Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка



ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных статей
VIII Международной научно-практической конференции
10 декабря 2025 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2026

ISBN 978-985-29-_____

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

УДК 378.016
ББК 74.58
П44

Р е д к о л л е г и я:
Жданович Н. В., кандидат филологических наук, доцент,
декан факультета начального образования БГПУ;
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,
доцент кафедры педагогики и психологии начального образования БГПУ;
Антонович Н. М., кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой белорусского и русского языкознания БГПУ;
Волкова И. Г., кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования БГПУ;
Муравьева Г. Л., кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой естественно-научных дисциплин БГПУ

Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : сборник научных статей
П44 VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10 декабря 2026 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Н. В. Жданович, О. В. Азарко, О. Г. Сорока [и др.]. – Мн. : БГПУ, 2026.
ISBN

В сборнике представлены результаты исследований ученых и педагогов, отражающие актуальные вопросы психолого-педагогической и методической подготовки учителей начальных классов. Адресуется преподавателям, аспирантам, студентам и работникам образования, интересующимся различными аспектами готовности учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

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

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

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Издается в авторской редакции

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

Дата подписания к использованию __.__.2026. ____ Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ ___.

Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка». Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

1. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 378

Гладнева С. Г.
канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
(Тула, Россия)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – РАБОТЕ НАД ЭПИЗОДОМ ПРИ АНАЛИЗЕ РАССКАЗОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы и пути преодоления трудностей профессиональной подготовки студентов педагогического вуза – будущих учителей начальных классов – с точки зрения организации работы над анализом художественного произведения на уроках литературного чтения. Основное внимание уделяется содержанию и направлениям работы по обучению будущих учителей начальных классов умению работать с эпизодом рассказа.

Ключевые слова: начальное литературное образование, анализ художественного произведения, обучение будущих учителей начальных классов, методика обучения литературному чтению

Abstract. The article discusses the problems and ways to overcome the difficulties of professional training for students of a pedagogical university – future primary school teachers – in terms of organizing work on analyzing a literary work in literature reading classes. The main focus is on the content and directions of work on teaching future primary school teachers to work with an episode of a story.

Keywords: primary literary education, analysis of literary works, training of future primary school teachers, and methods of teaching literary reading

Умение организовать на уроке литературного чтения логичный, целенаправленный и глубокий анализ художественного произведения – одно из важнейших профессиональных умений учителя начальных классов. В начальной школе у детей еще не сформирована в полной мере читательская деятельность (способность размышлять над произведением до, во время и после чтения), следовательно, учитель в ходе анализа на уроках литературного чтения решает одновременно две задачи: компенсировать несформированность у учащихся читательской деятельности и научить детей основам такой деятельности.

Вместе с тем данное умение формируется у современных студентов с огромными трудностями, которые вызваны следующими причинами:

– несформированность умения самостоятельно, без методических указаний и рекомендаций выполнять литературоведческий анализ художественного произведения;

– ограниченный литературный кругозор, пробелы в знаниях детской литературы и детского круга чтения;

– неумение соотнести требования Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной образовательной программы начального общего образования с содержанием и логикой конкретного урока;

– непонимание связей урока с предыдущими и последующими уроками (это понимание приходит, как правило, тогда, когда молодой педагог начинает работать в школе, а перед этим, в ходе изучения методики начального литературного

образования, такие связи представляются чем-то абстрактным и редко учитываются при построении урока, в частности, при проектировании анализа изучаемого на уроке художественного произведения);

– ограниченный набор освоенных приемов анализа художественного произведения, зависимость выбора используемых на уроке приемов анализа от случайных факторов;

– игнорирование особенностей восприятия художественного произведения младшими школьниками;

– доступность готовых разработок уроков литературного чтения, некритичное и формальное использование уже готовых разработок в своей профессиональной работе на уроках литературного чтения;

– ограниченное количество аудиторных часов по методике обучения литературному чтению, при изучении которой можно преодолеть многие из затруднений студентов.

Наличие такого большого числа трудностей при формировании умения выстроить на уроке литературного чтения анализ художественного произведения повышает значимость изучения в системе подготовки студентов педагогического вуза дисциплины «Методика обучения литературному чтению». В связи с ограниченным количеством аудиторных часов по данной дисциплине большая часть профессиональной подготовки к анализу художественных произведений осуществляется в ходе самостоятельной работы студентов. Организация подготовки будущих педагогов требует выстраивания вместе со студентами четких алгоритмов и профессиональных действий для того, чтобы потенциальные учителя начальных классов умели сами находить тот путь, который поможет младшим школьникам научиться вдумчиво читать произведения, захотеть стать настоящим читателем.

Осложняет эту работу тот факт, что на уроках литературного чтения младшие школьники изучают произведения различных жанров, и работа с каждым жанром имеет свою специфику.

К числу наиболее часто изучаемых на уроках литературного чтения жанров относится рассказ. Рассказ – доступный для восприятия младшими школьниками жанр, но детали эпизода могут ускользнуть из поля внимания читателей, в связи с чем многое из того, что составляет суть и глубину художественного произведения, часто теряется при чтении.

