального Мишки.
Живопись	Мое настроение= мое творчество	2	Цель: разбор с учащимися эмоционального восприятия искусства. Анонимное рисование картины «Настроение дня», по итогу сбора всех

Название раздела	Темы	Коли-чество занятий	Содержание работы
			картин, проводится анализ выставки, во время которого учащиеся должны сделать вывод про настроение автора, который нарисовал картину. Учащиеся учатся наблюдать друг за другом, оценивать свое эмоциональное состояние и с помощью рисования снимать напряжение после тяжелого дня.
	Рисую словами	2	Цель: формировать умение работать в группе и в парах, создание среды для развития творческих способностей учащихся с помощью игровой формы. Занятие строится на групповой работе, где учащиеся анализируют настроение друг друга с помощью описания своего настроения и схематической обрисовки ее на специальных бланках. По итогу занятия – выставка, анализ работ учащихся и их настроения. Применение рефлексии «Самоанализ настроения: плюсы и минусы».
Музыка	Слушаю, чувствую	2	Цель: содействовать формированию музыкальной культуры учащихся, их умению ощущать музыкальные композиции и выражать свои эмоции с помощью слов, попробовать себя в роли автора текстов для музыкальных композиций. На занятии учащиеся слушают и анализируют классические и современные композиции.

Название раздела	Темы	Коли-чество занятий	Содержание работы
			Написание в группе четверостишья (текста для будущей песни) по темам «Школа», «Природа», «Спорт», «Игрушки». Работа с LearningApps по составлению заданий с музыкальными композициями.
Театр	За кулисами театра	2	Цель: знакомство учащихся с театральной деятельностью, работа, раскрепощение детей с помощью моментального театра. Знакомство учащихся с основами сценического мастерства. Моментальный театр по сказкам: «Курочка Ряба», «Теремок», «Красная шапочка» и «Золотой ключик». Рефлексия «Театральная книга». Беседа «Кем бы я хотел быть».
	Юный режиссер	2	Цель: показать учащимся возможности режиссера театральных постановок (с помощью моментального театра), содействовать формированию умения работать в группе, находить нестандартный выход из обычной ситуации. Игровая ситуация «Наш театр» (по командам). Представление своих сценариев моментального театра и выступление перед одноклассниками.

Работа на занятиях должна быть построена так, что каждый может высказать свою мысль так, как считает нужным, если учащийся ее

аргументирует. При работе с детьми уделяется внимание их эмоциональному состоянию и эмоциям одноклассников. Так же, для развития творческой активности используется большое количество выставок работ учащихся по итогу занятия.

Комплекс заданий «Твори! Впереди ждет волшебство» позволяет познакомить младших школьников с основными видами искусства и попробовать свои силы в различных видах деятельности. Благодаря таким творческим пробам постепенно развиваются творческие способности детей, т.к. предлагаемые нами задания не ограничивают детей в их проявлении.

УДК 372.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Д. Пивовар

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – А. И. Андарало

FEATURES OF FORMATION OF AESTHETIC FEELINGS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

A.D. Pivovar

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования эстетических чувств младших школьников. Проблема формирования эстетических чувств младших школьников рассматривается в эстетическом, педагогическом и психологическом аспектах. Раскрыты основные возрастные психолого-педагогические особенности младших школьников.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the formation of aesthetic feelings of younger students. The problem of the formation of aesthetic feelings of younger students is considered in aesthetic, pedagogical and psychological aspects. The main age-related psychological and pedagogical features of primary schoolchildren are disclosed.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое воспитание, эстетические чувства, эстетическое восприятие, младшие школьники.

Key words: aesthetics, aesthetic education, aesthetic feelings, aesthetic perception, younger students.

Одним из актуальных вопросов на сегодняшний день является проблема эстетического воспитания и формирования эстетических чувств младших школьников. Подтверждением этому является тот факт, что в обновленной Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь эстетическое воспитание выделено в самостоятельную

главу. Оно предполагает развитие эстетической культуры – элемента культуры человечества, способствующего преобразованию высших эстетических ценностей (красоты, совершенства, гармонии, созидания, творчества) в субъективные потребности личности обучающегося [1]. Как следует из вышеназванного документа «содержание эстетического воспитания включает усвоение искусствоведческих знаний, воспитание эстетического отношения к природе и искусству, развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами, приобщение обучающихся к отечественной и мировой художественной культуре, развитие и реализацию творческого потенциала детей и учащейся молодежи [1, с. 35].

Проблема эстетического воспитания и формирования эстетических чувств обучающихся получила отражение в работах отечественных педагогов постсоветского периода К.В. Гавриловец, И.И. Казимирской, Т.В. Карнажицкой, О.П. Котиковой, В.Г. Кухаронок, Ю.С. Любимовой, Н.В. Черниковой и др.

Отношение к миру в плане эстетики складывается у человека на протяжении всей его жизни. По мнению многих известных педагогов, писателей, деятелей культуры формировать эстетические чувства особенно важно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте.

Формирование эстетических чувств может быть успешным только тогда, когда педагог учитывает возрастные психолого-педагогические особенности школьников, а также возможности их восприятия. Эстетическое восприятие действительности, понимание прекрасного в жизни и искусстве, стремление к его созданию связано с различными сферами психической деятельности.

Младшие школьники характеризуются достаточно быстрым и довольно равномерным развитием организма. Увеличивается рост и вес тела, растут иммунные силы, совершенствуется сердечно-сосудистая и опорно-двигательная системы, развиваются органы чувств. Развитие мозга характеризуется увеличением лобных долей, отвечающих за работу второй сигнальной системы. Происходит совершенствование аналитико-синтетической функции коры больших полушарий и усложняется деятельность центральной нервной системы. Это позволяет в качестве

ведущей деятельности, в результате которой формируются возрастные новообразования, определить учебную. Именно в ней наиболее интенсивно развиваются все психические процессы и функции:

1. Растет скорость восприятия. Оно характеризуется своей целостностью, становится более произвольным и целенаправленным.

2. Развивается воображение, происходящее путем создания внутренних образов, фантазирование, чтение и сочинение сказок, перенос функций живых систем на неодушевленные предметы и тому подобное.

3. Преобладает дословное запоминание, важное для пополнения словарного запаса и продуктивного (по аналогии) усвоения культуры общения и речи. Увеличивается его прочность, точность, объем. Растет доля произвольного запоминания, которое наиболее эффективно происходит при активной умственной деятельности.

4. Превалирует практическое, предметно-образное мышление, опираясь на которое надо развить другие его разновидности (аналитическое, теоретическое, абстрактное и т.д.). Целостное видение предметов и процессов, хорошо развитое воображение побуждают в этом возрасте к следующему шагу в развитии мышления – деление целого на части, выделение главного, исследования причинно-следственных зависимостей.

5. Развитие устной и письменной речи расширяет познания мира и себя в мире, обогащает словарный запас, обеспечивает вариативность его использования. Отработка механизмов говорения и письма способствует развитию речевого аппарата и руки, напрямую влияет на умственное развитие ребенка и формирование его мозга.

6. Непроизвольное внимание доминирует в этом возрасте над произвольным. Детей больше привлекают яркие цвета, что-то неожиданное и необычное.

7. Эмоциональная сфера младших школьников очень уязвима. Дети искренне отзываются как на положительные влияния, так и негативные. Но когда первые побуждают их к развитию, то вторые подавляют его. Поэтому очень важна позитивная атмосфера педагогического взаимодействия, постоянная поддержка каждого ученика и ощущение любви. Эмоциональный

фон в детском сообществе должен быть радостным, дружелюбным, привлекающим.

8. Волевая сфера детей в этом возрасте развита недостаточно и требует систематических усилий, направленных на формирование самостоятельности, настойчивости, уверенности в своих силах. Формирование механизмов произвольного регулирования поведения должно гармонизировать процессы активизации и торможения личностных проявлений.

Для формирования эстетических чувств, развития эстетического восприятия младших школьников необходимо долго и систематически воспитывать у них умение воспринимать красоту словесного образа, гармонию звуков, красок, линий.

Эстетическое восприятие неразрывно связано с эстетическими чувствами, которые возникают в процессе восприятия прекрасного и отражают отношение человека к прекрасному. Важнейшим элементом эстетического восприятия является эмоциональность. Особенности проявления эстетических эмоций детей 6–10 лет определяются спецификой возрастного и эмоционально-личностного развития личности, их эстетического опыта.

Формирование эстетических чувств младших школьников является важной социально-педагогической задачей. Её решение связано с приобщением подрастающего поколения к эстетическим ценностям действительности и искусства.

Особенность формирования эстетических чувств младших школьников заключается в наличии у детей данной возрастной группы эмоциональной чувствительности, развитого воссоздающего воображения, образного мышления, инстинкта подражания. Синтез данных психических процессов обуславливает их сензитивность к эстетическому восприятию явлений окружающей действительности. В исследованиях Б.Т. Лихачёва, В.П. Зинченко, А.Ж. Овчинниковой выделяются компоненты общих эстетических способностей: наблюдательность, воссоздающее воображение, произвольное внимание, образное мышление [2, с. 12]. Наличие их у младших

школьников содействует более свободному протеканию эстетической деятельности и обеспечивает в дальнейшем формирование эстетических чувств в ней.

🕮 *Литература*

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 // Зборнік нарматыўных дакументаў МА РБ. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

2. . Кошарская, Е. В. Формирование эстетической культуры младших школьников / Е. В. Кошарская. – Самара, 2005. – 21 с.

3. Черникова, Н. В. Особенности эстетического развития личности и формирования эстетической культуры на разных возрастных этапах / Н. В. Черникова // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – №4. – С. 23–27 .

УДК 37.012

АБ УЗРОЎНІ СФАРМІРАВАНАСЦІ САЦЫЯКУЛЬТУРНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Т.А. Андрэева

БДПУ(Мінск)

Навук. кір. – А.С. Васілеўская

ON THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

T.A. Andreyeva

Анатацыя У артыкуле разглядаецца паняцце сацыякультурнай кампетэнцыі, на аснове эксперыментальных дадзеных даецца характарыстыка ўзроўню сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў.

Annotation. The article deals with the concept of socio-cultural competence, describes the levels of formation of socio-cultural competence of primary school children.

Ключавыя словы: сацыякультурная кампетэнцыя, малодшыя школьнікі, узровень сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі.

Key words: socio-cultural competence, primary school children, the level of formation of socio-cultural competence.

Малодшы школьны ўзрост з'яўляецца найбольш прыдатным дляфарміравання сацыякультурнай кампетэнцыі, пад якой разумеецца веданне навучэнцамі нацыянальна-культурных асаблівасцяў краін вывучаемай мовы, уменне ажыццяўляць маўленчыя паводзіны ў адпаведнасці

з гэтымі ведамі, а таксама гатоўнасць і здольнасць жыць і ўзаемадзейнічаць у сучасным полікультурным свеце [2].

Для таго, каб вызначыць асноўныя ўзроўні сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў, была праведзена дыягностыка, аснову якой склала анкета па ацэнцыўзроўню ведаў аб культуры, гісторыі, традыцыях Беларусі і г. д.

Даследаванне праходзіла ў 4 «В»" і 4 "Г" класах ДУА «Сярэдняя школа №153 г. Мінска». Колькасць навучэнцаў гэтыхкласаў склала 34 чалавекі ва ўзросце ад 9 да 10 гадоў: 19 вучняў у 4 "В" класе і 15 вучняў у 4 "Г" класе.

Навучэнцам было прапанавана адказаць на пытанні тэсту пад назвай "Ці добра вы ведаеце сваю родную краіну?", які ўключаў тры заданні з пытаннямі закрытага і адкрытага тыпу.

Заданне №1 накіравана на выяўленне ў вучняў агульных ведаў аб краіне, яе нацыянальна-культурных асаблівасцях, традыцыях. Заданне складалася з 8 пытанняў. Да 5 пытання былі прапанаваны варыянты адказаў, з якіх трэба было выбраць адзін правільны. У 3 пытаннях трэба было суаднесці паняцці. За кожны правільны адказ вучань атрымлівае 1 бал.

1. Адзначце, у якім горадзе знаходзіцца помнік літары “Ў” (Гродна, Полацк, Мінск).

2. Імя беларускага першадрукара (Францыск Скарына, князь Рагвалод, Сімяон Полацкі).

3. Найбольш знакамітая нацыянальная страва у Беларусі (піца, дранікі, яечны).

4. Самая вялікае возера Беларусі, з якім звязаны легенды (Свіцязь, Асвейскае, Нарач).

5. Самы стары і славуты горад на Беларусі (Віцебск, Слуцк, Полацк).

6. Дапішыце назвы краін, з якімі мяжуе Беларусь?

7. Падпішыце назвы найбольш вядомых месцаў ў Беларусі (на малюнках прадстаўлены Брэсцкая крэпасць, Хатынь, Дудуткі і Курган Славы).

8. Суаднесіце назвы святаў і іх даты (Каляды, Новы год, Купалле, Дзень Перамогі).

Заданне № 2 было накіравана на тое, каб выявіць, што дзеці ведаюць пра Ефарсінню Полацкую. Навучэнцам было прапанавана адказаць на пытанне ***Чым знакамітая Ефрасіння Полацкая?*** У адказе павінны прысутнічаць падзеі і факты з жыццёвага шляху асветніцы, роля дзейнасці ў фарміраванні беларускай культуры і г.д. Заданне ацэньваецца максімальна ў 2 бала.

Заданне №3 было накіравана на праверку ў малодшых школьнікаў ведаў аб асаблівасцях этыкету і правілах паводзін у соцыуме. Навучэнцам было прапанавана невялікае апавяданне з апісаннем жыццёвай сітуацыі. Пасля прачытання тэксту, вучні павінны былі адказаць на пытанне ***Як вы лічыце, чаму з Дзімкай ніхто не вітаўся?*** Заданне ацэньваецца максімальна ў 2 бала.

Такім чынам, максімальная колькасць балаў, якую маглі набраць навучэнцы, – 12.

На пытанне 1 правільна выканалі 67,7 % навучэнцаў, якія выбралі назвук Полацк, 20,6% выбралі назву Гродна, 11,7% – Мінск. Імя Францыска Скарыны ў якасці правільнага адказу на 2 пытанне назвалі 85,3% апытаных, 11,7% выбралі імя Сімяона Полацкага, 3 % – князя Рагвалода. 91,1% вучняў 4 класа лічаць, што найбольш знакамітай нацыянальнай стравай на Беларусь з'яўляюцца дранікі, 5,9% – яечня, 3 % – піца. Правільна адказалі на заданне № 4 70,5% апытаных, якія адзначылі ў якасці адказу на пытанне назву Нарач. 20,6 % удзельнікаў адказалі, што гэта Свіслач, 8,9% – Асвейскае возера. Самым старым і славутым горадам Беларусі 79,4% удзельнікаў эксперыменты назвалі Полацк, 14,7% – Слуцк, 5,9% – Віцебск

Як бачым, першыя пяць пытанняў былі дастаткова лёгкія, і пераважная большасць удзельнікаў эксперыменту дала правільныя адказы.

Наступныя тры пытанні аказаліся дастаткова складанымі. Так, на шостае пытанне 23,6% увогуле не далі адказу. І толькі 64,7% навучэнцаў назвалі ўсе краіны, з якім мяжуе Беларусь: Расія, Украіна, Польша, Літва, Латвія.

Такім чынам, працэнт выкананасці *задання № 1* складае 72,5% (сярэдняя колькасць балаў – 5,8). Большая колькасць навучэнцаў упэўнена справілася з заданнем, што гаворыць аб дастаткова высокім узроўні ведаў

сацыякультурнага характару. Найбольшая колькасць памылак назіралася ў пытаннях 1, 6 і 7.

Заданне № 2 патрабавала ад вучняў 4 класа не толькі ведаў пра жыццё і дзейнасць Ефарсінні Полацкай, але і ўмення перадаць свае думкі на пісьме.

2 балы за гэта заданне атрымалі 67,7% навучэнцаў. 20,6% удзельнікаў не далі адказ на гэтае пытанне. 11,7% далі няпоўны адказ. Такім чынам, працэнт выкананасці задання № 2 складае 73,5%. Вялікая колькасць навучэнцаў мае трывалыя веды аб жыцці і дзейнасці Ефрасінні Полацкай, што адлюстравана ў паўнаце і разгорнутасці іх адказаў. У астатняй часткі вучняў назіраюцца значныя прабелы ў гэтым пытанні: адсутнічае ўяўленне пра асноўныя звесткі з жыцця Ефрасінні Полацкай, ролю ў развіцці беларускай культуры і г.д.

Заданне №3 аказалася самым складаным для вучняў 4 класаў. Толькі 26,4% навучэнцаў змаглі зразумець прапанаваную сітуацыю і даць правільны адказ на пытанне. Гэта сведчыць, што ў малодшых школьнікаў веды аб правілах паводзін у соцыуме павярхоўныя. Большасць навучэнцаў можа мець зносіны далёка не ва ўсіх сітуацыях, што абумоўлена недастатковым валоданнем этыкету.

У залежнасці ад набранай колькасці балаў у вучняў мы вылучалі наступныя ўзроўні сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі:

– *нізкі узровень* (4 балы і менш): веды аб культуры і рэаліях сваёй краіны павярхоўныя, недастатковае валодання "фонавымі ведамі", няведанне асаблівасцяў этыкету;

– *сярэдні узровень* (5–9 балаў) – дастатковыя веды сацыякультурнага характару, неабходныя "фонавыя веды", а таксама веданне асаблівасцяей этыкету не заўсёды адрозніваюцца дакладнасцю, патрабуюць карэкцыі;

– *высокі узровень* (10–12 балаў) – трывалыя веды аб культуры і рэаліях краіны. Навучэнец дастаткова ведаеа саблівасці этыкету і правілы паводзін у соцыуме.

Аналіз выкананых работ паказаў, што 12 навучэнцаў маюць высокі ўзровень сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі, што складае 35,3% ад агульнай колькасці навучэнцаў, 19 навучэнцаў маюць сярэдні ўзровень

сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі, што складае 55,9% ад агульнай колькасці навучэнцаў; 3 навучэнцы маюць нізкі ўзровень сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі, што складае 8,8% ад агульнай колькасці навучэнцаў.

Такім чынам, фарміраванне сацыяукультурнай кампетэнцыі прадугледжвае фарміраванне такіх якасцей у малодшых школьнікаў, як асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай культурнай каштоўнасці; засваенне правіл маўленчага этыкету, сацыяльных норм маўленчых паводзін у розных сітуацыях зносін; паважлівае стаўленне да культуры і мовы беларускага народа і іншых народаў.

🕮 *Літаратура*

1. Витлин, Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 21-26.

2. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций : монография / В. В. Сафонова.– Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

УДК 372.46

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В.С. Бутырская

ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – М.М. Козлова

THE ENRICHING OF THE VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE ORGANIZATION OF WORK WITH EDUCATIONAL DICTIONARIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

V.S. Butyrskaya

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обогащения словарного запаса младших школьников при организации работы с учебными словарями на уроках русского языка. Показано, что использование учебных словарей на уроках русского языка способствует более разностороннему осмыслению изучаемого языкового материала. Выделены основные направления работы учителя начальных классов по обогащению словарного запаса младших школьников при работе с различными учебными словарями. Исследование основано на теоретических взглядах и методических рекомендациях выдающихся ученых.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса; младший школьник; учебные словари; лексическая работа.

Annotation. This article discusses the problem of enriching the vocabulary of younger students in the organization of work with educational dictionaries in Russian lessons. It is shown that the use of educational dictionaries in Russian language lessons contributes to a more versatile understanding of the material being studied. The main directions of primary school teachers ' work to enrich the vocabulary of younger students when working with various educational dictionaries are highlighted. The research is based on the theoretical views and methodological recommendations of outstanding scientists.

Key words: enriching the vocabulary; younger schoolboy; educational dictionaries; lexical work.

В аспекте реализации основных положений ФГОС НОО к выполнению программных требований о формировании функционально грамотной личности выпускника начальной школы идеи, связанные с повышением эффективности работы по обогащению словарного запаса обучающихся, становятся предметом изучения в современных научно-теоретических и практико-ориентированных исследованиях и публикациях в области языкового образования.

Одним из педагогических условий успешности лексической работы в аспекте совершенствования активного словаря младших школьников называется использование учебных лингвистических словарей и справочников русского языка.

Особое внимание к словарно-лексикографическим материалам в лингвометодической литературе и педагогической практике начальной школы объясняется многими причинами психолого-педагогического и лингводидактического характера.

Прежде всего, словари относятся к активному средству познания объектов и отношений окружающего мира через изучение словарного состава языка, через ознакомление с основными сведениями о слове, его значении, образовании, особенностях употребления и функционирования в системе лексических единиц языка.

В работах по педагогической психологии справедливо отмечается, что в условиях репродуктивного обучения мыслительная активность обучающихся недостаточна, так как учебно-познавательный процесс строится преимущественно на основе образца и выстраивания готового алгоритма действий по решению той или иной лингвистической задачи, а не через самостоятельно организованное действие с языковым материалом. Использование учебных (школьных) словарей в качестве дополнительного учебно-познавательного средства способствует более глубокому и разностороннему осмыслению изучаемого предметного материала и формированию соответствующих языковых умений в процессе самостоятельной познавательной деятельности школьников.

При активизации учебной деятельности, как правило, усиливается мотивационная сторона обучения. По утверждениям В.Э. Чудновского, перед

педагогами встает необходимость «так организовать учебную деятельность, чтобы младшие школьники ориентировались не только на сами знания, но и на способ добывания знаний» [4, с. 180].

В работе с учебным лингвистическим словарем происходит уточнение и последующее развитие лингвистического понятийного аппарата обучающихся, углубленное понимание школьниками внутрипредметных связей между изучаемыми языковыми явлениями, понимание лексики как системы слов.

Учитель начальных классов должен исходить из понимания необходимости организации лексической работы на основе лексикографических материалов в трех направлениях: 1) в плане уточнения и дальнейшего формирования лексических понятий; 2) в аспекте овладения мыслительными операциями анализа, синтеза, обобщения, классификации, др.; 3) для оперирования усвоенными словами в словосочетании, предложении, тексте.

В формулировке известного методиста А.А. Бондаренко [1], перед учителем начальных классов ставятся две основные задачи: 1) научить младших школьников пользоваться учебными словарями, разбираться в структуре словарной статьи и извлекать нужные сведения о словах русского языка; 2) по назначению использовать словари в учебной и в повседневной деятельности.

По окончании начальной школы ученики должны знать, какую полезную информацию о слове они могут извлечь из словарной статьи толкового, орфографического, этимологического, фразеологического словаря, словаря синонимов и антонимов.

При создании первого орфографического словаря для учащихся общеобразовательной школы П.А. Грушников писал, что работа со словарем на уроке должна быть организована в двух основных направлениях: «Первое – использование словаря как специального справочника. Второе – использование словаря в качестве учебника русского языка» [2, с. 13].

Учебные словари для учащихся начальной школы делает возможным реализацию обоих направлений в их взаимосвязи. Этапы словарной работы на основе учебного словаря в аспекте обогащения лексического запаса младших школьников М.Р. Львовым и др. отечественными методистами-

филологами определяются как: 1) семантизация (толкование значения) слова; 2) актуализация (контекстное употребление) слова; 3) активизация слова (использование слова в собственной речи школьника) [3, с. 235].

В каком бы классе ни вводился учебный словарь, учитель должен решить две взаимообусловленные задачи: научить младших школьников пользоваться словарем как справочным пособием и учебной книгой (умение находить слово по алфавиту и др.); научить разбираться в структуре и содержании словарной статьи (какие сведения о слове можно узнать из словарного описания).

Поскольку младшие школьники еще не овладели широкой лингвистической терминологией, важно, что работать с пособием можно при минимальном количестве терминологических определений, на основе анализа представленного лексического материала.

Результативность работы на основе учебного словаря в аспекте обогащения словаря учащихся достаточно велика. Школьники знакомятся в практическом применении с основными свойствами лексики как системы: 1) постоянством звучания и значения слова; 2) способностью слова иметь одно или несколько лексических значений; 3) с явлением многозначности слов и соотношением прямого и переносных значений; 4) с явлением лексической синонимами; 5) с антонимами; 6) со способностью слов иметь оттенки значений: смысловые, стилистические, эмоционально-оценочные.

Приобщение к словарному богатству языка через аналитическую работу со словарями способствует развитию познавательной активности обучающихся, повышает познавательный интерес к изучению русского языка.

🕮 *Литература*

1. Бондаренко, А.А. Словари на уроке / А.А. Бондаренко // Начальная школа. –2000. – № 1. – С. 27–31.

2. Грушников, П.А. Орфографический словарик: пособие для учащихся начальных классов / П.А. Грушников. – М. : Просвещение, 2007. – 80 с.

3. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальной школе / М.Р. Львов. – М. : «Академия», 2010. – 464 с.

4. Чудновский, В.Э. Познавательная потребность / В.Э. Чудновский // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина. –.М. : «Академия», 2011. – 368 с.

УДК 37.034/.036-053”465.06/.10”:811.161.1’37

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ОРОГРАФИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРАВОПИСНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ СЛОВАМИ

А.В. Вильбик

ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – М. М. Козлова

APPLICATION OF NON-TRADITIONAL METHODS OF TEACHING OROGRAPHY AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPELLING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN WORK WITH DIFFICULT WORDS

A.V. Vilbik

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития правописной компетенции младших школьников средствами нетрадиционных приемов. Планомерное применение данных приемов в начальном курсе русского языка, наряду с традиционной методикой, дает возможность значительно повысить эффективность обучения правописанию «трудных» в орфографическом отношении слов.

Annotation. This article deals with problem of developing the spelling competence of primary school children through the use of non-traditional methods. The systematic application of these methods makes it possible to significantly increase the effectiveness of learning vocabulary words.

Ключевые слова: правописная компетенция; нетрадиционные приемы обучения орфографии; орфографически «трудные» слова, младший школьник.

Key words: spelling competency; non-traditional methods; vocabulary words; primary school children.

В свете реализации основных идей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, направленных на обеспечение развития содержательно-целевых компетенций обучающихся, важную роль приобретает качественное развитие речевой деятельности ребенка младшего школьного возраста в устной и письменной формах проявления. Умения школьников в построении письменных высказываний в соответствии с современными нормами, предъявляемыми к лексической, грамматической и собственно правописной стороне речи, лежат в основе развития правописной компетенции обучающихся.

По определению Л.А. Фроловой, под правописной компетенцией подразумевается «способность обучающихся к усвоению орфографических знаний, умений, способов деятельности и рефлексивно-оценочных умений для становления навыка грамотного письма в специальном обучении» [1, с. 106]. Сформировать у обучающихся прочные основы их орфографической грамотности – одно из важнейших требований, выполнение которого при обучении русскому языку требует от учителя немало усилий и педагогического мастерства.

При применении традиционных приемов упор делается на механическое запоминание орфограмм «трудных» в орфографическом отношении слов – с непроверяемыми или труднопроверяемыми написаниями (с безударной гласной, с сомнительной парной звонкой (или глухой) непроверяемой согласной, с непроизносимой согласной) – путем многократного повторения этого слова в различных упражнениях. Однако, такое запоминание, не подкрепленное привлечением образной и словесно-логической памяти, не даёт прочного и длительного сохранения информации в памяти. По определению М. Р. Львова, орфография «должна опираться не только на конкретные правила и алгоритмы, но и на систему языкового развития в целом» [2, с. 35]. Для этого в практику обучения русскому языку в начальной школе для успешного запоминания слов, наряду с традиционной моделью передачи знаний, постепенно вводятся нетрадиционные методы и приёмы формирования орфографической грамотности, которые, будучи направлены на развитие памяти и активизацию мыслительной деятельности

обучающихся, строятся на обязательной взаимосвязи языковых понятий и фактов разных языковых уровней: фонетического, лексико-семантического. морфологического, синтаксического.

В процессе опытно-экспериментального исследования, организованного на базе третьих классов МБОУ «Ширинская средняя школа № 4», были выявлены группы нетрадиционных методов обучения орфографии, наиболее эффективные из которых приводятся в содержании данной статьи.

Наибольший интерес вызывает у младших школьников обращение к «биографии» слов, или же *метод этимологизации*. Этот метод включает в себя такие приемы, как этимологические упражнения (от какого слова образованы слова: *к**о**лобок – к**ó**ло (круг), св**е**ча – св**е́**т*; написание каких слов отлично от изначального: *к**а**литка – к**о**л, св**и**детель – в**е́**дать*; игра «Верно ли?» по О. Н. Левушкиной: верно ли, что слово *каравай* и *корова* восходят к одному и тому же историческому корню; сочинения-этюды о происхождении слов: *Червленая* или *черная* – от какого слова произошла *черемуха?* Как образовано слово *кисель*? и т. п. В процессе работы ученики могут составлять свои собственные этимологические словарики.

По утверждению А.Н. Тихонова, «знание этимологии слова, правил словообразования, умение членить слово на составные компоненты, определять роль и значение частей слова помогает избежать многих ошибок, способствует повышению грамотности и культуры речи»[3, с. 15]. Использование этимологического анализа ставит обучение орфографии на научную основу, при этом задействуя сознание ребенка и делая работу более эффективной.

Широкое распространение в практике обучения орфографии получил *метод ассоциаций*. Ассоциативно-графическое «рисование», фонетические ассоциации и прием логотипирования обучающиеся воспринимают как игру. Например, ассоциативно-графическое «рисование» состоит в том, что ребенок должен увидеть сходство предмета и буквы, а далее зашифровать ее в виде образа – рисунка*: доблес**Т**ный* – ученик представляет героя с мечом, далее меч изображается на месте буквы *т*.; *к**О**рабль – о* имеет вид штурвала; *пш**Е**ниц*а – *е* изображается в виде колоса.

Также ученики с удовольствием выполняют такие упражнения, как «лесенки слов» (составление кроссвордов с «трудными» словами); «дровосек» (дробление словарного слова на составные части): сто-лиц-а – условно *сто́ лиц* в столице, «зовем на помощь иностранный язык» (во-лейбо́л – vólley) и другие *игровые методики*.

При планомерном использовании данных приемов в работе с «трудными» словами запоминание становится более устойчивым, что позволяет повысить эффективность правописных умений обучающихся на 30% и сделать уроки орфографии более продуктивными для младших школьников.

🕮 *Литература*

1. Фролова, Л. А. Теоретическое обеспечение орфографической деятельности младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. – 2005. – №3. – С. 23–26.

2. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2016. – 160 с.

3. Тихонов, А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Цитадель, 2012. – 576 с.

УДК 373.3-82.0

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

А.И. Завадская

Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова (Орша)

Науч. рук. – Н. П. Григорович

LINGUISTIC COMMENT ON LITERATURE READING LESSONS

A.I. Zavadskaya

Аннотация. Восприятие и понимание учащимися художественного текста – важнейшая задача уроков литературного чтения на I ступени. Автор рассматривает актуальную проблему обращения к лингвистическому комментированию как к эффективному дидактическому средству формирования читательских компетенций обучающихся.

Annotation. Students' perception and understanding of the literary text is the most important task of literary reading lessons at the first level. The author considers the urgent problem of addressing linguistic commenting as an effective didactic tool for the formation of reading competencies of students.

Ключевые слова: восприятие текста, лингвистический комментарий, словарная работа.

Key words: text perception, linguistic commentary, vocabulary work.

Уроки литературного чтения на I ступени общего среднего образования предоставляют широкие возможности для приобщения учащихся к духовной, исторической жизни народа, воспитания талантливых читателей и ценителей литературы, формирования читательских компетенций учащихся. Эти возможности заложены в разнообразных по жанрам художественных произведениях. Однако интерес к их чтению даже у младших школьников

снижается, что отмечается как в педагогических исследованиях, так и в современной школьной практике [1, с. 19]. Если на уроке младшие школьники встречают в текстах «непонятные» для них слова, они не только не воспринимают художественный текст как произведение словесного искусства, но и не могут элементарно понять содержание, осознать его идейную направленность, проявляют равнодушное к нему отношение, не стремятся к выразительному чтению.

В программном чтении учащихся немало произведений, не связанных с реальной жизнью школы, с небольшим жизненным опытом обучающихся, их малым словарным запасом, непониманием ряда слов и выражений, трудностью восприятия иносказательного значения слов. Например, уже во 2 классе учащиеся встречаются с довольно трудной лексикой: *извозчик, крестьянин, град стольный, бояре, ужо, лукавый, очи, лихо, княжить, государь, потеха, зачуяв, нарёкся и др.*

Первичное восприятие текста – это и есть этап начального самоопределения. Его логическим продолжением, как отмечает исследователь М.П. Воюшина, является лингвистический комментарий художественного текста [2, с. 39]. Роль учебного комментирования, направленного на обеспечение условий заинтересованности учащихся процессом постижения произведения, отмечали исследователи М.Д. Кочерина, Л.К. Богомолова, Е.В. Квятковская и др.

Соединить в сознании, в чувствах учащихся мир произведения и мир слов, раскрыть их взаимообусловленность – одна из важных задач урока чтения, решение которой в современных условиях с помощью традиционной словарной работы, чаще всего в виде информационной справки, не всегда результативно. Поэтому выдвижение на ведущие позиции лингвистического комментирования оправдано. Его цель – более глубокое постижение учащимися смысла читаемого, художественных особенностей текста, понимание культурно – исторической эпохи, отражённой в произведении. Этот подход освещали в своих работах выдающиеся филологи Ю.М. Лотман, Н.М. Шанский. Актуальность данной проблемы находит отражение в работах современных авторитетных исследователей России, Беларуси, Украины:

Иванова Н.Н., Цеповой И.В., Козырева Л.И., Концевой Г.М., Данич О.В., Губовой Г.Н. Под лингвистическим комментированием понимается «раскрытие семантики и этимологии слова, разъяснение образных средств» [3, с.12].

Данный вопрос актуален для современной школьной практики, поскольку обновлено содержание литературного чтения: изданы новые учебники для 2–4 классов. Важен для будущих специалистов, т.к. на III курсе учащиеся колледжа проводят первые пробные уроки именно по школьному предмету «Литературное чтение». Исходя из актуальности темы, целью нашего исследования мы рассматриваем выявление методической целесообразности использования лингвистического комментирования как эффективного дидактического средства, обеспечивающего полноценное восприятие и понимание литературных произведений.

Исследование проводилось на базе средней школы №2 г. Орши в двух 4-х классах, респондентами выступили 49 учащихся, 9 учителей, 19 учащихся – практикантов колледжа (III курс). Экспериментальная работа на начальном этапе показала, что 2 учителя (22,2%) вначале категорически были против использования лингвистического комментирования в процессе словарной работы. 4 учителя (44,4%) считали, что лингвистическое комментирование занимает слишком много учебного времени. 3 учителя (33,3%) выразили готовность к включению комментирования в деятельность на уроке.

Анализируя учебно-программные материалы (содержание чтения), мы убедились, что после текстов не всегда имеются словарики. Например, в учебнике 4 класса (2 часть) из 27 произведений 19 (70%) не имеют словариков. В процессе наблюдения нами было выявлено, что в контрольном классе при чтении легенды «Вороны Ут-Рёста» только 19% учащихся (5 человек из 26) сумели по контексту определить значения слов *землянка, парусина, восьмивёсельный бот, трюм, причал, чахнуть* и др. В экспериментальном классе – 26% учащихся (6 из 23).

Эксперимент показал, что семантика многих слов вызывает затруднения даже у учащихся III курса колледжа – 68,4% (13 чел.) не смогли определить

значение предложенных слов: *невод, картуз, колчан, лукоморье, сруб, кобура, аномалия, армяк, дёрн, колода и др*.

Для младших школьников характерна недостаточность исторических знаний, малый словарный запас и общий круг представлений, речевое однообразие. Так, анализ произведений для 2 класса позволяет сделать вывод, что в процессе подготовки к урокам необходимо продумывать приёмы ознакомления учащихся с целым рядом историзмов и архаизмов*: извозчик, крестьянин, град стольный, бояре, ужо, лукавый, очи, лихо, неужто, княжить, гонец, государь, нарёкся, зачуяв, потеха и др.* В тщательной проработке нуждаются и лексемы, пояснение которых не предусмотрено в словариках после текстов: *пожня, кузница, пуд, палица булатная, околица, дани-подати, раздорники, загонщики, грамота дарственная, песня погребальная, морока, приплод, сени, дичина, воротись, молвит, куманёк, сенокос, позадь и др.*

Лингвистическое комментирование в подобных случаях направлено на повышение заинтересованности учащихся процессом постижения произведения, заставляет учащихся – практикантов, учителей самим вначале выявить трудные для ребят места, выбрать приёмы комментирования.

Комментирование ставит учащихся в условие, когда чтение вдумчивое, неспешное, рассудительное. Да, это требует времени, как мы убедились. Однако можно использовать разнообразные приемы комментирования, которые дают неплохие результаты. Обращение к толковым, фразеологическим, словообразовательным словарям; определение значения слова по контексту, использование иллюстраций, сюжетных картинок, выдвижение учащимися прогнозов о семантике слова, элементарный словообразовательный анализ, самостоятельная подготовка учащихся к толкованию слов по толковым словарям, этимологическим, использование мультимедийных средств – все эти приёмы свидетельствует об эффективности лингвистического комментария.

В ходе эксперимента изменилась и позиция школьных учителей:88,8% (8 человек) отметили в анкетировании, что лингвистический комментарий, на их взгляд более результативен, чем просто словарная работа; значительно

повысился, что подтверждено на контрольном этапе, интерес учащихся к художественным произведениям (было 30% – стало 86%); большинству учащихся понравилось самостоятельно определять значение слов и выражений с помощью словарей (69%); учителя и учащиеся-практиканты более рационально стали использовать учебное время для организации комментирования; с его помощью более чётко выявлялась целесообразность языковых ресурсов в произведении; комментарий обеспечил адекватное, более глубокое понимание учащимися художественного текста.

Таким образом, лингвистическое комментирование в современной школьной практике – назревшая методическая необходимость. С его помощью учащиеся быстрее понимают и истолковывают текст произведения с учётом его идейной направленности. Расширяется кругозор младших школьников, они начинают мыслить образно. Объектом внимания становятся слова, необходимые для понимания художественного образа, выявляется целесообразность использования писателем языковых ресурсов, отличительные особенности языка в художественном контексте. Младшие школьники в результате готовы к успешному освоению предмета «Русская литература» уже на базовом уровне. Лингвистическое комментирование нацеливает учащихся колледжа на серьёзную пропедевтическую работу над текстом в процессе подготовки пробных уроков по литературному чтению.

🕮 *Литература*

1. Матвеева, Е. И. Учим младшего школьника понимать текст / Е. И. Матвеева. – М., 2005. – 116 с.

2. Воюшина, М. П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М. П. Воюшина // Начальная школа. – 2004. – №3. – С. 39–41.

3. Губова, Г. Н. Литературное образование в начальной школе / Г. Н. Губова. – Чита, 2003. – 128с.

УДК 373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЧИТАЛОК В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ Ъ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

П.С. Морозова

Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова (Орша)

Науч. рук. – А. Э. Богатырёва

USE OF COUNTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING GAME EXERCISES IN LESSONS OF PHYSICAL CULTURE

P.S. Morozova

Аннотация. Обучение младших школьников бережному отношению к своему здоровью – актуальная задача современного образования. Использование будущими учителями на уроках физической культуры упражнений и приёмов игровой направленности, в частности, считалок, способствует формированию у детей осознанной мотивации для занятий физической культурой, снятию физического и психического напряжения, повышению интереса к учебной деятельности.

Annotation. Education of younger schoolchildren to respect their health is an urgent task of modern education. The use by future teachers of physical education lessons of exercises and techniques of a game orientation, in particular, counters, promotes the formation of conscious motivation in children for physical education, relieve physical and mental stress, increase interest in educational activities.

Ключевые слова: физическое воспитание; игровые упражнения; считалки.

Key words: physical education; game exercises; counters.

Одним из самых распространенных средств физического воспитания в начальной школе являются игры. В свою очередь, занятия подвижными

играми направлены на решение образовательных и оздоровительных задач. В связи с чем, в учебной программе «Физическая культура и здоровье» значительное место по объему занимает игровой материал, который рекомендуется как эффективное средство освоения основных разделов программы: легкая атлетика, лыжи, плавание, спортивные игры. Кроме того, регулярное проведение игр в процессе физического воспитания детей способствует формированию у них основных двигательных навыков, развитию быстроты, ловкости, силы и выносливости, а также увеличивает работоспособность и укрепляет здоровье.

Анализ учебных программ для начальной школы по предмету «Физическая культура и здоровье» показывает, что подвижные игры включены в различные разделы и занимают около 20–30% от общего времени урока. Так, например, программа содержит следующие игры: «Два мороза», «Заяц в огороде», «Эстафеты с предметами» и др. (1 кл.); «Гонка мячей», «Послушный мяч», «Кто самый быстрый» (на лыжах) и пр. (2 кл.); «Круговая эстафета», «Салки», «Охотники и утки» и др. (3–4 кл.).

Следует отметить, что многие подвижные игры требуют наличия водящего или очередности, где в большинстве случаев именно считалка выступает специальной формой жребия. Младшие школьники очень активны и не могут рассчитать своих возможностей. Многие из них хотят быть «водилами», поэтому способ выбора водящего – важная составляющая игры.

Русские этнографы Некрылова А. Ф. и Головин В. В. указывают, что игра не может существовать без трех компонентов…: *жребия* (в виде считалки или жеребьевки), собственно *игры* и *наказания* (конкретного или символического). Обратимся к более детальному рассмотрению роли считалки в практике жребия для начального этапа игры, т.е. в ситуации выбора игрока на роль водящего или установления порядка очередности.

В малом толковом словаре считалка характеризуется как «стишок со счетом в детских играх» [1]. Российский языковед С.И. Ожегов трактует считалку как «произносимый нараспев стишок, которым сопровождается распределение ролей в детской игре» [2, с. 681].

Рассматривая разнообразные способы классификации считалок, известный фольклорист и этнограф Г.С. Виноградов выделяет из них три основные группы: *считалки-числовки, заумные считалки и считалки-заменки*. К считалкам-числовкам относятся произведения, содержащие счетные слова и эквиваленты числительных:

Раз, два, три, четыре, пять, вышли мышки погулять.
Раз, два, три, четыре, мышки дёрнули за гири.
Вдруг раздался страшный звон. Убежали мышки вон.

В заумных считалках повторяются бессмысленные сочетания звуков. Младшим школьникам нравятся «бессмысленные» тексты, они как бы играют роль «иностранцев», и с удовольствием сами придумывают такие считалки. Приведем один из примеров игры детей со словами:

Ази, двази, тризи, ризи, пята, лата, шуби, руби, дуби, крест.

В считалках-заменках последняя строчка – выход игрока из круга:

Конь ретивый с длинной гривой скачет-скачет по полям.
Тут и там, тут там. Где проскачет он – выходи из круга вон!

Исходя из определения, отмечаем, что *считалки* – составляющая игровой ситуации, в которой выбор водящего должен способствовать развитию у детей способности правильно оценивать свои силы и силы товарищей. Рекомендуется чаще сменять водящего, чтобы как можно больше детей побывало в этой роли.

Учащимся 3–4 классов «ГУО СШ №9» (63 чел.) предлагалось пронумеровать наиболее популярные способы выбора водящего в порядке значимости для них (какие им более интересны). Младшие школьники на первое место поставили способ «*выделения водящего по выбору играющих*», позволяющий выявить коллективное желание детей, которые выбирают наиболее достойных водящих:

Вдаль бежит река лесная, вдоль неё растут кусты.
Всех в игру я приглашаю, мы играем – водишь ты!

Однако учителя физической культуры этой же школы акцентировали внимание на трудности применения данного способа с неорганизованными детьми, т.к. водящих часто выбирают не по заслугам, а под нажимом более сильных, настойчивых детей. Учителю следует порекомендовать детям выбрать тех, кто лучше знает игру, лучше бегает, прыгает и т.п. Следующими по популярности были выделены «*по назначению учителя*» (2), когда у него мало времени, и «*выбор водящего по результатам предыдущих игр*» (3) – сообщается детям заранее, чтобы они стремились проявлять в играх необходимые качества (недостатки: подавляется инициатива детей, водящим не смогут быть менее ловкие дети).

Следует отметить, что «собственно выбор *по жребию*» школьники ранжировали только четвертыми. Относительно низкий рейтинг объясняется тем, что способ *«тянуться на палке»* применяется только при 4–7 игроках (водящим становится тот, кто возьмёт палку за верхний конец и удержит её или покроет палку сверху ладонью). Путем *расчета* дети становятся в круг и начинают произносить какую-либо *считалку*. На каждом её слове они указывают по очереди на игроков. На кого придётся её последнее слово, тот становится водящим или, наоборот, выбывает из круга. Считают до тех пор, пока не останется один участник – водящий.

Раз, два, три, четыре, пять. Нам друзей не сосчитать,
А без друга в жизни туго, выходи скорей из круга.

По мнению опрошенных, данный способ им «не совсем нравится» ввиду проявлений жульничества и нечестности как со стороны считающего, так и со стороны игроков. Указанный способ не требует много времени, а считалки с осмысленным текстом помогают развитию речи у детей.

Завершали список «*разделение по сговору*» – выбираются капитаны и дети самостоятельно делятся на пары, равные по силам (5), и «*по назначению (выбору) капитанов*» (6). Первый из способов учащимся очень нравится, но его можно применять только при неограниченных временных рамках игры, т.е. на уроках физкультуры он нецелесообразен. Последний же

приводит к обидам и ссорам играющих, поскольку слабых игроков капитаны берут неохотно.

Выше перечисленные способы выбора водящих чередуются в зависимости от поставленной задачи, условий занятий, характера игры, количества играющих и их настроения [3, с. 74]. Нам, как будущим учителям физической культуры, для начального этапа игры в большей степени импонирует использование считалок в качестве жеребьевки, а также проведения в начале урока разминки под рифмованный счет и др.

Наблюдение за проведением пробных уроков физкультуры показывает, что при организации и проведении подвижных игр учащиеся-практиканты колледжа заранее подбирали считалки и соответствующие им двигательные действия, без волнения объясняли правила игры, производили выбор водящего разными способами, разучивали текст новых считалок. Обратим внимание на интерпретацию считалок в соответствии с выполняемыми учащимися движениями:

Аты-баты, шли солдаты	*Ходьба с высоким подниманием бедра, руки на пояс*
Аты-баты, что купили?	*Ходьба на носках, руки в стороны*
Аты-баты, самовар.	*Ходьба на носках, руки вверх*
Аты-баты, сколько стоит?	*Бег с захлестыванием голени*
Аты-баты, три рубля	*Бег с высоким подниманием бедра*
Аты-баты, кто выходит?	*Ходьба на месте*
Аты-баты, это я!	*Прыжком направо (налево)*

Таким образом, правила, сопровождающие выбор водящего с помощью считалок, рассматриваются как составной элемент неписаных законов, формирующих уникальный «порядок» действий, принятый в игре. Так, «хороший водящий» может продемонстрировать свои физические или

умственные способности (в зависимости от правил игры), создавая захватывающую игру как для самого себя, так и для других игроков.

Вместе с тем, с помощью считалок справедливо и понятно распределяются между детьми роли для самых разных игр. Замкнутый или физически слабый человек может стать ведущим, почувствовать себя уверенным и сильным. В конечном итоге, можно с уверенностью утверждать, что применение считалок на уроках физической культуры является одним из эффективных средств мотивации младших школьников для занятий физической культурой.

🕮 *Литература*

1. Лопатин, В. В. Малый толковый словарь русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М. : Рус. яз., 1990. – 704 с.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.

3. Подвижные игры : учебное пособие для студентов ВУЗов. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 216 с.

УДК 371.38

ПРАЕКТНАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Т.Ю. Падаляк

БДПУ (Мінск)

Навук. кір. – А. С. Васілеўская

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE LEARNING ABILITIES IN LITERARY READING FOR I STAGE GENERAL MEDIUM

T.Y. Podolyak

Анатацыя. У артыкуле разглядаюцца магчымасці развіцця творчых здольнасцяў малодшых школьнікаў праз праектную дзейнасць. Прапанаваны заданні па развіцці творчых здольнасцяў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах.

Annotation. The article discusses the possibilities of developing the creative abilities of younger students through project activities. Tasks for the development of creativity in literary reading lessons in elementary grades are offered.

Ключавыя словы: творчыя здольнасці, праектная дзейнасць, малодшыя школьнікі.

Key words: creativity, project activity, junior high school students.

Згодна з адукацыйным стандартампачатковай адукацыі Рэспублікі Беларусь, адукацыйны працэс неабходна арганізавацьтак, каб адбывалася развіццё творчых здольнасцей школьнікаў, крэатыўнасць, адбывалася самаразвіццё асобы [1, с. 14]. У сучасных умовах на змены падзей, якія адбываюцца ў грамадстве, змогуць неадкладна рэагаваць толькі творчыя людзі.

Б.М.Цяплоў лічыць, што творчыя здольнасці – гэта пэўныя індывідуальна-псіхалагічныя асаблівасці, якія адрозніваюць аднаго чалавека ад іншага і якія не зводзяцца да таго запасу навыкаў і ведаў, якія ўжо ёсць у чалавека, а абумоўліваюць лёгкасць і хуткасць іх набыцця [5, с. 69].

Псіхолага-педагагічныя даследаванні паказваюць, што творчыя здольнасці развіваюцца на ўсіх этапах развіцця асобы дзіцяці, але сензітыўным перыядам з'яўляецца малодшы школьны ўзрост (Л.С. Выготскі, В.В. Давыдаў і інш.).

Настаўніку варта памятаць, што з дня ў дзень, развіваючы ў дзяцей назіральнасць, маўленчую і агульную актыўнасць, волю, уяўленне, памяць, навучаючы асэнсоўваць і аналізаваць факты, ён дапамагае фарміраванню творчых здольнасцяў у школьнікаў. Для гэтага неабходна пастаянна арганізоўваць на ўроках праблемныя сітуацыі, якія спрыяюць праявам індывідуальнасці дзіцяці, выкарыстоўваць разнастайныя метады навучання, што дазваляюць мэтанакіравана развіваць рухомасць і гнуткасць мыслення ў дзяцей.

Важную ролю ў развіцці творчых здольнасцяў мае праектная дзейнасць, у працэсе якой ажыццяўляецца рост пазнавальнай, творчай актыўнасці школьнікаў, раскрыццё іх творчага патэнцыялу.

Праектная дзейнасць школьнікаў – гэта форма вучэбна-пазнавальнай актыўнасці, якая заключаецца ў матываваным дасягненні свядома пастаўленай мэты па стварэнні праекта, якая забяспечвае адзінства і пераемнасць розных бакоў працэсу навучання і якая з'яўляецца сродкам развіцця асобы суб'екта навучання [4, с. 18].

У праектнай дзейнасці малодшых школьнікаў вылучацца некалькі этапаў.

I этап – матывацыйны. На гэтым этапе настаўнік заяўляе агульную тэму, стварае станоўчы матывацыйны настрой, а вучні абмяркоўваюць, прапаноўваюць ўласныя ідэі.

II этап – падрыхтоўчы. На ім вызначаюцца мэты праекта, фармулююцца задачы, выпрацоўваецца план дзеянняў, усталёўваюцца крытэрыі ацэнкі выніку і працэсу, узгадняюцца спосабы сумеснай дзейнасці спачатку з максімальнай дапамогай настаўніка, а пазней самастойна.

III этап – інфармацыйна-аперацыйны. Вучні збіраюць матэрыял, працуюць з літаратурай і іншымі крыніцамі, непасрэдна выконваюць праект. Настаўнік назірае, каардынуе, падтрымлівае працу, сам з'яўляецца інфармацыйнай крыніцай.

IV этап – рэфлексіўна-ацэначны. Вучні прадстаўляюць праекты, удзельнічаюць у калектыўным абмеркаванні і змястоўнай ацэнцы вынікаў і працэсу працы, ажыццяўляюць вусную ці пісьмовую самаацэнку, настаўнік выступае ўдзельнікам калектыўнай ацэначнай дзейнасці [6, с. 21].

У працэсе працы над праектам у вучня фарміруюцца агульнавучэбныя уменні і навыкі, такія, як рэфлексіўныя уменні, пошукавыя (даследчыя) уменні, навыкі ацэначнай самастойнасці, камунікатыўныя і прэзентацыйныя ўменні [3, с. 15]. Праца над праектамі дапаможа навучыцца прымяняць атрыманыя веды на практыцы, што асабліва важна ў сучасных умовах, дазволіць набыць адчуванне паспяховасці, якое не залежыць ад паспяховасці школьніка.

Разгледзім, як можна ажыццявіць развіццё творчых здольнасцяў на ўроку літаратурнага чытання праз праекную дзейнасць на канкрэтным прыкладзе. У 3 класе на ўроках літаратурнага вывучаецца раздзел "Вясновы дзень год корміць" [2], у якім разглядаюцца творы пра вясну, вясновыя песні, вершы. Вывучэнне гэтага раздзела можна арганізаваць як рэалізацыю праекта пад назвай "Вясновыя падзеі", задачы якога – пазнаёміць з новымі творамі, паказаць асаблівасці мастацкага апісання вясны, прывіваць любоў да беларускага слова, народнай культуры беларусаў, развіццё творчых здольнасцей навучэнцаў. Актуальнасць даследавання абумоўлена тым, што навучэнцы змогуць параўнаць апісанне вясны ў розных мастацкіх творах, а гэта, у сваю чаргу, дапаможа ўдасканаліць іх літаратурную падрыхтоўку.

Першы, матывацыйны, этап праходзіць на першым уроку пры знаёмстве з новым раздзелам. Вучням прапануецца разгледзець рэпрадукцыю карціны Вітольда Бялыніцкага-Бірулі “Ранняя вясна”. Акрамя пытанняў, прапанаваных аўтарам падручніка, можна папрасіць навучэнцаў падумаць над тым, з якімі падзеямі звязана вясна. На гэтым жа ўроку вучні знаёмяцца з вершам Адама Русака “Мама”, які, на першы погляд, не звязаны з тэмай вясны. Такім чынам,

ствараецца праблемная сітуацыя, якая патрабуе абгрунтавання таго, чаму ў раздзел уключаны гэты верш.

Падрыхтоўчы этап будзе заключацца ў вызначэнні мэтаў і задач. Мы прапануем у якасці асноўнай тэмы праекту знаёмства з асноўнымі падзеямі, з якімі звязана вясна. Таму ствараюцца наступныя творчыя групы: 1) якія веснавыя абрады існуць (удзельнікі знаходзяць інфармацыю пра вясновыя абрады, народныя свята), 2) якія змены адбываюцца ў прыродзе вясной (удзельнікі вызначаюць асноўныя веснавыя прыметы, іх узаемасувязь), 3) вясновая гульні і песні (рыхтуюць картатэку гульняў, развучваюць іх сутнасць, развучваюць песні-вяснянкі), 4) загадкі, прыказкі, прымаўкі і прыметы (удзельнікі рыхтуюць картатэку), 5) творы жывапісу (падбіраюць рэпрадукцыі карцін, ствараюць свае малюнкі).

На працягу вывучэння раздзела рэалізуецца інфармацыйна-аперацыйны этап. Настаўнік выступае кансультантам: ён накіроўвае працу вучняў, падказвае крыніцы інфармацыі, дапамагае адабраць неабходных звесткі. На кожным з урокаў групы прадстаўляюць вынікі сваёй працы. Так, пры вывучэнні тэмы “Вясновыя песні” ўдзельнікі 1-й групы расказваюць пра веснавыя абрад, а ўдзельнікі 3-й праводзяць гульні, дапамагаюць усяму класу праспяваць вяснянкі.

Пры вывучэнні апавядання Якуба Коласа “Вясна” вынікі сваёй працы прэзентуюць удзельнікі 2-й групы: яны даюць навуковую інфармацыю пра змены ў прыродзе, якія адбываюцца вясной. А навучэнцы параўноўваюць, як гэты змены апісаны ў творы, як бачыць вясну пісьменнік. Асобная група вучняў прадстаўляюць творы жывапісу на тэму вясны, што дае магчымасць параўнаць апісанне прыроды ў розных творах мастацтва. Такая праца дапаможа вучням пачатковых класаў зразумець спецыфіку твораў мастацкай літаратуры. Падобную працу можна арганізаваць і пры вывучэнні вершаў М. Багдановіча “Перад паводкай” і Ул. Карызны “Лісце прыляцела”.

На занятках, прысвечаных вершу Міколы Мятліцкага “Пытанні”, пазнаёміць увесь клас з загадкамі пра вясну могуць удзельнікі 4-й групы.

Рэфлексійна-ацэначны этап ажыццяўляецца на апошнім уроку-абагульненні. Да гэтага ўрока вучні прыносяць ўвесь падрыхтаваны матэрыял

ў выглядзе слайдаў прэзентацыі. На гэтых занятках могуць прагучаць прыказкі і прымаўкі, прысвечаныя вясне, народныя назіранне за вясновымі прыметамі.

На апошнім уроку настаўнік не абмяжоўваецца толькі пытаннямі, змешчанымі ў падручніку, а задае пытанні кожнай групе ўдзельнікаў у адпаведнасці са зместам выкананай імі працы.

Пасля прадстаўлення кожнай групы вынікаў сваёй працы ўвесь клас ацэньвае працу з дапамогай знакаў "+" (праца праведзена добра), "?" (засталіся пытанні, на якія трэба адразу даць адказ), "-" (праца не адпавядае мэце). Кожная група аналізуе і каменціруе працу сваіх аднакласнікаў і сваю ўласную, выказваюць свае пачуцці, спрабуюць вызначыць, чаму яны навучыліся ў час рэалізацыі праекту. Настаўнік падводзіць вынікі, абавязкова адзначае працу кожнай групы.

Такім чынам, рэалізацыя падобнага праекта дапаможа не проста рэалізаваць асноўныя навучальныя задачы, але зрабіць гэта творча, ярка. Вучні атрымаюць дадатковую інфармацыю па тэме, змогуць рэалізаваць свой творчы патэнцыял.

🕮 *Літаратура*

1. Адукацыйны стандарт пачатковай адукацыі Рэспублікі Беларусь [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступу: 18.04.2020.

2. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агул. сярэдн. адукацыі з белару. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацы, 2017. – Ч. 2. – 134 с.

3. Кобзарева, Т. А. Организация исследовательской деятельности учащихся. 1–4 классы / Т. А. Кобзарева [и др.] – Волгоград : Учитель, 2015. – 166 с.

4. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2014. – 160 с.

5. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / М. Б. Теплов. – М. : Просвещение, 2009. – 320 с.

6. Как проектировать универсальные учебные действия: от идеи к мысли : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.– 152 с.

УДК 372.41

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Л.А. Сардалишвили

БГПУ (Минск, Беларусь)

Науч. рук. – Н.В. Жданович

INNOVATIVE APPROACH IN IMPROVING THE READING SKILL OF PUPILS IN PRIMARY CLASSES

L.A. Sardalishvili

Аннотация. В данной статье представлены методические рекомендации по применению интерактивных упражнений-тренажеров для совершенствования навыка чтения младших школьников на уроках литературного чтения.

Annotation. This article provides guidelines for the use of interactive drilling exercises to improve the reading skills of younger students in literary reading lessons.

Ключевые слова: инновация; интерактивное упражнение-тренажер; ситуация успеха; методические рекомендации.

Key words: innovation; interactive drilling exercise; success situation; guidelines.

Весьма актуальным в современной школе является поиск инновационных форм, методов и средств обучения, приносящих радость познания и общения.

Среди приоритетных направлений цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь отмечена «разработка методик … ресурсов, обеспечивающих формирование и накопление знаний, получение гарантированного эффекта от их использования” [2, с. 3].

С целью эффективной организации тренировки полноценного навыка чтения нами был разработан комплекс интерактивных упражнений-тренажеров и викторин, систематизированных по содержанию тематических разделов учебной программы по литературному чтению в методическом издании **“Успей, догадайся, набери”** [4].

Комплексное применение представленных в данном издании интерактивных заданий способствует реализации отмеченных в новом образовательном стандарте *метапредметных результатов* обучения, которые «выражаются в том, что учащийся владеет навыками осознанного чтения, использует электронные средства обучения, понимает и сопоставляет информацию» [3, с. 21].

На **первом этапе** (период обучения грамоте) используются интерактивные упражнения-тренажеры, которые развивают следующие ***умения*:**

1. Владение речевым дыханием и голосом – дыхательные разминки.

2. Отчетливое и правильное проговаривание звуков – упражнения для развития речевого аппарата:

а) **«Говорим с Буратино»** (отработка навыка правильного проговаривания «трудных» звуков, определение их в словах). Учащиеся произносят скороговорки, находят «трудные» звуки, прикасаются к соответствующей букве в слове, после чего она со звуковым эффектом окрашивается в другой цвет.

б) **«Лото читоговорок»** (отработка умения восстановления деформированных чистоговорок с четким их проговариванием). Учащиеся по началу фразы определяют ее окончание, которое окрашивается в соответствующий цвет. Преимущество интерактивного лото заключается с возможности перехода к другому виду задания по управляющей кнопке без обязательной отработки всех чистоговорок.

3. Правильное чтение составленных из слогов слов.

Цель упражнения **«Собери слово»**: правильное чтение составленных слов при одной фиксации глаз. Учащиеся называют слово, которое получается при сочетании указанных слогов, прикасаются к данному слогу,

после чего на экране появляется получившееся слово. «Лишние слоги» исчезают со звуковым эффектом.

В упражнении **«Стрелочки-точки»** предусмотрено плавное произношение слог-слияний по стрелочкам. Слова на экране появляются последовательно, что дает возможность концентрировать внимание учащихся на нужном слове и сохраняет заинтересованность в количественном составе слов на слайде.

4. Антиципация (чтение по догадке) отдельных букв.

Работая над упражнением **«Узнай буквы»**, учащиеся набирают на экранной клавиатуре угаданные буквы, которые со звуком появляются в центре экрана.

На **втором этапе** (2-3 классы) вводятся упражнения, направленные на:

1. Расширение оперативного поля чтения.

Развитию словесно-логической памяти способствует упражнение **«Преграда»**. Первоначально учащиеся читают текст с прикрытой верхней половиной, затем переходят по управляющей кнопке к чтению следующего текста с прикрытой нижней частью, определяя отличие получившегося варианта от предыдущего.

2. Развитие навыка чтения без повторов (регрессий).

Целью интерактивных упражнений **«Василек»** (учащиеся кликают в область пчелы, опыляющей василек, успевают читать слова во вращающемся секторе) и **«Карусель»** (учащиеся читают вращающиеся буквы, не двигая головой) является правильное беглое чтение слов с «препятствиями». Движущиеся сектор цветка и вращающиеся в разном направлении и темпе буквы не дают возможность учащимся возвращаться взглядом для перечитывания ранее названных слов.

3. Развитие навыка антиципации текстов.

Цель упражнения **«Прятки»**: развитие внимания, навыка осознанного чтения. Учащиеся внимательно читают предложенный на экране текст, мысленно объединяя окончания слов с началом последующих для поиска требуемого в задании слова. При прикосновении к угаданному слову

происходит его перекрашивание, а на экране появляется иллюстрация-отгадка.

Отработке умения мысленного предвосхищения способствуют упражнения:

а) «Загадочная решетка» – учащиеся читают прикрытый решеткой текст, называют «спрятавшегося» под ней героя, проверяют ответ. Решетка исчезает, появляется угаданный герой и название текста. Организуется чтение разными видами.

б) «Перевертыш» – прочитав «необычный» текст, учащиеся нажимают на управляющую кнопку, после чего текст принимает «привычный» для чтения вид. Организуется чтение текста в различных направлениях по указанным стрелкам,

в) «Пропуск» – чтение текста с пропущенными буквами завершается работой над появившимся со звуком текстом после нажатия учащимися на управляющую кнопку.

г) Замена» – учащиеся читают текст с картинками, заменяя их словами. По управляющей кнопке учащиеся переходят к чтению откорректированного текста.

4. Увеличение природного темпа деятельности.

Развитию скорости психических процессов учащихся способствуют упражнения:

а) «Сыщики» – среди представленного набора букв учащиеся находят заданные слова, кликают на начало найденных слов, которые окрашиваются в другой цвет.

б) «Наборщики» – учащиеся быстрого набирают на экранной клавиатуре указанные сверху слова, которые затем появляются со звуковым эффектом внизу экрана.

в) «Составь слова» – учащиеся по первому слогу угадывают слова, требуемые в задании, представленном в верхней части экрана; кликают на второй слог каждого слова, в результате чего все слово перекрашивается в другой цвет. На начальных этапах идет работа с названиями животных,

овощей и фруктов, а затем учащиеся находят названия прочитанных рассказов с определением их автора.

Отмеченные три вида упражнений используются на уроках обобщения по теме или разделу, а также на уроках внеклассного чтения.

г) «Шифровщики» – учащиеся находят на экране слово по указанному в верхнем правом углу «шифру», ориентируясь на цвет, форму нужной ячейки, а также его номер среди других слов. Назвав найденное по «коду» слово, школьники нажимают на управляющую кнопку «?», после чего со звуковым эффектом в нижней части экрана появляется изображение-иллюстрация.

Отличительным преимуществом **интерактивных викторин** является то, что у каждого учащегося формируется правильный образ прочитанного за счет окрашивания в другой цвет верного ответа или исчезновение неверных вариантов даже в случае ошибочного выбора. Важным при этом является создание ситуации успеха.

На **третьем этапе** (4 класс) содержание упражнений более объемное, вводятся интерактивные упражнения повышенного уровня сложности, направленные на:

1. Развитие природного темпа деятельности.

Работая с упражнением **«Веселые морячки»**, учащиеся отгадывают слово, «записанное» морячками при помощи флажков в верхней части экрана, с опорой на изображение семафорной азбуки, затем набирают отгадку на отображенной экранной клавиатуре. В итоге загаданное слово появляется внизу экрана со звуком.

2. Развитие оперативного поля чтения.

Алгоритм работы с упражнением-тренажером **«Найди цель»** содержит ряд шагов: при внимательном прочтении текста учащиеся находят загаданное слово, кликают на него. В качестве интерактивного «отклика» текст исчезает, а на экране в определенной позиции остается только соответствующее слово, перекрашенное в другой цвет. Для возможности многократной тренировки на содержании одного текста предусмотрен поиск трех слов, находящихся в разных позициях. Переход к новым словам осуществляется по управляющей кнопке.

Особое внимание при разработке всех групп описанных интерактивных упражнений-тренажеров уделялось созданию ситуации успеха, способствующей повышению мотивации учения и уровня самооценки; развитию познавательных интересов; стимулированию к высокой результативности труда; созданию благоприятной психологической атмосферы. Наличие четкой инструкции, предложенной знакомым сказочным персонажем, а также анимационных и звуковых эффектов создают учащимся благоприятные условия для достижения учебной цели.

Таким образом, достижению высоких результатов в обучении способствует приобщение детей к чтению в условиях психологически комфортной среды (переживания ситуации успеха) и устойчивого интереса к деятельности, реализующей учебную задачу.

🕮 *Литература*

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха : книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1997. – 176 с.

2. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963. – Дата доступа: 02.03.2020.

3. Образовательный стандарт начального образования / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.adu.by/images/2020/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 22.01.2020.

4. Сардалишвили, Л. А. Успей, догадайся, набери: интерактивные упражнения-тренажеры по чтению для учащихся начальных классов : методические рекомендации / Л. А. Сардалишвили. – Минск : БГПУ, 2020. – 40 с.

УДК 372.41

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.В. Трунова

ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – М. М. Козлова

IMPLEMENTATION OF IDEAS OF EDUCATIONAL READING THROUGH ACTIVE LISTENING TECHNOLOGY IN LITERARY EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

V.V. Trunova

Аннотация. В статье рассматриваются идеи воспитательного чтения, реализующиеся с помощью технологии активного слушания.

Annotation. The article discusses the ideas of educational reading, implemented using active listening technology.

Ключевые слова: младший школьник, воспитательное чтение, технология активного слушания, литературное образование.

Key words: primary school student, educational reading, active listening technology, literary education.

Ключевой вопрос современной школы, вокруг которого концентрируется внимание учителей, методистов и ученых, – это повышение эффективности обучения. Качество обучения чтению не может не волновать общественность и педагогов: ведь от того, как оно поставлено в школе, как идет приобщение ребенка к книге, как развивается у школьников потребность в чтении, во многом зависит и качество воспитания подрастающего поколения.

Актуальным в современном методическом обеспечении уроков начального литературного образования является вопрос о выборе эффективных форм, средств, методов и приемов литературного развития детей младшего школьного возраста.

Современное литературоведение рассматривает художественное произведение как сложное системное единство, познать которое можно лишь с помощью целостного анализа.

Поэтому умение анализировать художественное произведение следует рассматривать как «сложное умение, представляющее собой систему частных умений, ориентированных на постижение отдельных компонентов произведения как частей художественного целого»

Диалог с текстом необходим для формирования “идеального читателя”, который умеет понимать текст не только на уровне фактического материала, но и находить смысл прочитанного при помощи постановки вопросов к тексту до чтения и во время чтения. С помощью методических приёмов намеренно усиливается ситуация поиска, что оказывает влияние на повышение активной и осознанной деятельности учащихся при работе с художественным произведением на уроке литературного чтения.

В конце XIX века русским педагогом Ц.П. Балталоном разработан метод воспитательного чтения, который подразумевает полноценное восприятие художественного произведения.

Метод воспитательного чтения реализуется в системе четырех компонентов: чтение ситуативное, заявленное, возвращающееся, свободное [1, с. 154].

«Ситуативное» чтение, по Балталону, предполагает выбор содержания художественного произведения с ориентацией на текущую ситуацию.

«Заявленное» чтение соотносится с познавательными интересами учащихся: на уроках чтения изучаются произведения, заинтересовавшие младших школьников. Эта работа осуществляется как по произведениям, прочитанным детьми дома по собственному выбору, так и на основе перечитывания программного материала.

Третье составляющее звено метода – «возвращающееся» чтение. Оно предполагает перечитывание уже знакомого детям художественного произведения через некоторое время с целью его более глубокого восприятия, переосмысления событий школьниками, нового сопереживания героям, расстановка акцентов «хорошо» - «плохо».

«Свободное» чтение дает возможность ознакомления с произведениями по выбору самих детей, с целью развития и самовыражения их читательских интересов.

В свое время метод Ц.П. Балталона нашел многих сторонников, однако в те годы метод воспитательного чтения не закрепился в школьной практике, так как при наличии всех положительных аспектов решал задачи только воспитательного направления и на тот момент не был востребован социальной ситуацией. В дальнейшем методисты неоднократно возвращались к методу воспитательного чтения. Например, идея первичного воспроизведения текста вслух учителем получила продолжение у Н.Ф. Бунакова, он ввел в практику урока чтение произведения вслух учителем с дальнейшим разбором произведения «от целого к частям».

В конце 60-х годов XX века в результате исследования о пользе воспитательного чтения, учеными педагогами Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым была создана образовательная программа для детей младшего школьного возраста с учетом идей метода воспитательного чтения, которая действует и поныне.

Основными принципами метода воспитательного чтения являются: «занимательность содержания», «целостность впечатления от произведения», «возбуждение посильной работы мысли».

Технология активного слушания выступает один из инструментов реализации идей воспитательного чтения в начальном курсе литературного чтения. Активное слушание – это процесс, в ходе которого слушающий не просто воспринимает информацию, но и активно показывает понимание этой информации. Этому способствуют такие приемы, как поддакивание, пауза, закрытые вопросы, открытые вопросы, уточнение, пересказ (парафраз), развитие мысли, резюмирование или выделение главной мысли. Выделяется

два вида активного слушания: нерефлексивное и рефлексивное [2, с. 65]. Первый вид предполагает выражение согласия или несогласия с помощью вербальных сигналов, а второй заключается в непосредственном выражении чувств и мыслей, используя рассуждение на заданную тему.

Таким образом, учащиеся активно включаются в беседу, самостоятельно приходят к решению поставленной проблемы.

При реализации идей воспитательного чтения школьников посредством технологий активного слушания учителю начальных классов следует иметь в виду, что процесс литературного развития предполагает реализацию следующих этапов: формирование читательских интересов учащихся, введение читателя в мир книги и расширение круга его чтения, обучение приемам восприятия и анализа прочитанного произведения. Данные этапы учтены в формирующем опытно-экспериментальном исследовании.

🕮 *Литература*

1. Балталон, Ц. П. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения / Ц. П. Балталон. – М. : 1994. –272 с.

2. Гиппентрейтер, Ю. Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? / Ю. Б. Гиппентрейтер. – М. : Астрель, 2008. – 189 с.

УДК 37.026.4

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.О. Унисихина

ХГУ им. Н. Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – М. М. Козлова

MIND MAPS AS A TOOLS OF IMPLEMENTING THE VISIBILITY IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

G.O. Unisikhina

Аннотация. В статье анализируются возможности графических моделей ментальных карт как наглядного средства обучения русскому языку на его различных уровнях в процессе проведения уроков с младшими школьниками; приводится примерное структурно-семантическое описание ментальных карт во взаимосвязи их составляющих компонентов.

Annotation. The article analyzes the abilities of graphic models of mind maps as a visual tools of teaching the Russian language at its various levels in the process of conducting lessons with primary school students; an approximate structural and semantic description of mind maps in the relationship of their constituent components is given.

Ключевые слова: ментальные карты (интеллект-карты); наглядность в обучении русскому языку; графико-визуальные моделирующие средства; младшие школьники.

Key words: mind maps; visualization in teaching Russian language; graphic and visual modeling tools; primary school students.

Процесс обучения обеспечивается определенными средствами, то есть специально созданными пособиями и материалами различного характера,

способствующими управлению познавательно-практической деятельностью школьников, с одной стороны, и решению стоящих перед учителем задач, – с другой. Наглядность в обучении русскому языку – один из дидактических принципов, примененных к предмету «русский язык». Наглядность как графико-визуальное моделирующее средство ориентирована на чувственное познание обучающихся, на образование у обучающихся представлений и понятий на основе «живого», непосредственного восприятия предметов и явлений, в данном случае – явлений языка.

Использование средств наглядности в учебном процессе с младшими школьниками является обязательным и в силу особенностей детского мышления и в связи с тем, что они мобилизуют психическую активность учеников, повышают интерес к уроку, увеличивают возможность непроизвольного запоминания материала, а также вводят определенную новизну в учебный процесс.

Примером средства наглядности могут стать так называемые «ментальные карты», которые представляют собой «особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части» [1]. Точного перевода с английского mind maps на русский язык не существует, поэтому в различных источниках используются синонимические термины, среди которых наиболее популярными являются «ментальные карты», «интеллект-карты», «карты разума», «карты представлений», «мыслительные карты», «карты памяти», «карты осознания».

Интеллект-карты способны заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы. Они являются интерактивным способом визуализации процессов мышления при помощи создания нелинейных схем. Свое подробное описание они нашли в труде британского психолога Тони Бьюзена «Интеллект карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления» [2]. Существенное отличие ментальных карт от обычного текста заключается в многоаспектности и визуальной многоплановости восприятия, системной подачи изучаемого содержания, также они дают волю воображению и развивают креативность работающих с ними.

Тони Бьюзен пишет: «У хорошей интеллект-карты три основные составляющие. 1. Центральный образ, передающий тему (предмет) изучения. 2. Толстые основные «ветви», отходящие от центрального изображения. 3. Единственное ключевое слово или изображение на каждой ветви» [2, с. 27].

Структура ментальной карты напоминает внешний вид нейрона, имеющего множество разветвлений. Ментальные карты представляют собой многоцветную информационную диаграмму, позволяющую не только выделить главное в тексте, но и систематизировать его. При этом интеллект-карты максимально активизируют работу мозга, так как они воздействуют на оба полушария: левое, отвечающее за логическое мышление, и творческое правое. Не случайно их называют также «карты разума».

В школьном курсе русского языка изучаются все его уровни: фонетический, лексико-семантический, грамматический в совокупности трех подуровней: морфемики и словообразования, морфологии и синтаксиса. При этом на каждом ярусе целесообразно использование ментальных карт, представленных различными моделями, описанными в научных публикациях: взаимосвязанными, блоковыми и иерархическими.

Взаимосвязанная модель используется при системном изложении информации с многочисленными взаимосвязями и подэлементами.

Так, на уроках русского языка в начальной школе при изучении членов предложения целесообразно представить данную тему в виде интеллект-карты с центральным образом в виде словосочетания «члены предложения» и отходящими от него ветвями (ключевыми темами): «главные» и «второстепенные». При этом первая ключевая тема содержит подтемы: «подлежащее» и «сказуемое», вторая – «определение», «дополнение» и «обстоятельство», иллюстрированные различными рисунками и примерами.

Блоковая модель (в форме блока или списка) предназначена для удержания в памяти большого количество задач, она выглядит нагляднее и позволит выполнять задания поэтапно. Так могут быть охарактеризованы самостоятельные части речи. Например, глагол, как центральная часть карты, наряду с существительным, прилагательным, наречием и другими знаменательными словами, имеет несколько ответвлений, в числе которых

как изменяемые (постоянные), так и непостоянные морфологические частеречные признаки: вид, время, лицо, число и другие.

Иерархическая модель удобна при графическом изображении системы частей речи в современной русской грамматике. При этом центральный образ «часть речи» имеет несколько ответвлений, среди которых «знаменательные» («существительное», «прилагательное», «глагол» и другие) и «служебные» (в числе которых «предлог», «союз», «частица») слова.

Выделяемые модели не существуют в изолированном виде по отношению друг к другу. Несомненно, что внутриблоковое распределение языкового материала предполагает его взаимосвязанное единство или сопоставление на общих основаниях (классификацию, подведение под общие основания и т.д.). Иерархическая модель ориентирована и на взаимосвязи языковых единиц, и на их блоковые объединения. Как правило, в пределах одного рисунка-схемы могут быть задействованы две или три модели в различных их сочетаниях. Именно интеллектуальное моделирование способствует неформальному, сознательно обоснованному графическому обозначению сложного грамматического материала.

Так, например, при изучении слов-омонимов на этапе обобщения можно использовать ментальную карту, изображенную на рисунке 1. Она представлена в виде основной ветви-ствола, имеющей название «Омонимы». Данная ветвь делится на четыре «толстые» ветви, оканчивающиеся листами, которые заключают в себе ключевые темы предмета изучения: лексические омонимы, омографы, омофоны, омоформы. Они же в свою очередь подразделяются на типы, заключенные в более мелких листьях, так лексические омонимы разветвляются на полные и неполные, омоформы представлены отдельными формами одной или разных частей речи, омографы и омофоны делятся на омонимичный и омоформный типы, определяемые для младших школьников как омофоны / омографы – слова и омофоны / омографы – формы слов.

При изучении грамматических тем по разделу «Часть речи глагол» целесообразно использовать ментальную карту, представленную на рисунке 2. Она имеет вид цветка, лепестки которого отражают все

грамматические «параметры» предмета изучения. Светлым цветом обозначены неизменяемые морфологические признаки глагольных словоформ, более темным – изменяемые морфологические признаки, указывающие на грамматические (в научной терминологии парадигматические) формы глагола, самым темным цветом обозначены семантические признаки, указывающие на категориальные характеристики глагола как части речи.

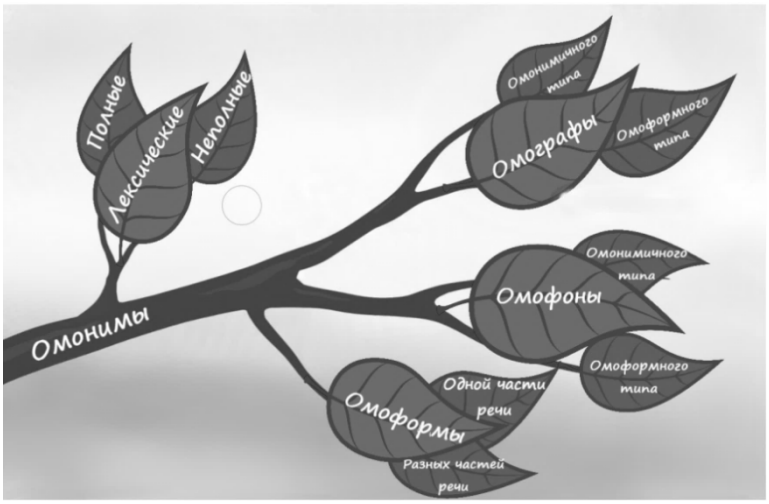


Рисунок 1



Рисунок 2

Ментальные карты как наглядное средство изучения русского языка имеют свои преимущества перед другими способами передачи языковой

информации, в частности, стимулирование мозговой активности и творческого мышления обучающихся, наглядно-рисуночное прослеживание взаимосвязи языковых категорий и шире – изучаемых «идей» в целом. Как и любое наглядное средство, «карты разума» имеют свои недостатки: статичность, перегруженность обозначения классифицирующих признаков в отдельных случаях.

Тем не менее, такое наглядное средство изучения не только позволяет наглядно отобразить связи между изучаемыми терминологическими понятиями, но и развивает креативность, способствует проявлению познавательной активности младших школьников.

🕮 *Литература*

1. Пермякова, И. Как составить интеллект-карту. Что такое интеллект-карты [Электронный ресурс] / И. Пермякова // Развивай Мегаинтеллект. – 2015-2016. Режим доступа: http://razvitie-intellecta.ru/intellekt-karty-chto-yeto-takoe-kak-sost/. – Дата доступа: 06.03.2020.

2. Бьюзен, Т. Интеллект карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

УДК 74.268

ВЛИЯНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС

М.В. Харунжина

ХГУ им. Н. Ф. Катанова (Абакан)

Науч. рук. – О. В. Деревягина

INFLUENCE OF ENTERTAINING MATERIAL ON COGNITIVE INTEREST

M.V. Harungana

Аннотация. В статье рассматривается влияние занимательного материала на развитие познавательного интереса у младших школьников.

Annotation. The article considers the role of entertaining material on the development of cognitive interest in younger students.

Ключевые слова: познавательный интерес, обучение русскому языку, занимательный материал.

Key words: educational interest, Russian language training, entertaining material.

Именно с помощью познавательного интереса у детей формируется любовь к труду, технике, учебным занятиям, чтению книг и другим.

У младших школьников познавательный интерес зачастую слабо развит, потому что их привлекают лишь яркие, красочные образы, а, ознакомившись с необычным предметом, интерес пропадает, поэтому детей нужно постоянно удивлять чем-то новым. Для этого необходимо создавать такие условия, наиболее важными из которых являются отношения, складывающиеся в учебном процессе и в общении, где и будет создана благоприятная атмосфера для формирования познавательных интересов и личности ученика.

Содержание предмета русский язык позволяет обучающимся усваивать необходимые знания в области орфографии и грамматики. Каждый урок русского языка всегда направлен на формирование языковой компетенции, а чтобы это не сводилось к простому и однообразному процессу, учитель должен активно применять занимательный материал, тем самым развивая познавательный интерес к предмету.

Занимательный материал может быть самым разнообразным (ребусы, загадки, шарады, кроссворды и др.). Для формирования и актуализации познавательного интереса его нужно постоянно инициировать. В школьный период своей жизни ребенок старается узнать как можно больше обо всем мире. Поэтому, если найти правильные подходы, обучение русскому языку из сложной и утомительной необходимости может превратиться в увлекательное путешествие в мир знаний. Главную роль здесь сыграет занимательный материал, «представляющий собой сильнейший фактор психологической адаптации ребенка в новом учебном пространстве, который может решить проблему естественного внедрения ребенка в мир познания родного языка» [1, с. 40].

Такие элементы познавательного интереса, как стремление преодолевать трудности при выполнении задания, поиск путей для решения задания, концентрация внимания на объекте деятельности, увлеченность, активность, самостоятельность и пр., при применении в процессе обучения разнообразных занимательных средств формируются гораздо быстрее. Особенно следует отметить систематическое применение занимательного материала на уроках русского языка. Это заставляет обучающихся погрузиться в процесс обучения, способствует сглаживанию и сокращению адаптационного периода, снижает стрессогенный фактор проверки уровня развития, позволяет детям, отличающимся повышенной тревожностью, в более полной мере продемонстрировать свои истинные способности.

Познавательный интерес представляет собой важный фактор учения и в то же время является жизненно-необходимым фактором становления личности.

Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности школьника и может играть значительную роль в структуре его личности. Влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий:

– уровнем развития (его силой, глубиной, устойчивостью);

– характером (в данном случае локально-стержневом, т.е. к отдельному предмету – русскому языку);

– местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием;

– своеобразием интереса в познавательном процессе (получение знаний от других или стремление получить знаний по русскому языку самостоятельно);

– связью с жизненными планами и перспективами.

Указанные условия обеспечивают силу и глубину влияния познавательного интереса на личность младшего школьника.

Поэтому если в начальной школе на каждом уроке русского языка будет использован разнообразный занимательный материал, то будет развиваться познавательный интерес к данному предмету (родному языку) и, может быть, в будущем повысится даже уровень культуры речи людей.

🕮 *Литература*

1. Ушаков, Н.Н. Внеурочная работа по русскому языку: пособие для учителя / Н.Н. Ушаков, Г.И. Суворова. – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.

2. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина – М. : Просвещение. – 1979. – 96 с.

УДК 37.034

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ КНИГИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Ходан

БГПУ (Минск)

Науч. рук. – И. А. Буторина

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHILDREN'S BOOKS AS A MEANS OF FORMATION OF MORAL CULTURE OF PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

E.S. Hodan

Аннотация. В статье описано вияние чтения на формирование нравственных качеств личности младшего школьника.	Annotation. The article describes the influence of reading on the formation of moral qualities of the personality of a primary school student.
Ключевые слова: нравственное воспитание, чтение.	*Key words: moral education, reading.*

Вопросы нравственного воспитания, совершенствования нравственной сферы личности волновали общество во все времена. В настоящее время эта проблема не утрачивает своей актуальности. Учитель, принимающий непосредственное участие в воспитании учащихся, должен обладать глубокими теоретическими знаниями и практическими умениями в области воспитания нравственной культуры личности.

Под нравственной культурой личности понимается реализация культуры нравственного сознания и нравственных чувств и деятельности, которые приводят к формированию культуры нравственного поведения. В ее структуре выделяют моральное сознание, нравственное поведение, этическое мышление, нравственные чувства [1, с. 357]. Целью нравственного воспитания обучающихся на I ступени общего среднего образования является

освоение правил культуры поведения в отношениях с родителями, сверстниками и взрослыми, сотрудниками учреждения образования; освоение нравственного отношения к природе, заботы о других, культуры ненасилия; формирование ценностного отношения к труду [2, с. 15]. Достичь этой цели можно с помощью различных средств, одним из которых является воспитательный потенциал детской книги.

Чтение художественной литературы является одним из самых доступных средств формирования нравственной сферы личности ребенка. Валерий Брюсов писал: «Крайне важно, чтобы дети с ранних лет привыкали видеть в литературе нечто достойное уважения, благородное и возвышенное» [3, с. 541].

Межличностные взаимоотношения в детском коллективе достаточно сложны. Здесь наряду с радостями детского общения, совместных игр существуют и желание превосходства, подчинения, злословие, робость, тревога быть непринятым. Уроки литературного чтения с проведением глубокого анализа художественных произведений помогут обобщить накопленный опыт взаимоотношений между сверстниками и компенсировать в процессе обсуждения главной мыли произведений недостаточный опыт нравственного поведения.

Внесение элемента осознанности в детское общение и в личностное развитие каждого ребенка – главная задача детской книги. Очень важно педагогу при подготовке к урокам и внеучебным занятиям подбирать книги, которые бы способствовали формированию гармоничной личности учащихся.

Можно ли сформировать личность ребёнка только на положительных примерах, справедливых героях? Содержание произведений детской литературы направлено на созидание детского мышления. Поэтому педагог должен работать над преодолением таких качеств, как эгоизм, зависть, грубость, хвастовство и др. Необходимо говорить и о дразнилке-насмешке, отношению к чужим недостаткам и одновременно подчеркивать важность добра, сострадания, дружелюбия, уважения. К примеру, стихотворения А. Барто способствуют воспитанию у детей чувства сострадания; в рассказе «Самое страшное» Е. Пермяк осуждает недоброжелательность и зависть.

В произведении «Соседи» белорусский писатель В. Хомченко исследует тему зависти и мстительности.

Безусловно, в начальных классах книга играет огромную роль в формировании нравственного поведения у учащихся. По утверждению Л.И. Матвеевой, чтение и анализ рассказов, сказок помогает ученикам понять черты характера и мотивы поведения героев, дать оценку их поступкам с нравственной точки зрения. Учащиеся читают произведения, в которых в доступной для них форме поднимаются вопросы справедливости, чести, дружбы, товарищества, гуманности и патриотизма, верности общественному долгу.

Книга показывает ребёнку всю свою мудрость, чуткость, душевность, цельность внутреннего мира человека, противостоит миру отчужденности, раскрывает перед детьми мир ценность доброжелательного общения между людьми, демонстрируют детскому сознанию преимущество света, добра, любви, единения перед миром зла, агрессии, разъединения. Здесь мы не обойдёмся без произведений В. Осевой «На катке», «Басен в прозе» С. Михалкова, рассказов И. Василенко «Мостик» и Л. Толстого «Два товарища». Сказка А. Волкова "Волшебник Изумрудного города" учит дружбе и взаимовыручке каждого человека. Героям сказки удалось достичь желаемого именно благодаря этому. Из рассказа В. Драгунского "Тайное становится явным" дети делают вывод о том, что сохранять в тайне ложь недопустимо и бессмысленно, так как правда рано или поздно станет известна. Басни И.Крылова учат школьников быть честными и справедливыми: анализируя ошибки персонажей басен, школьники попытаются не допускать их в собственной жизни.

Чтобы разобраться ребёнку в познании мира, уместно помочь ему избрать «героя-друга» из его любимой книги, на которого хотелось бы стать похожим, героя, воплощающего в себе свет добра и силу мудрости, цельность – ту полноту, которой так порой не хватает детям в восприятии самих себя. Он является для них мерилом качества их поступков. Таким героем-другом может стать Маленький принц или волшебница. Очень важно после прочтения каждого произведения предоставить ребёнку возможность

высказать личностное отношение к прочитанному, формируя самостоятельность мышления, помочь ему сделать правильные в нравственном отношении выводы.

Проблема нравственного воспитания может быть решена при условии формирования у подрастающего поколения соответствующей системы ценностей, основанной на воспитании у учеников младшего школьного возраста лучших черт и качеств гармоничной личности. Задача учителя – поднять и сохранить престиж книги в этот век новейших электронных открытий.

🕮 *Литература*

1. Лихачев, Б. Т. Педагогика : Курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2008. – 607 с.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : Постановление Министерства образования Республики Беларусь 15 июля 2015 № 82 / Министерство образования Республики Беларусь. –- Минск, 2015.

3. Шохина, Т. Е. Формирование нравственных представлений детей младшего дошкольного возраста средствами художественной литературы / Т. Е. Шохина // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 540–544.

УДК 372.4

ФАРМІРАВАННЕ МАЎЛЕНЧА-КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ РАЗДЗЕЛА “ТЭКСТ” НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў 2–4 КЛАСАХ

Д.В. Шыпіцына

БГПУ (Мінск)

Навук. кір. – А. С. Васілеўская

FORMATION OF SPEECH AND COMMUNICATION COMPETENCE IN STUDYING THE SECTION "TEXT" IN THE LESSONS OF THE BELARUSIAN LANGUAGE IN GRADES 2–4

D.V. Shipitsina

Анатацыя. У артыкуле разглядаецца паняцце маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі, аналізуецца сістэма практыкаванняў і заданняў па тэме “Тэкст” у 2–4 класах, на аснове якіх адбываецца фарміраванне маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі.

Annotation. The article discusses the concept of speech and communication competence, analyzes the system of exercises and tasks on the topic "Text" in grades 2–4, on the basis of which the formation of speech and communication competence.

Ключавыя словы: маўленча-камунікатыўная кампетэнцыя, навучэнцы пачатковых класаў, тэкст.

Key words: speech and communication competence, elementary school students, text.

Маўленча-камунікатыўнай кампетэнцый асобы называецца сістэма моўных, маўленчых, уласна камунікатыўных ведаў, уменнях і навыкаў, якія забяспечваюць гатоўнасць да свабоднага маўлення (стварэння выказвання) у працэсе камунікацыі [1]. Сфарміраванасць маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі праяўляецца ў валоданні навучэнцамі разнастайнымі відамі маўленчай дзейнасці (гаварэннем, слуханнем, чытаннем, пісьмом), уменнем

выбіраць патрэбны спосаб выказвання думкі, выкарыстоўваць моўныя адзінкі ў адпаведнасці з іх значэннем у розных сітуацыях зносін.

На фарміраванне маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі ўплываюць узровень базавых моўных і маўленчых ведаў і ўменняў, камунікатыўны вопыт вучняў, іх слоўнікавы запас. Такім чынам, сфарміраванасць маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі малодшага школьніка з'яўляецца адным з важнейшых паказчыкаў высокага ўзроўню валодання мовай.

Арганізацыя працы па фарміраванні кампетэнцый ажыццяўляецца на аснове агульнадыдактычных, праватнаметадычных і спецыфічных прынцыпаў. Адным з апошніх з'яўляецца прынцып тэкставага навучання.

Доўгі час у мэтодыцы тэкст успрымаўся як матэрыял для назірання за моўнымі адзінкамі і з'явамі. Сёння тэкст разглядаецца як аб'ект вывучэння, вынік маўленчай дзейнасці, вынік навучання. У практыцы выкладання беларускай мовы навучэнцы спачатку засвойваюць асноўныя паняцці тэорыі тэксту, а потым выпрацоўваюць маўленчыя ўменні пры выкананні розных тыпаў практыкаванняў.

Тэкст – гэта "мова ў дзеянні", таму яго выкарыстанне дае магчымасць уключаць вучняў у разнастайныя сітуацыі зносін. Праз тэксты навучэнцы пачатковых класаў далучаюцца да ведаў, сацыяльных каштоўнасцей і нормаў, назапашаных людзьмі за гады практычнай і тэарэтычнай дзейнасці. Гэта асабліва важна для падрыхтоўкі і ўдзелу вучняў у сацыяльным жыцці [2].

Тэма "Тэкст" ахоплівае дастаткова вялікі па аб'ёме матэрыял і вывучаецца на працягу ўсяго перыяду навучання ў пачатковай школе (2, 3 і 4 класы). З паняццем ***тэкст*** навучэнцы знаёмяцца ў 2 класе [3, с. 105].

Сістэма практыкаванняў па тэме пабудавана згодна з дыдактычным прынцыпам сістэматычнасці і паслядоўнасці – "ад простага да складанага". Спачатку вучням прапануюцца практыкаванні аналітычнага характару (аналіз гатовых тэкстаў), а заканчваецца вывучэнне практыкаваннямі на стварэнне ўласных выказванняў. Сістэма вывучэння тэмы характарызуецца пераемнасцю: перад вывучэннем новай тэмы абавязкова арганізуецца паўтарэнне раней вывучанага.

У 2 класе спачатку вучні працуюць з дэфармаваным тэкстам, тлумачаць загаловак прапанаваных тэкстаў, вучацца вызначаць тэму і галоўную думку тэксту. Далей навучэнцам прапануецца самастойна падабраць загаловак да тэксту, падабраць прыказку, якая адлюстроўвае галоўную думку тэксту, адказаць на пытанні да тэксту. Заканчваецца вывучэнне тэмы практыкаваннямі прадуктыўнага характару: адказаць на пытанні па малюнках з выкарыстаннем слоў для даведак [3, с. 113], стварыць тэкст па малюнках з дапамогай прапанаваных слоў, вусна пераказваць тэксты практыкаванняў [3, с. 112, 114].

У практыкаваннях для 3 класа прапануюцца тэксты большага аб'ёму, колькасць пытанняў, на якія павінны адказаць навучэнцы, павялічваецца да 5-6. Трэццякласнікі знаёмяцца з планам тэксту, вучацца дзяліць тэкст на часткі [4, с. 30–32]. Потым вучням прапануецца скласці план толькі па апорных словах, вызначыць правільную паслядоўнасць пунктаў плана, вусна аднавіць змест па зробленым плане. І на апошнім уроку вучні павінны самастойна скласці план да свайго вуснага выступлення [4, с. 38]. Практычна пасля кожнага задання змяшчацца практыкаванне на развіццё маўлення ці рубрыка "Дадатковае творчае заданне", якія прадугледжваюць самастойны пошук інфармацыі па тэме і прадстаўленне яе ў класе. Або вучням патрэбна ўявіць пэўную сітуацыю з жыцця і пабудаваць, напрыклад, дыялог з гасцямі з іншай краіны.

Падручнік для 4 класа адрозніваецца тым, што змешчаныя там практыкаванні камбінаваныя: яны дапамагаюць вучню ўзгадаць вывучанае ў папярэдніх класах па тэме "Тэкст" і адначасова замацаваць новую тэму. Напрыклад, у практыкаванні № 25 [5, с. 17] неабходна спачатку прачытаць тэкст, вызначыць яго тэму, ідэю; знайсці сродкі сувязі сказаў у тэксце; падзяліць тэкст на часткі; а потым папрацаваць з дэфармаваным планам тэксту, выправіць яго; запісаць тую частку тэкста, якой адпавядае малюнак.

У 4 класе вучні знаёмяцца з тыпамі тэкстаў – апавяданне, апісанне і разважанне. У практыкаваннях, змешчаных у падручніку, неабходна вызначыць тып тэксту, пазнаёміцца з яго будовай, падзяліць тэкст на часткі, скласці або рэдагаваць план, прыдумаць малюнкі да тэксту [5, с. 24, 27, 33].

Практыкаванні павялічваюцца ў аб'ёме: амаль кожнае ўключае ў сябе набор з 5–7 заданняў, накіраванных на адпрацоўку ўмення вызначаць тып тэксту, яго асноўныя прыметы, знаходзіць сродкі сувязі сказаў, коратка фармуляваць тэму і асноўную думку тэкстаў, працаваць з дэфармаванымі тэкстамі і планамі, рэдагаваць тэксты і планы, самастойна складаць вусныя паведамленні на даступныя тэмы па плане

Пры вывучэнні тэмы арганізуецца праца па паўтарэнні раней вывучанага матэрыялу. Так, пры выканнанні практыкавання № 25 у 4 класе вучні паўтараюць веды па дзеяслове: трэба знайсці дзеясловы, вызначыць, у якім часе яны ўжываюцца [5, с. 17]. Шмат увагі надаецца адпрацоўцы арфаграфічнага навыку: праверыць правапіс парных звонкіх і глухіх зычных [3, с. 107], уставіць прапушчаныя літары [4, с. 23], запісаць сказы па памяці [5, с. 33]. У падручніку для 4 класа змешчана рубрыка "Успомніце", у якой прапануецца з дапамогай схемы-апоры ўзнавіць веды пра сувязь сказаў у тэксце. [5, с. 16].

Пры вывучэнні тэмы аўтарам падручніка прадугледжана фарміраванне навыкаў вуснага маўлення: вусна (сцісла) пераказаць тэкст, прыдумаць працяг апавядання, вусна апісаць сваю сяброўку, прыдумаць уласныя тэксты, напрыклад, "Любімы занятак нашага класа", "Мой кубачак".

Пры вывучэнні тэмы прадугледжана праца з ілюстрацыямі, якія не проста дапамагаюць зацікавіць дзяцей, зрабіць успрыманне матэрыялу больш канкрэтным, але выконваюць важную метадычную ролю. Напрыклад, ілюстрацыя-гульня ў падручніку для 2 класа [3, с. 114] дапамагае з асобных слоў скласці сказ. У падручніку для трэцяга класа малюнкі дапамагаюць дзяліць тэкст на часткі, складаць план [4 с. 30]. У 4 класе на аснове малюнкаў школьнікі вучацца вызначаць тыпы тэкстаў, скаладаць тэкст патрэбнага тыпу [5, с.26]. З дапамогай ілюстрацый дзеці пераказваюць тэксты, падбіраюць загалоўкі, вызначаюць тэму тэкстаў.

Вывучэнне тэмы ў кожным класе заканчваецца абагульненнем вывучанага. Для гэтага ў падручніку прапануюцца пытанні, з дапамогай якіх навучэнцы пачатковых класаў правяраюць свае тэарэтычныя веды пра асноўныя якасці тэксту, тыпы тэксту і г.д.

У выніку вывучэння тэмы “Тэкст” навучэнцы пачатковых класаў павінны умець вызначаць межы сказа, адрозніваць тэкст ад набору сказаў, вызначаць тэму, асноўную думку тэксту, падбіраць загаловак да тэксту; падзяляць тэкст на часткі; складаць план гатовага тэксту ці самастойнага выказвання; знахозіць сродкі сувязі ў тэксце; адрозніваць тэкст-апавяданне, тэкст-апісанне, тэкст-разважанне; падрабязна пераказваць вусна ці пісьмова па плане змест праслуханага ці прачытанага тэксту розных аб’ёмаў; ствараць вусна і пісьмова ўласныя тэксты.

Такім чынам, фарміраванне маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў павінна быць у фокусе ўвагі настаўніка, бо дзякуючы ёй фарміруюцца ўніверсальныя веды, уменні і навыкі дзяцей, без якіх навучанне не мае сэнсу. Сістэма практыкаванняў па тэме “Тэкст”, пабудаваная згодна з дыдактычным прынцыпам сістэматычнасці, паслядоўнасці і пераемнасці, дапамагае сфарміраваць асноўныя ўменні і навыкі, што складаюць змест маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі.

🕮 *Літаратура*

1. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” [Электронны рэсурс] : загад М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 29 мая 2009 г., № 675 // Документы. – Рэжым доступу: https://adu.by/ru. – Дата доступу: 13.09.2019.

2. Мартынкевіч, С. В. Развіццё камунікатыўнайкампетэнцыі школьнікаў пры вывучэнні беларускай мовы (5–6 клас) / С. В. Мартынкевіч. – Мінск : Выдавецкі цэнтр БДУ, 2010.– 102 с.

3. Свірыдзенка, В. І. Беларуская мова : вуч. дапам. для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка.– Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2015. – Ч. 2. – 219 с.

4. Свірыдзенка, В. І. Беларуская мова : вуч. дапам. для 3-га кл. устаноў агул.сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – Ч. 1. – 144 с.

5. Свірыдзенка В. І. Беларуская мова : вуч. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2018.– Ч. 1. – 147 с.

УДК 372.41

ЧЫТАННЕ ЯК ВІД МАЎЛЕНЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

А.С. Шырко

БДПУ (Мінск)

Навук. кір. – Н. М. Антановіч

READING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY

A.S. Shyrko

Анатацыя. У артыкуле разглядаецца чытанне як від маўленчай дзейнасці, навык чытання і яго характарыстыкі.	Annotatin. The article considers reading as a type of speech activity, reading skill and its characteristics.

Ключавыя словы: чытанне; маўленчая дзейнасць; навык чытання.	*Key words: reading; speech activity; reading skill.*

У працэсе актыўнага ўзаемадзеяння чалавека з наваколлем, у час практычнай дзейнасці развіваецца светапогляд, мысленне, фарміруецца маўленне. Значэнне апошняга немагчыма пераацаніць у жыцці кожнага чалавека. Маўленне з'яўляецца сродкам зносін, перадачы інфармацыі і сацыяльна-культурнага вопыту чалавецтва, пазнання рэчаіснасці. Яно забяспечвае духоўнае, інтэлектуальнае развіццё асобы.

Чытанне – жыццёва неабходны навык, які дазваляе ўспрымаць змешчаную ў тэкстах інфармацыю, перапрацоўваць яе, атрымліваць новыя веды, фарміраваць уласныя адносіны да прачытанага, выкарыстоўваць атрыманую інфармацыю з карысцю для сябе. У працэсе чытання выпрацоўваюцца наступныя ўменні:

агульнавучэбныя – якаснае і хуткае чытанне тэксту, пераказ, складанне плана прачытанага, планаванне і кантроль сваёй чытацкай дзейнасці;

агульналагічныя – выдзяленне галоўнага, правядзенне параўнанняў, фармуляванне пытанняў, абагульненне;

спецыяльныя прадметныя – прымяненне на практыцы тэарэтычных ведаў;

камунікатыўныя – уменне ажыццяўляць сумесную дзейнасць, падтрымліваць зносіны [2, с. 23].

Навык чытання – гэта базавы навык кожнага чалавека ў сучасным асяроддзі, паколькі без чытання нельга быць паспяховым у школе, прафесіі, актыўным у сацыяльным жыцці. Менавіта гэтым навыкам чалавек карыстаецца ўсё жыццё для атрымання новых ведаў. Таму адной з самых важных задач навучання ў пачатковай школе з'яўляецца фарміраванне ў малодшага школьніка навыку чытання.

Навык чытання "складаецца ў цэлым з двух бакоў: сэнсавага – разумення зместу і сэнсу чытаемага – і тэхнічнага, які падпарадкаваны першаму, абслугоўвае яго – спосабам, правільнасцю і выразнасцю чытання" [1, с. 49].

Паўнацэнны навык чытання характарызуецца чатырма якасцямі: правільнасцю, бегласцю, свядомасцю і выразнасцю. Усе гэтыя якасці ўзаемазвязаныя і ўзаемаабумоўленыя.

Пад правільнасцю чытання разглядаецца чытанне без скажэнняў, г. зн. уменне "правільна перадаваць склада-літарны састаў слова, граматычныя формы слова, адсутнасць пропускаў і перастановак слоў у сказе" [4, с. 101].

Пад бегласцю чытання разумеецца тэмп чытання, які "адпавядае псіхафізічнаму тэмпу маўлення дзіцяці ў штодзённым жыцці, пры якім адбываецца разуменне зместу твора" [1, с. 111]. Тэмп чытання расце паступова на працягу ўсіх чатырох гадоў навучання і знаходзіцца ў пэўнай узаемасувязі з іншымі якасцямі чытання – правільнасцю і свядомасцю. Трэба адзначыць, што бегласць не з'яўляецца самамэтай. Хуткасць чытання па-за сувязі з разуменнем прачытанага не апраўданая.

Свядомасць чытання – якасць паўнавартаснага навыку чытання, "якая дазваляе дасягнуць разумення вучнямі сэнсавага і ідэйнага бакоў чытання" [1, с. 109]. Свядомасць чытання фарміруецца паступова і абумоўлена разуменнем малодшымі школьнікамі фактычнага зместу тэксту, ідэйнай накіраванасці твора, яго вобразаў і ролі мастацкіх сродкаў, а таксама

правільным уласным стаўленнем вучня да твора. У сваю чаргу, гэта залежыць ад наяўнасці ў вучняў неабходнага жыццёвага вопыту, ад разумення лексічнага значэння слоў, іх спалучальнасці ў структуры сказа і ад шэрагу метадычных умоў.

Выразнасць чытання – гэта вобразная перадача тэксту чытачом у адпаведнасці з задумай пісьменніка. Яна фарміруецца ў працэсе аналізу твора. Выразна прачытаць тэкст – г. зн. знайсці ў вусным маўленні сродак, пры дапамозе якога можна праўдзіва перадаць ідэі і пачуцці, закладзеныя ў твор. Такім сродкам з'яўляецца інтанацыя.

Чытанню ўласцівы пазнавальная (кагнітыўная), рэгуляцыйная, вартасна-арыентацыйная функцыі.

Пазнавальная функцыя заключаецца ў тым, што ў працэсе чытання вучні атрымліваюць веды пра пэўныя падзеі, факты, з'явы рэчаіснасці. Рэгуляцыйная функцыя накіравана на рэгуляванне практычнай дзейнасці вучняў. Яны чытаюць, каб атрымаць інфармацыю, і на яе аснове навучыцца чаму-небудзь, удасканаліць свой жыццёвы вопыт, развіць пэўныя здольнасці. Вартасна-арыентацыйная функцыя звязана з эмацыйна-пачуццёвай сферай жыцця. Напрыклад, у працэсе чытання мастацкага тэксту адбываецца ўздзеянне на эмоцыі, пачуцці, што прыводзіць да фарміравання асобасных якасцей вучня.

Асноўнымі кампанентамі чытання з'яўляюцца ўспрыманне тэксту і актыўная перапрацоўка заключанай у ім інфармацыі. Гэта значыць, што асноўная мэта навучання чытанню – навучыць школьнікаў рацыянальна ўспрымаць і перапрацоўваць інфармацыю, змешчаную ў тэкстах рознага характару, улічваючы пры гэтым дзе, калі, для чаго і як можа быць выкарыстана атрыманая інфармацыя.

У залежнасці ад камунікатыўных задач існуюць розныя віды чытання: праглядальнае, азнаямляльнае, вывучальнае.

Праглядальнае чытанне выкарыстоўваецца ў тым выпадку, калі ставіцца задача атрымаць агульнае ўяўленне пра тое, што гаворыцца ў тэксце. Гэта даволі пашыраны від чытання. Праглядальнае чытанне заснавана на ўменні

вызначаць сэнс тэксту, прагназаваць развіццё падзей па загалоўку ці пачатку, дзяліць тэкст на сэнсавыя часткі, знаходзіць і абагульняць факты і інш. [5].

Азнаямляльнае чытанне “накіравана на разуменне як тэксту ў цэлым, так і кожнай яго часткі, засваенне зместу тэксту без папярэдняга задання на наступнае яго ўзнаўленне” [5]. Звычайна, пры азнаямляльным чытанні выкарыстоўваюцца невялікія па аб’ёме і нескладаныя для ўсведамлення тэксты, у якіх прапануюцца дадатковыя звесткі па тэме, даюцца тлумачэнні, удакладненні, гістарычныя факты і інш. Азнаямляльнае чытанне патрабуе ад вучняў умення вызначаць тэму тэксту па яго назве, пачатку і заканчэнні, прагназаваць развіццё тэмы, арыентавацца ў будове тэксту, дзяліць яго на сэнсава закончаныя часткі, знаходзіць у іх сказы, якія нясуць асноўную і дадатковую інфармацыю, і інш. [5].

Вывучальнае чытанне садзейнічае глыбокаму і дакладнаму разуменню зместу тэксту. Яно прымяняецца для ўсебаковага асэнсавання інфармацыі з тэксту. Такое чытанне выкарыстоўваецца ў час працы з тэарэтычным матэрыялам падручніка, лінгвістычнымі тэкстамі (правіламі), у якіх даецца апісанне моўных і маўленчых фактаў і з’яў, прыводзяцца азначэнні паняццяў; на этапе падрыхтоўкі да напісання пераказаў і інш. [5]. Асноўнымі прыёмамі, якія садзейнічаюць авалоданню ўменнем вывучальнага чытання, з’яўляюцца пастаноўка пытанняў па змесце прачытанага тэксту, падрыхтоўка адказаў на прапанаваныя пытанні, складанне плана, пераказ тэксту (часткі тэксту) і інш. [5].

З пункту погляду фарміравання і ўдасканалення навыку чытання вучня вылучаюць аналітычны, сінтэтычны этапы і этап аўтаматызацыі.

Аналітычны этап звязаны з адасобленасцю функцыянавання ў працэсе чытання трох кампанентаў тэхнікі чытання: успрымання, вымаўлення, разумення. У гэты час для вучня асобнай вучэбнай задачай выступае распазнаванне літар і іх агучванне, паступова з распазнаных графем складаецца семантычна вызначанае слова. Для настаўніка прыметай знаходжання вучнямі на аналітычным этапе фарміравання навыку чытання з’яўляецца чытанне па складах.

Сінтэтычны этап характарызуецца тым, што ўспрыманне, вымаўленне і асэнсаванне максімальна блізкія па часе выканання. Вучань на гэтым этапе чытае цэлымі словамі.

Этап аўтаматызацыі лічыцца дасягнутым, калі вучань карыстаецца тэхнікай чытання неўсвядомлена, як аўтаматызаваным дзеяннем, а яго чытацкія памкненні скіраваны на асэнсаванне зместу і формы твора. Прыметай дасягнення вучнем этапу аўтаматызацыі з'яўляецца эмацыянальна выражаная рэакцыя на самастойна прачытаны твор, здольнасць выказаць свае ўражанні па змесце твора.

Навучанне чытанню мае канчатковай мэтай фарміраванне чытача, здольнага да паўнацэннага ўспрымання літаратурных твораў. Звычайна навучанне чытанню адбываецца на аснове дзейнасці з мастацкім творам, у якім асваенне ажыццяўляецца "не шляхам абстрактнага яго вывучэння, а праз суаднясенне (карэляцыю) пачуцця таго, хто ўспрымае, з пачуццём аўтара, праз суперажыванне чытача, гледача, слухача з мастацкімі вобразамі" [4, с. 20].

Такім чынам, чытанне з'яўляецца адным з найважнейшых відаў маўленчай дзейнасці, без якога немагчыма забеспячэнне духоўнага і інтэлектуальнага развіцця асобы. Чытанне ў пачатковай школе выступае сродкам фарміравання элементаў інфармацыйнай культуры вучняў, закладвае аснову лінгвістычнага і разумовага развіцця.

🕮 *Літаратура*

1. Антонава, Н. У. Методыка навучання малодшых школьнікаў аўдзіраванню і чытанню ў школах з рускай мовай навучання / Н. У. Антонава. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2009. – 144 с.

2. Васёв, Д. В. Обучение чтению в эпоху цифровых технологий / Д. В. Васёв // Начальная школа. – 2020. – № 1. – С. 20–25.

3. Левина, Е. Р. Психология восприятия художественной литературы : учеб. пособие / Е. Р. Левина. – М. : МГИК, – 1989. – 55 с.

4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.

5. Саўко, У. П. Асноўныя віды маўленчай дзейнасці. Удасканаленне навыкаў слухання і чытанння [Электронны рэсурс] / У. П. Саўко. – Рэжым доступу: http://elib.bspu.by/handle/doc/10060. – Дата доступу: 15.04.2020.

УДК 372.882

МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНАЯ ПРАБЛЕМАТЫКА ВЕРША РЫГОРА БАРАДУЛІНА “ГРАМАТ НЕ ХАПІЛА”

В.Р. Шумік

Ваўкавыскі каледж УА “ГрДУ імя Янкі Купалы” (Ваўкавыск)

Навук. кір. – Н. В. Лазарчык

MORAL AND ETHICAL ISSUES OF RYGOR BARADULIN’S POEM "THE LETTERS WERE NOT ENOUGH"

V.R. Shumik

Анатацыя. У артыкуле аналізуюцца маральна-этычныя пытанні верша для дзяцей, параўноўваюцца героі твора, даследуюцца адносіны навучэнцаў каледжа да праблемы.	Annotation. In the article moral and ethical questions of the children’s poem are analyzed, the characters of the poem are compared; the college students’ attitude to the problem is researched.

Ключавыя словы: антыподы, лянота, працавітасць, Рыгор Барадулін.	*Key words: antipodes, laziness, industriousness, Ryhor Baradulin.*

Часта так бывае, што ў сям’і гадуюцца розныя зусім дзеці. Адзін з іх працавіты, паслухмяны, а другі – поўная супрацьлегласць. Такую гісторыю распавядае верш Рыгора Барадуліна “Грамат не хапіла”. Дадзены твор прапануецца ў праграме 4-га класа для пазакласнага чытання, гэта значыць, што юныя чытачы павінны самастойна пазнаёміцца з ім і зразумець яго змест. Тым не менш, для будучых настаўнікаў будзе карысным звярнуць на некаторыя моманты пры вывучэнні дадзенага верша.

Верш пабудаваны з дапамогай прыёму антытэзы. У цэнтры ўвагі браты Алесь і Лявон. Першы з іх – актыўны, дзейсны, працавіты:

Нагрузак у Алеся шмат,
Ані хвілінкі вольнай:
Алесь у руху ўвесь. Уміг
Скрозь навядзе парадак.

Саліст у хоры,
І юннат,
І судзіць матч футбольны.
Ён выручыць сяброў сваіх
І справай,
І парадай [1, с. 102].

Другі брат – поўная супрацьлегласць:

– Каб біць рэкорд, –
Тлумачыць ён, –
Знаць трэба справу
Тонка.
Пакуль што
Круглы чэмпіён
Хіба па сну Лявонка [1, с. 102].

Аўтар “адпраўляе” абодвух братоў у лагер. Гэта лакацыя невыпадковая, бо дзіцячы лагер – надзвычай прыдатная мясціна для рэалізацыі ўласнага патэнцыялу. Гэтым у поўнай меры карыстаецца Алесь. Ён займаецца спортам, майструе, спявае, акрамя таго, ён выдатны і надзейны сябар. Пасля заканчэння лагеру хлопчыка ўзнагародзілі граматай, якую ён з гонарам паказаў бацькам.

Лявон добра ўмеў марыць, каб “сусветныя рэкорды біць”, быць спартсменам, танкістам, касманаўтам, але моцная лянота пакуль перамагае. Пакуль іншыя дзеці ўжо робяць зарадку, ён салодка спіць. Прачынаецца толькі бліжэй да абеду, не памыўшыся, спрабуе трэніравацца. Але далей гутарак справа не пайшла. У той момант, калі брат дэманстраваў сваю грамату, Лявон, апусціўшы вочы долу, усё роўна ўпарта даказваў маці:

– Мячы б я гнаў,
Як сам Пеле,
Каб толькі спрыт і сіла.
Стараўся ў лагеры,
Але
Мне грамат не хапіла... [1. С. 103].

Гультай і тут знайшоў сабе апраўданне: то яму спрыту і сілы не хапае, то грамат. Ідэя верша сугучная прыказцы: “Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота – пуста”. Усе высокія памкненні засталіся толькі марамі, а шчырая праца Алеся была ўзнагароджана.

Сярод навучэнцаў спецыяльнасці “Пачатковая адукацыя” было праведзена даследаванне ў межах аналізу дадзенага твора. У ім удзельнічала 36 чалавек.

1) Спачатку ім было прапанавана з прыказак выбраць тыя, якія адлюстроўваюць тэму і ідэю верша:

Не так лёгка зрабіць, як сказаць.

Гультай за працу – мазоль за руку.

Дзе шчырая праца, там густа, а дзе лянота – пуста.

Хто працуе, таму і шанцуе.

Рабіць як не сваімі рукамі.

Якая справа, такая і слава.

Правільныя адказы 1, 3, 4, 6. Іх далі 26 чалавек, што склала 72,2%.

2) Трэба было назваць творы для дзяцей на падобную тэматыку. Вось якія адказы далі навучэнцы: В. Хомчанка “Наша лавачка”, казка “Лёгкі хлеб”, С. Міхалкоў “Дзядзя Сцёпа”, Д. Радары “Чым пахнуць рамёствы?”, З. Бядуля “Гаспадарка”, І. Крылоў “Муравей і страказа”.

3) Яшчэ адно заданне – паразважаць, як складзецца лёс хлопчыкаў далей. Вось якія адказы атрымаліся:

“Гультай перавыхаваецца, пераможа сваю ляноту”,

“Алеся ў будучым чакае выдатная кар’ера палітыка”,

“Алесь і далей будзе ўсё і ўсюды паспяваць і ўсё жыццё дапамагаць свайму гультаяватаму брату, а той будзе толькі скардзіцца на што-небудзь, што яму перашкаджае”,

“Лявон не прывучыцца да парадку, арганізаванасці, аднак дзякуючы сваім добрым арганізатарскім здольнасцям ён стане неблагім бізнесоўцам”,

“Алесь можа стаць навукоўцам, зробіць важныя адкрыцці, а Лявон будзе вось так плыць па плыні жыцця, нідзе не прыкладаючы намаганняў”.

Можна зрабіць выснову, што тэма працы актуальная ва ўсе часы. Вучыць працавітасці неабходна з дзяцінства, і сусветная і беларуская дзіцячая літаратура даюць для гэтага добрыя прыклады. У творы Рыгора Барадуліна “Грамат не хапіла” раскрываюцца вобразы двух братоў, для гэтага выкарыстоўваецца прыём кантрасту. Вывучэнне адносінаў да гэтага твора навучэнцаў каледжа паказала, што яны разумеюць асноўную ідэю твора, што важна для будучых настаўнікаў пачатковай школы, дзе гэты твор вывучаецца. Яны могуць прывесці прыклады твораў падобнай тэматыкі сусветнай і беларускай літаратуры, што таксама сведчыць пра прафесійную кампетэнтнасць будучых педагогаў. Навучэнцы здольныя даць уласную інтэрпрэтацыю верша, прыдумаць яго “сіквэл”.

🕮 *Літаратура*

1. Барадулін, Р. Ці пазяхае бегемот? / Р. Барадулін. – Мінск: Юнацтва, 1981. – 161 с.

УДК 372.41

НАВУЧАННЕ ВЫРАЗНАМУ ЧЫТАННЮ ВЕРШАЎ У ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

К.М. Яскевіч

БДПУ (Мінск)

Навук. кір. – А. С. Васілеўская

ADVANCED TO EXPRESS THE READ OF THE TOP OF THE PURCHASED SCHOOL

K.M. Yaskevich

Анатацыя. У артыкуле разглядаецца праблема малодшых школьнікаў навучання выразнаму чытанню вершаў, раскрываюцца асаблівасці працы з вершаваным тэкстам.

Annotation. The article discusses the problem of teaching primary school children to read poetry, reveals the features of working with poetic text.

Ключавыя словы: пачатковая школа, выразнае чытанне, літаратурнае чытанне, вершы.

Key words: elementary school, expressive reading, literary reading, poems.

Вывучэнне літаратуры ў пачатковай школе з'яўляецца падрыхтоўчым этапам адзінай непарыўнай літаратурнай адукацыі. Мэта навучання літаратурнаму чытанню на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі – закласці у вучняў асновы культурнага чытача, які ўсведамляе каштоўнасць літаратуры як мастацтва слова, можа ажыццяўляць самастойную чытацкую дзейнасць па асобасным успрыманні і асэнсаванні адпаведных узросту твораў мастацкай літаратуры [3]. Калі дзіця авалодае тэхнікай чытання, набудзе навыкі свядомага чытання, калі ён будзе любіць ўрокі чытання, то ён добра будзе засвойваць праграмны матэрыял на ўсіх этапах навучання, стане пісьменным, нават навучыцца правільна вырашаць задачы на ўроках матэматыцы.

У методыцы прынята характарызаваць навык чытання, называючы чатыры яго якасці: правільнасць, бегласць, свядомасць і выразнасць.

Выразнасць – гэта здольнасць сродкамі вуснай мовы перадаць слухачам галоўную думку твора і свае ўласныя адносіны да яго. Нярэдка пад выразным чытаннем разумеюць правільнае, асэнсаванае і эмацыянальнае (у патрэбных выпадках) чытанне мастацкага твора. Менавіта такое чытанне значна павышае якасць засваення літаратурнага тэксту і садзейнічае разуменню, асэнсаванню тэкставага матэрыялу. Авалодаць выразным чытаннем немагчыма без умення чытаць у патрэбным тэмпе (хуткасць чытання), без памылак (правільнасць чытання), разумеючы сэнс прачытаннага (свядомасць чытання). Выразнае чытанне патрабуе выкарыстання ўсіх якасцяў чытання, якімі школьнікі авалодваюць у пачатковай школе. Гэта значыць, што выразнасць з'яўляецца падагульняючым элементам сярод усіх якасцяў паўнацэннага навыку чытання. Можна сказаць, што выразнае чытанне з'яўляецца майстэрствам мастацкага слова ў школьных умовах.

Лепш за ўсё навык выразнага чытання трэніраваць на паэтычных літаратурных жанрах, якія сустракаюцца найбольш часта ў падручніках па літаратурным чытанні для 1–4 класаў.

З аднаго боку, вершы дастакова лёгкія для чытання: адна з асаблівасцей вершаванага маўлення – яго мілагучнасць, музычнасць, гукавая зладжанасць слоў, што ствараецца не толькі рытмам і рыфмай, але ў многіх выпадках і гукавой арганізацыяй верша, паўторам аднолькавых гукаў.

З другога боку, гэты жанр вельмі складаны для чытання, бо ў на першы план у вершаваным творы выходзіць вобраз, пачуццё.

Для твораў лірычнага роду характэрны лірычны сюжэт, хоць сюжэту ў эпічным сэнсе можа і не быць. Дзеючай асобай лірычных твораў з'яўляецца лірычны герой.

Аснова паэзіі – яе змястоўнасць, якая залежыць ад таленту аўтара, ад яго паэтычнага светаадчування і светапогляду. Верш – гэта імгненне, замацаванае ў слове, гэта фотаздымак настрою. Думка – вобраз – пачуццё – музыка – вось формула паэтычнага твора [2, с. 143].

Таму і праца з вершаваным творам павінна значна адрозніваццa ад працы над апавяданнем ці казкай.

Пры вывучэнні лірычнага твора настаўнік павінен арганізаваць рашэнне наступных задач:

– арганізацыя эмацыянальнага ўспрымання тэксту чытачамі, суперажывання лірычнаму герою;

– фарміраванне ўменняў узнаўляць карціны, намаляваныя аўтарам;

– фарміраванне ўяўленняў пра спосабы стварэння вобразу-перажывання ў лірыцы, пра сродкі мастацкай выразнасці, умення знайсці іх у тэксце і ўзнавіць у сваім маўленні

Толькі праз вырашэнне гэтых задач магчымы шлях да выразнага чытання.

Пры аналізе лірычнага твора неабходнага скіраваць увагу на наступныя моманты:

1) тэма, галоўная думка (ідэя);

2) танальнасць і настрой твора;

3) карціны і вобразы, створаныя паэтам;

4) мастацкія сродкі і іх роля ў вырашэнні ідэі;

5) асабістыя думкі і пачуцці, якія ўзніклі ад чытання твора;

6) уласная інтэрпрэтацыя літаратурна-крытычных меркаванняў.

На наш погляд, адным з найбольш прыдатных спосабаў аналізу вершаванага твора на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі з’яўляецца каменціраванае чытанне, у час якога адбываецца так званы дыялог з аўтарам [1].

Сутнасць гэтага прыёму заключаецца ў тым, што на этапе аналізу лірычнага тэксту праводзіцца павольнае перачытванне твора, у час якога вучні адказваюць на пытанні падтэкставага, а не фактуальнага характару. Гэта могуць быць пытанні на высвятленне прычынна-выніковых сувязей, на аргументацыю ці доказ думкі, на ацэнку, на асаблівасці ўжывання вобразных сродкаў: *Растлумачце значэнне слоў…, Як вы разумееце выраз…?, Чаму аўтар ужывае менавіта гэтыя словы? Якімі сінонімамі можна іх замяніць?*

Так, пры распрацоўцы ўрока пазакласнага чытання па вершы Міколы Маляўкі “Каштаны ў шакаладзе” мы арганізавалі павольнае чытанне па

строфах верша. І ў якасці пытанняў для арганізацыі дыялога з аўтарам прапанавалі навучэнцам 4 класа наступныя: *Чыму ў радках* ***Крычыць сябрам хлачук: – Каштаны ў шакаладзе!..*** *ужываецца дзеяслоў* ***крычыць****? Як вы можаце растлумачыць значэнне слоў* ***прыцягваюць пляды карычневым ападам****? Чаму лірычны герой падумаў, што каштаны ў шакаладзе? Як вы разумееце значэнне слоў* ***Каштанаў звонкі стук Я слухаю з ахвотай****? Пра які настрой лірычнага героя сведчаць гэтыя словы? Чаму лірычны герой называе сябе хлапчуком? Чаму ён лізнуў каштан* ***употай****?*

Адказ на падобныя пытанні падводзіць да разумення ідэі твора: *Да чаго заклікае аўтар?, Ці згодны вы з прапановай аўтара?, Чаму верш мае такую назву? Якую назву можаце прапанаваць вы?.* Такім чынам непасрэднае чытацкае ўспрыманне паступова паглыбляецца: тое, што ўспрымалась на інтуітыўным узроўні, становіцца больш асэнсаваным [3].

Калі праведзена праца па асэнсаванні твора, можна пачынаць падрыхтоўку да правільнага чытання тэксту. На гэтым этапе тэкст падзяляецца на лагічныя часткі (у вершы часцей за ўсё яны супадаюць са строфамі); вызначаюцца словы, на якія павінны падаць лагічныя націскі; ставяцца паўзы; выбіраецца інтанацыя кожнай часткі вершаванага твора. У гэтай працы дапамогуць заданні тыпу: *Знайдзіце ў кожнай страфе словы, якія перадаюць настрой; Знайдзіце найбольш важныя словы, падкрэсліце іх; Калі мы прачытаем толькі падкрэсленыя словы, то павінны здагадацца, аб чым ідзе гаворка, сэнс верша павінен застацца ў гэтых словах; Калі сэнс зразумелы, то на падкрэсленыя словы мы павінны ставіць лагічны націск, выдзяляць словы голасам.* Важна растлумацыць вучням, што паўзы не заўсёды павінны супадаць з канцом радка, яны залежаць ад думкі, якую хоча выказаць чытач.

Найбольшыя складанасці пры працы з вершам могуць узнікнуць пры вызначэнні яго эмацыянальнай афарбоўкі. Для працы з вершам Міколы Маляўкі мы прапанавалі навучэнцам працу са смайлікамі, якія чытачы павінны былі суаднесці з кожнай страфой верша.

І толькі пасля грунтоўнай работы над вершам, настаўнік прапануе вучням прачытаць верш выразна, згодна з усімі крытэрамі. Такім чынам,

выразнае чытанне можна разглядаць як своеасаблівы тэст на разуменне вершаванага тэксту [3].

Падводзячы вынік, трэба сказаць, што выразнае чытанне – гэта творчая перадача чытачом думак аўтара, звязаная са сваімі ўласнымі пачуццямі. Выразнае чытанне патрабуе ад чытача выканання комплексу задач: асэнсаванне твора, яго ідэі і мэты; выдзяленне найбольш важных для перадачы сэнса слоў, паўз, праца над тэмпам і рытмам чытання. Дакладна вытрымліваючы паслядоўнасць працы над вершаваным тэкстам, і вучань, і настаўнік дасягне мэты – развіць навык выразнага чытання.

🕮 *Літаратура*

1. Бунеева, Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5–6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) [Электронный ресурс] / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Режим доступа: https://ru.calameo.com/books/001165174c3459d4b4275. – Дата доступа: 20.04.2020.

2. Каляда, А. А. Выразнае чытанне : вучэб. дапам. / А. А. Каляда. – Мінск : Выш. шк., 1989. – 270 с.

3. Пахнова, Т. М. От анализа текста на уроках русского языка – к выразительному чтению / Т.М. Паханова. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

4. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : 4-й класс / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. - 212 с.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 78.373

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Куликовская, В.А. Волощик

Волковысский колледж УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Волковыск)

Науч. рук. – Г. И. Сорока-Скиба

THE ROLE OF MUSICAL ART IN THE CONTEXT OF HUMANITARIAN EDUCATION

N.V. Kulikovskaya, V.A. Voloshchik

Аннотация. В системе практико-ориентированной модели образования музыкальное искусство отходит на второй план. Причины различны. Наша цель – представить доказательства актуальности занятий, общения с музыкой, необходимости включения их в образовательный процесс, воздействия на все жизненно важные системы организма. Также предложить практические рекомендации, как и с чего начать.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; формирование ценностей; чувства.

Annotation. In the system of a practice-oriented model of education, musical art fades into the background. The reasons are varied. Our goal is to provide evidence of the relevance of classes, communication with music, the need to include them in the educational process, and impact on all vital systems of the body. Also offer practical advice on how and where to start.

Key words: professional competencies; formation of values; the senses.

Опыт нашего общения с музыкой, с высокими образцами классического, современного и фольклорного наследия не очень богат. Будучи учащимися специальности «Дошкольное образование», наблюдая занятия в дошкольных учреждениях, проходя практики, сталкиваемся с необходимостью приобретения большого числа компетенций, в том числе и по области искусства. «Кто такой учитель? Это не человек, который «проходит» со школьниками из года в год один и тот же материал, который он предварительно «от сих до сих» сам выучил. Учитель – это человек, который умеет думать и умеет научить думать. Мы часто делим детей на талантливых и неспособных и при этом не думаем, что так называемые неспособные дети – это дети, подлинное направление таланта которых мы не сумели вовремя отгадать, обнаружить. «Неспособный» ребенок, а потом с неизбежностью неспособный человек – это часто совсем не жертва природы, а жертва неумелости, нечуткости и просто некультурности того или иного учителя, который привык оперировать со средними цифрами успеваемости и проглядел живую, яркую душу ребенка. Дело воспитания талантов имеет огромную, прямо скажем, государственную важность, особенно в наш век, когда спор двух миров решается в большой степени и успехами в области производства и науки, то есть подготовкой квалифицированных кадров. А сколько личных трагедий возникает из-за неумения молодого человека определить, а его учителей подсказать ему направление его собственного дарования! Если смотреть на дело так, то станет ясно, что для учителя нет «лишних» знаний» [2, с. 163].

В рамках научного кружка «Актуальные вопросы музыкального искусства» стали получать именно такие компетенции. Вопросы, обсуждаемые на заседаниях, становятся темами научных исследований. Некоторые наблюдения представим.

1. Концентрация внимания. Умственное развитие

Современный мир настолько хаотичен и быстр, что не позволяет сосредотачивать внимание на чем-либо одном. Многозадачность вынуждает людей перескакивать с одного предмета внимания на другой и так далее. Усидчивость, спокойная сосредоточенность становятся редкостью, уступая

место постоянной суетливости и поверхностности. В психологии считается, что для эффективного развития успешной личности необходимо умение длительной концентрации на чем-то одном. Музыка, погружение в мир ее образов и звуков, разучивание музыкальных сочинений, запись на нотной бумаге собственных фантазий – а значит и наш мозг, полностью увлекаемый этим, сосредоточен. Чем более регулярно это происходит, тем больше мозг привыкает концентрировать внимание на одной вещи, все более длительный период времени. Этот чрезвычайно важный навык способен развить любой человек (не касаемся людей с медицинскими ограничениями).

Некоторыми исследователями проводились работы по изучению влияния музыкального искусства на IQ. В частности, Дон Кэмпбелл опирался на опыты, проводимые со студентами, по слушанию произведений австрийского композитора В.А. Моцарта (сонаты) и последующее тестирование. Им был подтвержден факт благотворного воздействия не пассивного сидения в тишине, но активного восприятия. В настоящее время эти результаты опровергают ученые, говоря о том, что так называемого «эффекта Моцарта» не существует. Но никто не допускает мысли, что музыка не имеет положительной силы и действия на интеллект. Чем это можно подкрепить? Во-первых, все виды общения с музыкой (слушание-восприятие, игра на музыкальном инструменте, анализ музыкальной формы, сочинение) имеют огромное значение для формирования, развития, здоровья. Во-вторых, близкое общение с музыкой воздействует на слуховое, зрительное, чувственное восприятие и образную, ассоциативную, слуховую, зрительную, моторную память. В-третьих, улучшаются качества многих психических процессов: абсолютный слух связан с долговременной памятью; относительный (интервальный) и внутренний – с мыслительными процессами; мелодический, гармонический, ладовый, полифонический, ритмический, тембровый, фактурный, архитектонический, интонационный – со способностями самого широкого спектра [1]. В-четвертых, люди, занимающиеся музыкой, полифункциональны, способны одновременно выполнять несколько заданий. Например, при исполнении какого-либо музыкального сочинения (особенно наизусть) требуется контроль настоящего

момента, удержание в памяти материала, который необходимо будет еще сыграть (будущего момента), а также сохранение в памяти того музыкального текста, что прозвучал (прошлый момент). П-пятых, игра на инструменте как наиболее активный вид задействует визуальную, аудиальную, моторную зоны мозга. В-шестых, анализ музыкальных произведений (в процессе слушания, пассивный) как сочетание творческой и математической составляющей побуждает работать оба полушария мозга максимально эффективно.

2. Память и мышление

Достоверно известно, что развитие мелкой моторики весьма благотворно сказывается на мышлении человека и его памяти. Тот, кто посвящает музыкальным занятиям хоть один час в день, имеет более гибкую и развитую память, чем те, кто этим не занят. Это объясняется тем, что вовлечение в такую музыкальную деятельность позволяет переключаться в другую реальность, где происходят совершенно другие события. Каждое музыкальное произведение представляет собой полотно с обилием своих героев, имен, событий, которые активно стимулируют память для запоминания. В этом смысле музыкальный язык отличен от словесных языков (более 6000), потому что он общемировой.

Отметим, что регулярные занятия музыкой развивают мышление, позволяют собирать, анализировать, интерпретировать полученную музыкальную информацию. Проделывая это многократно мозг приучается к правильному мышлению и сложной работе, потому что единственное, чего мозг делать не умеет, – так это учиться. Никто не станет оспаривать, что человек, знакомый с музыкой не шапочно, более тонкий психолог, наблюдательный и внимательный, чем тот, кто никогда не прикасался к этому.

3. Кругозор

Влияние музыки на развитие кругозора настолько велико, что его трудно переоценить. Занимаясь музыкой, вы учитесь внимательно различать мельчайшие детали нотной записи, слухового восприятия, тончайшие нюансы, анализируете слуховыми рецепторами, получая уникальный опыт наблюдения за жизнью. Расположившись удобно, можно знакомиться с жизнью других людей, стран, т.е. совершать путешествия, не выходя из дома

и не затрачивая никаких средств. Английский композитор и писатель Сирил Скотт предлагает свое видение влияния музыки, показывая истоки современной музыки и описывая музыку будущего [3].

4. Саморазвитие

Что напрямую влияет на развитие личности? Чтение, физические упражнения, музыка, пение, живопись, прочие интеллектуальные занятия. Но мы акцентируем внимание именно на музыкальном искусстве.

Сам процесс занятий музыкой происходит следующим образом. Вся информация (нотная) поступает через зрительный органы в мозг, где она тщательно обрабатывается. В этом процессе активное участие принимает воображение, рисуя те или иные образы. Когда образы созданы – мозг распределяет их по своим местам и человек испытывает чувства и эмоции. Первичным звеном является мозг. Когда образы не создаются, а в готовом виде попадают в мозг, то он не принимает активного участия в этом процессе, а передает всю информацию чувствам и эмоциям. В этом понятна польза и вред: человек, который привык во всем руководствоваться эмоциями, не оставляет себе места прибегнуть к рассудку.

Музыкальные занятия, направленные на общее развитие, формирование специальных навыков, будущую профессиональную деятельность – это нелегкий труд. В любом направлении (спорт, музыка, пение, моделирование, конструирование и пр.) необходимо прилагать усилия, самостоятельно работать, чтобы постепенно вырабатывался навык. Привычка трудиться ежедневно – это дорогого стоит, ибо воспитывает волю, характер, терпение, стремление, целеполагание.

Нельзя сбрасывать со счетов и умение вести себя на сцене. Психологи отмечают, что преимущественное большинство людей (95%) испытывают страх сцены и публичных выступлений. К чему приводят занятия музыкой? – к необходимости хотя бы изредка (несколько раз в год) выносить свои результаты на суд зрителей, слушателей. Это требует психологической подготовки, определенной настройки, умению управлять эмоциями, погружаться в звучащий «объект», захватывать внимание слушателей. Как и любая тренировка, подобные «тренинги» весьма благотворно скажутся в

будущем, когда крепкая нервная система, уверенность в себе, адаптация к любым непредсказуемым ситуациям выведет такую личность в бушующее житейское море – никакие обстоятельства не смогут «поставить на колени».

Практические советы: как и с чего начать?

Регулярные занятия – это навык, который формируется, как и любая другая привычка. Для того, что начать развиваться, нужно найти хотя бы полчаса в день: по пути на учебу, работу или вечером перед сном (любо любое другое удобное для вас время). И очень скоро вы заметите, что ваша жизнь качественно изменится в лучшую сторону, да и вкус станет более избирательным.

С чего начать приобщение к великому сложному искусству? Можно вспомнить афоризм: чтобы быть умным, нужно прочитать всего 10 книг, но чтобы их найти – нужно прочитать тысячи. Здесь все индивидуально и в тесной связи с возрастными особенностями. Важно понимать: никогда не поздно что-либо начать делать для своей жизни и для развития.

Приобщаясь к величайшим творениям духа, следует не пренебрегать знакомством с жизнью и творчеством их авторов.

«Музыка учит чувственности, восприимчивости, дисциплине и настойчивости», по мнению выдающегося японского скрипача, педагога и философа С. Сузуки. И как выразился Аристотель: «Только музыка имеет силу формировать характер... При помощи музыки можно научить себя развивать правильные чувства» [4].

🕮 *Литература*

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л., 1971. – 376 с.

2. Лотман, Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2005. – 624 с.

3. Скотт, С. Музыка и ее тайное влияние в течение веков / Сирил Скотт. – 5-ое англ. изд-е, 1991. – 75 с.

4. Энциклопедия афоризмов. – М.: АСТ, 2201. – 720 с.

УДК 372.3

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.В. Карпова

ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула)

Науч. рук. – Н. А. Дунаева

DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL-AGE CHILDREN'S COMMUNICATIVE ABILITIES BY MUSICAL-RHYTHMIC ACTIVITY

M.V. Karpova

Аннотация. В статье раскрывается роль музыкально-ритмической деятельности в развитии коммуникативных умений старших дошкольников.

Annotation. The article reveals the role of musical rhythmic activity in the development of communicative skills of older preschoolers.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; коммуникативные умения; музыкально-ритмическая деятельность; искусство.

Key words: older preschool-age; communicative skills; musical-rhythmic activity; art.

Основной задачей любой дошкольной образовательной организации является, в первую очередь, формирование основ целостной гармонично развитой личности. Но при неустойчивости современной социальной среды, на первый план выходит проблема общения и его роль в формировании личности ребёнка.

На современном этапе в воспитательно-образовательном процессе ДОО с целью развития коммуникативных умений используются, как правило, сюжетно-ролевые и дидактические игры и упражнения. При этом музыкально-

ритмической деятельности уделяется сравнительно небольшое внимание, но именно в данной деятельности реализуется возрастная потребность старшего дошкольника в движении, наиболее успешно происходит раскрепощение ребёнка, что выступает важным фактором в процессе общения.

Проблеме развития коммуникативных умений дошкольников посвящены исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина.

Практика использования музыкально-ритмических танцев и игр с целью развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста представлена в методических пособиях О.Б. Бубновой, А.И. Бурениной, Т.И. Суворовой.

«Коммуникативными умениями называют осознанные коммуникативные действия дошкольников, их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [3, с. 334].

Старший дошкольный возраст выступает особо значимым этапом развития дошкольника. Именно в этот период активно усваиваются социальные нормы и ценности, стремительнее происходит физическое и психическое развитие, общение выходит на качественно новый уровень.

На сегодняшний день уже с дошкольного возраста дети оказываются погруженными в мир информационных технологий. Всё большее время ребёнок проводит за просмотром мультфильмов, компьютерными играми. Данные обстоятельства значительно снижают уровень коммуникации детей друг с другом и взрослыми.

В содержании коммуникативных умений А.Н. Леонтьевым выделяются следующие группы: Информационно-коммуникативные умения (умения вступать в коммуникативный процесс, разбираться в ситуациях и партнёрах общения); Регуляционно-коммуникативные умения (умения согласовывать свои установки, мнения и действия с потребностями партнёра по общению и т.д.); Аффективно-коммуникативные умения (умения делиться собственными интересами, эмоциями и чувствами с партнёром по общению, проявлять к ним отзывчивость, чуткость и сопереживание, давать оценку эмоциональному поведению другого).

В качестве ресурса успешного развития коммуникативных умений дошкольников можно рассматривать музыкальное искусство.

Развитию коммуникации способствуют различные виды музыкальной деятельности, при этом в старшем дошкольном возрасте в связи с пиком двигательной активности ребёнка следует выделить музыкально-ритмическую деятельность как наиболее благоприятную в данном случае.

Музыкально-ритмическая деятельность – один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях [2].

Музыка и движение помогают воспитывать детей, дают возможность познать мир. Музыкально-ритмическая деятельность также позволяет развивать эстетические и нравственные чувства, коммуникативные умения дошкольников.

Большой вклад в тему влияния музыкально-ритмической деятельности на коммуникативное развитие внесли израильские исследователи. Ими были выделены пять категорий, проявляющиеся как в музыкально-ритмической, так и в коммуникативной деятельности [5]:

1. Самосознание (самопознание посредством использования техник релаксации и различных дыхательных упражнений);

2. Слушание (основное умение, повышающее эффективность коммуникации);

3. Подражание, повторение (В музыкально-ритмической деятельности данная категория реализуется при повторении мелодических и танцевальных движений под музыку, а в коммуникативном развитии является одним из основных приёмов обучения посредством имитаций моделей поведения);

4. Диалог (В музыкально-ритмической деятельности проявляется как взаимодействие партнеров во время танца);

5. Сотрудничество (Данная категория проявляет собой спонтанную совместную музыкально-ритмическую деятельность (групповые танцы-импровизации под запись музыки), в повседневном же общении сотрудничество является необходимым элементом совместной групповой деятельности).

Наиболее распространённым средством развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста являются коммуникативные танцы-игры («Ручеёк», «Светит месяц», «Бинго»). Однако такие танцы-игры – не единственное средство развития коммуникативных умений.

Таким образом, стоит выделить другое средство развития коммуникации – импровизационные танцевальные упражнения. Импровизация – спонтанный танец, особенно привлекает детей старшего дошкольного возраста. А такие упражнения как «Здравствуйте», «Зеркало», «Скульптура» способствуют снятию скованности, укреплению уверенности в себе, развитию умений межличностного взаимодействия.

В заключение отметим, что развитие коммуникативных умений является наиважнейшей задачей педагога в современном воспитательно-образовательном процессе ДОО. В свою очередь использование разнообразных средств музыкально-ритмической деятельности в комплексе способствует успешному развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

🕮 *Литература*

1. Буренина, А.И. Коммуникативные танцы-игры для детей: учеб. пособие / А.И. Буренина. – СПб. : Музыкальная палитра, 2004. – 36 с.

2. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 232 с.

3. Конченко, С.В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста / С.В. Конченко // Молодой ученый. – 2017. – №9. – С. 334-337.

4. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 368 с.

5. Brand, E., Bar-Gil O. Improving Interpersonal Communication through Music // Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online Vol. 8 - 2010/I: Advancing Children through the Arts. – Mode of acces: www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/04-Eva%20 Brand%20and%20Ora%20Bar-Gil.pdf

УДК 37.013.46

ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАССМАТРИВАНИЯ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН

Е.А. Павлова

ТГПУ им. Л.Н.Толстого (Тула)

Науч. рук. – Н. А. Дунаева

FORMATION OF THE SYNTACTIC SIDE OF SPEECH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF VIEWING PLOT IMAGES

E.A. Pavlova

Аннотация. Данная статья посвящена формированию синтаксической стороны речи в процессе рассматривания сюжетных картин. Также рассматривается роль синтаксиса в развитии речи детей старшего дошкольного возраста, роль сюжетных картин в формировании синтаксиса.

Annotation. This article is devoted to the formation of the syntactic side of speech in the process of considering plot pictures. We also consider the role of syntax in the development of speech of preschool children, the role of story pictures in the formation of syntax.

Ключевые слова: синтаксическая сторона речи; грамматика; сюжетная картина.

Key words: the syntactic aspect of speech; grammar; genre painting.

Овладение родным языком является одним из важнейших приобретений ребёнка в дошкольном возрасте. Развитие речи связано с познанием окружающего, развитием сознания и личности в целом.

Овладение грамматически правильной речью влияет на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, более последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного и правильно выражать свои мысли. Неудивительно, что К.Д. Ушинский назвал грамматику логикой языка. Говоря о

ее изучении, он писал: «…грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т.е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» [3, с. 693].

Знание лексического значения слов недостаточно для понимания языка. Надо понимать грамматические отношения между этими словами. Предложения и фразы являются наиболее важными синтаксическими единицами. Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов – простые и сложные.

Известный лингвист А.Н. Гвоздев обнаружил, что предложение играет огромную роль в развитии речи детей, так как именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Его исследование содержит обширный фактический материал из многолетних наблюдений за морфологическим и синтаксическим процессом конструирования языка ребенка, с помощью которого можно проследить процесс развития грамматического строя речи. Уже к трём годам ребёнок усваивает грамматическую систему языка во всех её типичных проявлениях [1, с. 21].

В старшем дошкольном возрасте синтаксическая сторона языка значительно совершенствуется. Ребенок осваивает разнообразие простых и сложных синтаксических конструкций в связи с развитием диалогических и монологических форм речи. Дети, в основном, правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами; используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью. Продолжается формирование простых и сложных предложений. В связи с этим особое внимание уделяется умениям употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью. Необходимо формировать у детей элементарное представление о предложении и его структуре, умение пользоваться союзами, вводить

языковые средства для соединения структурных частей предложения (потому что, ведь, всегда, например).

Трудности и постепенное усвоение грамматической системы объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологических и синтаксических аспектов речи и сложностью грамматической системы. Синтаксические ошибки в языке дошкольников наблюдаются при нарушении порядка слов в предложении, в неправильном оформлении союзной связи.

Замечено, что количество синтаксических ошибок значительно возрастает на пятом году жизни, когда ребенок начинает использовать распространённые предложения, у него растет активный словарь и расширяется сфера общения. Ребенок не всегда успевает запомнить вновь приобретенные слова в новой грамматической форме, а при использовании распространенного предложения не успевает контролировать как его содержание, так и форму.

Неисправленная синтаксическая ошибка – это лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего ребенка, но и у других детей, которые его слышат. Методика исправления ошибок была достаточно глубоко разработана О.И. Соловьевой, А.М. Бородич. Исследователи подчеркивают, что исправление ошибок помогает детям привыкнуть к осознанию языковых норм.

На шестом году жизни ребенка продолжается совершенствование всех аспектов детской речи. Речевая активность детей возрастает. Дети начинают осваивать монологическую речь, но структурно она не всегда совершенна и чаще всего носит ситуационный характер. Произношение становится более чистым, более подробными становятся фразы, высказывания. Ребенок не только выделяет существенные признаки в предметах и явлениях, но и начинает устанавливать причинно-следственные связи между ними, временные и другие отношения.

Дошкольники учатся гораздо успешнее в процессе непосредственной образовательной деятельности по развитию синтаксической стороны речи, рассматривая сюжетные картины. В ходе этой работы у детей развивается

умение строить простые и сложные предложения, обогащается словарный запас. Они упражняются в составлении высказываний, так как оказавшись в новых условиях вынужден использовать полученные речевые знания и словарный запас.

В толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ефремовой дано определение сюжетного изображения: «Сюжетное изображение – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией» [2, с. 67].

Основная задача работы по описанию сюжетных картин состоит в том, чтобы научить детей связно и последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

В старшем дошкольном возрасте в беседе по картинам особое внимание обращают на более детальное рассматривание в силу большей сложности содержания. Сюжетная картина может рассматриваться по частям: вначале – главное, затем детали, которые дети должны заметить сами. Дети должны связно, последовательно описывать всех персонажей, их взаимоотношения, обстановку, используя разнообразные языковые средства, сложные грамматические конструкции. Основное требование – большая самостоятельность в рассказах.

Таким образом, использование сюжетных картин является эффективным средством для формирования синтаксической стороны речи. Составление рассказов по картине позволяет решать такие задачи как: формирование навыков построения разных типов предложений, формирование умения соединять их в связное высказывание, овладение монологической и диалогической формой связной речи, развитие умения точно употреблять слова в предложении. Рассматривание картины побуждает ребенка к речевой активности.

🕮 *Литература*

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – 471 с.

2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково–образовательный / Т.Ф. Ефремова. – М. : Рус.яз., 2000. – 1209 с.

3. Ушинский, К.Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения родному языку / К.Д. Ушинский // Избр.пед.соч. – М. : Учпедгиз, 1954. – Т. 2.

УДК 372.3

РАЗВИТИЕ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ РАССМАТРИВАНИИ ИГРУШЕК

А.В. Пирогова

ТГПУ (Тула)

Науч. рук. – Н. А. Дунаева

DEVELOPMENT OF DESCRIPTIVE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WHEN CONSIDERING TOYS

A.V. Pirogova

Аннотация. В статье предлагается краткий обзор теоретических основ описательной речи у дошкольников, упоминаются ученые, работающие в этой области. А также отмечаются особенности речи младших дошкольников, роль игрушки в ее развитии и варианты игр.

Annotation. The article provides a brief overview of the theoretical foundations of descriptive speech in preschool children, and mentions scientists working in this field. It also highlights the features of speech of younger preschoolers, the role of toys in its development, and game options.

Ключевые слова: описательная речь, игрушка, дошкольный возраст, развитие

Key words: descriptive speech, toy, preschool age, development

Связная речь занимает одно из важных мест в развитии речи дошкольников. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [2].

Овладение связной устной речью является центральной задачей успешного обучения в школе.

Связность речи, по мнению С.Л. Рубинштейна, – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [3].

По мнению Зрожевской А.А. «описательная речь – это связная речь, которая относится к монологической речи и имеет свои особенности построения: завершенность, тематическое единство, подчинение высказываний основной мысли построением по определенной логической схеме, связность между отдельными частями и между предложениями, а так же может иметь оценочное суждение или вывод об описываемом» [1].

Одним из важнейших показателей умственного и эмоционального развития детей дошкольного возраста является уровень овладения связной монологической речью. Психологическая природа описательной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Исследователи отмечают сложную организацию описательной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания. Обучение описательной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого.

Описание – это текст, начинающийся с определения и названия объекта, раскрывающий далее его особенности: качества, свойства, признаки и т.д. Структура описания такова: называние объекта (начало), перечисление его признаков и особенностей (середина), вывод или оценочное суждение (конец). Необходимо отметить, что структура не является строго регламентированной и предполагает варьирование частей.

Развитие описательной монологической речи базируется на таких психологических процессах, как восприятие, память, воображение. Во всех методических источниках рекомендуется приступать к работе по обучению дошкольников с составления описаний объектов, которые дети непосредственно воспринимают (видят, осязают), т.е. с описания на основе восприятия. Педагоги, исследовавшие проблему развития монологической

описательной речи у детей дошкольного возраста (А.А. Зрожевская, О.С. Ушакова и др.), установили, что для того, чтобы дети научились строить описание, им необходимо усвоить его характерные черты, особую перечислительную структуру и речевые средства, в том числе вариативность последовательности описания.

Обучение составлению описаний – это «показ» детям, как нужно описывать предмет, а также упражнение их в составлении монолога. Поэтому содержание работы состоит из демонстрации образцов описания или обобщения способов действия (план рассказа, модели описательных текстов), упражнений детей в описании, коррекции недостатков детских описаний (оценка). Воспитатель учит дошкольников осматривать, выделять в окружающих предметах, объектах живого мира и их изображениях разнообразные признаки. В процессе рассматривания и приемов словарной работы внимание воспитанников обращается на устройство, цвет, форму, размер, материал, свойства и признаки разных объектов. Кроме того, последовательность рассматривания может служить в будущем примером для последовательности описания. Данный период обучения детей описанию, период накопления представлений об окружающих объектах и словаря признаков (названия самих объектов, их особенностей) носит предварительный, подготовительный характер.

Речь младшего дошкольника ситуативна, она вызывается впечатлениями от непосредственно воспринимаемого. Ее понимание опирается не только на языковые средства, но и на ситуацию. Общение стимулируется предметами, игрушками, событиями, непосредственно воспринимаемыми, но ассоциативно связанными с чем-то важным, существенным из прошлого личного опыта.

В методике развития речи в детском саду игрушка давно рассматривалась как важное средство развития связной речи. Рассказывая по игрушкам, дети учатся отбирать предметно – логическое содержание для описаний и повествований, приобретают умение выстраивать композицию, связывать части в единый текст, изобразительно пользоваться языковыми средствами.

Для обучения монологической речи используются следующие виды игрушек:

– дидактические (матрешки, башенки, пирамидки, бочонки);

– сюжетные (образные): куклы, машины, животные, посуда, мебель, транспорт;

– готовые наборы игрушек, объединенные одним содержанием: стадо, зоопарк, птичий двор;

– наборы, составленные воспитателем или детьми, – мальчик, девочка, сани, собака; девочка, домик, курица, кошка; заяц и собака.

Описание игрушки – связное последовательное описание внешнего вида игрушки, иногда с добавлением личного отношения ребенка к ней или описание действий и образа жизни изображенного в игрушке живого существа.

На занятии обучение описательным умениям можно организовать в игре «Найди и опиши». Подбираются разные игрушки: две куклы – одна с бантом, другая без банта, две кошки разного цвета. Игрушки поочередно рассматриваются, сравниваются; уточняются их характерные особенности и различие; активизируется словарь. Затем воспитатель «прячет» игрушки (так, чтобы дети их быстро нашли) и предлагает найти их: «Андрюша найдет белую кошечку, Миша – черную, а Соня – куклу с бантом». Дети находят и приносят игрушки, называют и с помощью вопросов воспитателя описывают («Какая у тебя кошечка? Что у кошечки на голове? А это что?»).

Описание игрушек предваряет их рассматривание, в процессе которого уточняются особенности внешнего вида и образ жизни воплощенного в игрушке живого существо, подбираются сравнения, определения. Особо можно выделить игры-занятия, разработанные Э.П. Коротковой. На них обучение описанию игрушек осуществляется одновременно с формированием грамматически правильной речи и обогащением словаря.

Таким образом, организация занятий по развитию описательной речи должна быть продумана. На них могут быть использованы образные игрушки, сюжетные и дидактические. Детей следует обучать речевым умениям, необходимым для составления описательных монологов: формировать

элементарное представление о структуре текста и учить связывать предложения и части высказывания, определять объект, последовательно описывать части, свойства, качества, действия его, в конце высказать оценочное суждение.

Главными условиями успешной работы в этом направлении являются формирование осознанности и учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

🕮 *Литература*

1. Зрожевская, А.А. Обучение монологам-описаниям / А.А. Зрожевская // Дошкольное воспитание. – 1986. – №12. – С. 42–44.

2. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / авт. сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – С. 358–369.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

УДК 37.013.46

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.С. Устинова

ТГПУ им. Л.Н.Толстого (Тула)

Науч. рук. – Н. А. Дунаева

FORMATION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN VISUAL ACTIVITIES

S.S. Ustinova

Аннотация. Данная статья посвящена формированию эмоционально-оценочной лексики на занятиях изобразительной деятельности. Также рассматривается роль эмоционально-оценочного словаря в развитии речи дошкольников, роль изобразительной деятельности в формировании словарного запаса.

Annotation. This article deals with the formation of emotional and evaluative vocabulary in visual activities. The role of emotional and evaluative vocabulary in the development of speech of preschool children, the role of visual activity in the formation of vocabulary is also considered.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика; изобразительная деятельность; речь.

Key words: emotional-evaluative vocabulary, visual activity, speech.

В системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста словарная работа занимает одно из ведущих мест. Слово обеспечивает содержание общения. Внеситуативно – личностный тип общения, складывающийся в старшем дошкольном возрасте, характеризуется особым содержанием, мотивом и задачами, которые могут быть решены различными средствами. Значительное место среди них занимает эмоционально-

оценочная лексика, обозначающая эмоции и чувства, внутренние переживания человека, нравственные качества.

Формирование эмоционально-оценочной лексики является важным условием эмоционального развития и нравственного воспитания. В старшем дошкольном возрасте формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества, к окружающим людям. Знания о нормах и правилах морали, вербали-зирующиеся в слове, рассматриваются как один из критериев оценки уровня морального развития индивида (В.Г. Щур, С.Г. Якобсон).

В психологических исследованиях отмечено, что именно в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович и др.), происходит развитие представлений ребенка о себе и другом (Е.А. Панько, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова). Речь, вербальные обозначения эмоций необходимы для осознания человеком своих собственных эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, А.Н. Лук, С.Л. Рубинштейн, Я. Рейковский, П.М. Якобсон и др.).

Исследователи детской речи (А.Н. Гвоздев, В.К. Харченко, М.А. Ященко), нейропсихологи (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман), психологи (И. Брезертон, Д. Бигли, М.И. Лисина) отмечают раннее возникновение слов эмоциональной оценки в речи детей.

В отечественной методике по развитию речи дошкольников накоплен богатый опыт работы над значением слова, его смысловыми связями и отношениями с другими словами. Своеобразие эмоционально – оценочной лексики состоит в том, что данная группа слов выражает внутренний мир человека, имеет абстрактный, субъективный характер в отличие от слов, обозначающих предметы и явления окружающего мира. Явления, обозначаемые словами данной лексической группы, надо пережить, прочувствовать, поэтому работа над пониманием и употреблением этой лексики имеет некоторые особенности.

Впервые проблема обогащения детской речи эмоционально-оценочной лексикой была поставлена в исследованиях кафедры методики дошкольного

образования и воспитания в начале 80-х годов XX века в работах М.М. Алексеева и В.И. Яшина. В них овладение эмоционально-оценочной лексикой рассматривается как условие формирования социально активной личности старшего дошкольника. Подчеркивается важность овладения этим словарем в единстве с нравственным развитием ребенка, интенсивным накоплением опыта нравственного поведения детей, улучшением их социальных контактов с окружающими [1, с. 34].

Наиболее глобально проблема формирования эмоционально-оценочной лексики освещается в работах Е.А. Ставцевой. Это исследование устанавливает методологию формирования словаря эмоциональной оценки у старших дошкольников и разрабатывает критерии и показатели для понимания и использования данной лексической группы у старших дошкольников.

Е.А. Ставцева в своих исследованиях приводит следующую классификацию эмоционально-оценочной лексики:

1) слова, называющие эмоции и чувства (любовь, радость, гнев и т.д.);

2) слова, эмоциональная значимость которым придается суффиксами эмоциональной оценки (рученька, домишко и т.д.);

3) слова оценки, квалифицирующие явление и предмет с положительной или отрицательной стороны, все своим составом лексически (добрый, злой, ужасный, милый, молодец, умница, голубушка, неряха и т.д.);

4) слова, которые характеризуют нравственные качества человека (честный, добросовестный, справедливый и т.д.) так как в них заключена общественная оценка субъекта с положительной или отрицательной точки зрения [4].

Многие ученые отмечают, что изобразительная деятельность оказывает сильное стимулирующее влияние на развитие речевой и мыслительной деятельности детей. Русский педагог К.Д. Ушинский писал в свое время, что «картина является могучим средством "развязывания" языка ребенка: он задает вопросы о том, что видит на картине, делится своими впечатлениями» [2, с. 56].

Особенно важна связь изобразительной деятельности с речью. Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и изобразительная деятельность представляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Большинство специалистов сходятся во мнении, что детское рисование – это один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, оформляя при помощи рисунка свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира. Дети, как правило, рисуют не предмет, а обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Если ребенок слышал сказку про милого, доброго зайчика, то, естественно, восприятие образа зайчика на картине или в собственном рисунке будет вызывать положительные эмоции, чувство доброго сопереживания. Если он слышал рассказы о волке, что он хищник, злой сказочный персонаж, то вполне логично, что данный образ у ребенка будет ассоциироваться с отрицательными переживаниями. Образы, которые создает ребенок сам, в собственном рисунке, наделяются соответствующими свойствами. Волк будет изображаться как отрицательный персонаж, с раскрытой пастью, с острыми зубами, большой головой, с огромными лапами с когтями, с неровной, клочковатой шерстью, преимущественно темного серого цвета.

Первым шагом в развитии понимания речи на занятиях изобразительной деятельностью является усвоение номинативной (назывательной) функции слова: все, что находится вокруг ребенка, все, что он делает и как делает, получает название. Важно и то обстоятельство, что ребенок в изобразительной деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух), что также оказывает положительное влияние на развитие речи. Изобразительная деятельность благоприятна для развития речи, прежде всего еще и тем, что ребенок сам непосредственно действует с предметами. В изобразительной деятельности создаются условия для осуществления тесной связи слова с действием, с признаками действия. Обеспечить связь слова с предметом значительно

легче, чем связь слова с действием: можно показать сам предмет, игрушку или муляж, наконец, можно использовать картинку. Значительно труднее показать через картину связь слова с движением или состоянием предмета. В изобразительной деятельности это происходит естественно, поскольку ребенок сам выполняет разнообразные действия.

Изобразительная деятельность благоприятна для развития речи тем, что в ней возникают проблемные ситуации, способствующие проявлению речевой активности детей. Дети «дорисовывают» словами то, что не могут изобразить. Дошкольники придают нарисованному предмету движения, наделяют эмоциональным настроением, на основе предметного рисунка создают сюжет.

Психолого-педагогические исследования показали, что детям дошкольного возраста доступно понимание изобразительного искусства, его содержательной стороны и средств выразительности при условии целенаправленного обучения (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина). Искусству, которое формирует эстетические чувства ребенка и его эстетическое отношение к жизни, отводится особая роль именно в дошкольном возрасте. Оно является не только средством познания действительности, но и источником воспитания, развития чувств и переживаний, ничем не заменимых впечатлений, которые передаются затем в творчестве. В процессе приобщения к искусству ребенок учится самостоятельно воспринимать и осмысливать художественный образ произведения, эмоционально переживать его, находить изобразительно-выразительные средства для воплощения собственного видения этого образа в разных видах художественной деятельности [3, с.10].

🕮 *Литература*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2015. – 400 с.

2. Кольцова, М. М. Ребёнок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов.Россия, 1979. – 192 с.3. Сакулина, Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду : пособие для воспитателя / Н.П.Сакулина, Т.С. Комарова. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

4. Ставцева, Е. А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. А. Ставцева; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2002. – 16 с.