При анализе сюжета рассказа обязательна работа над ключевыми компонентами композиции: завязкой, кульминацией, развязкой. При анализе развития действия выбираются наиболее значимые для понимания идеи художественного произведения эпизоды. Эпизод – это «та или иная в известной степени завершённая и самостоятельная часть литературного произведения, которая изображает законченное событие или важный момент в судьбе персонажа» [1]. Эпизод позволяет погрузиться в атмосферу произведения, при этом, по мнению Бугланової Л. С., «анализ эпизода – наиболее активный вид общения со словом, конкретным действием, где в аспекте восприятия прослеживается авторская мысль от части к целому» [2].

Будущим учителям начальных классов необходимо четко представлять, из каких элементов складывается работа над эпизодом.

В анализ эпизода включается работа над местом и временем действия, над особенностями поведения персонажей (при этом анализируются внешние проявления поведения, мотивы, соответствие мотивов и внешнего проявления поведения, а также то, как раскрывается в эпизоде характеры героев); обращается внимание и на языковые средства, с помощью которых создается эпизод; при анализе языка произведения анализируются не столько сами языковые средства, сколько образы, с помощью этих средств созданные. Самое главное при анализе эпизода – добиться как можно более яркого и детального воспроизведения в воображении учащихся того, что в эпизоде описано.

Сам анализ эпизода часто проводится в форме беседы. Планируя и проводя беседу, в нее важно включать вопросы, направленные на разные уровни понимания текста произведения: как на акцентирование внимания на фактах произведения, так и на выявление контекста [3].

Педагогу важно продумывать не только сами вопросы для беседы, но и последовательность вопросов. Логика беседы может быть выстроена или от деталей к осмыслению идеи эпизода, или наоборот – от идеи к деталям. Важно не допустить хаотичной последовательности вопросов или последовательности, противоречащей понимаю произведения учителем. Иначе анализ будет формальным и вряд ли оставит у младших школьников желание самостоятельно вернуться к перечитыванию этого эпизода, поразмышлять над ним, погрузиться в созданную писателем атмосферу.

На занятиях по методике обучения литературному чтению работа по обучению студентов работе с эпизодом рассказа строится в следующей последовательности:

Актуализация, расширение и систематизация знаний студентов о содержании начального литературного произведения, о принципах построения образовательной программы для начальной школы и ее основных разделах.

Обучение литературоведческому анализу рассказа, изучаемого в начальной школе.

Совместное выстраивание стратегии анализа рассказа на уроке литературного чтения, сравнение выстроенной стратегии с уже готовыми разработками уроков, определение сильных и слабых сторон анализируемых методических разработок.

Проектирование собственных фрагментов уроков и уроков литературного чтения по изучению рассказов.

Моделирование урока литературного чтения на практических заданиях и отработка анализа эпизодов на примере конкретных произведений.

Рефлексивный анализ проведенных уроков, выявление сильных и слабых сторон смоделированного урока.

Совершенствование сформированных умений в ходе педагогической практики.

Разнообразные вида работ в системе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза способствуют тому, что студенты начинают видеть и понимать важные конкретные детали работы учителя на уроке, освоение которых поможет им преодолеть трудности в организации из будущей педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Емельянова, Н. С. Схема анализа эпизода прозаического произведения / Н. С. Емельянова. – URL: https://multiurok.ru/files/skhiema-analiza-epizoda-prozaichieskogho-proizvied.html (дата обращения 24.10.2025).

2. Бугланова, Л. С. Эпизод в художественном произведении как часть целого / Л. С. Бугланова. – URL: *https://www.1urok.ru/categories/14/articles/11569* (дата обращения 25.10.2025).

3. Методика обучения литературному чтению : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С. А.Кислинская, Е. В.Лебедева, И.Р.Николаева] ; под ред. М.П. Воюшиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 288 с.

УДК 37.01

Забельникова О. В.
канд. ист. наук, доц.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ФАКУЛЬТЕТЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БГПУ

Аннотация. В статье анализируется применение принципов педагогики сотрудничества в системе высшего образования для подготовки учителей начальных классов. Реализация идей педагогики сотрудничества проявляется в создании совместного обучения, основанного на диалоге между профессорско-преподавательским составом и студентами, поддержке индивидуальности каждого студента.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, студент, индивидуальность, гуманизация образования

Abstract. This article analyzes the application of collaborative pedagogy principles in higher education for primary school teacher training. The implementation of collaborative pedagogy ideas is manifested in the creation of collaborative learning based on dialogue between faculty and students, supporting the individuality of each student.

Keywords: collaborative pedagogy, student, individuality, humanization of education

Темпы цивилизационного развития человеческого общества, скорость внедрения наукоемких технологий в производство и повседневность каждого человека ставят перед системой образования любого государства задачу высоко эффективной подготовки кадров, в которой каждый выпускник вуза будет обладать широким набором профессиональных и межличностных компетенций, большим багажом теоретических знаний и практических умений. Это, в свою очередь, стимулирует систему подготовки специалистов к использованию таких методов, приемов и средств обучения, которые бы позволили раскрыться потенциалу каждого студента. И в этом может помочь педагогика сотрудничества – переосмысленное на современный лад гуманистическое направление педагогической практики.

Педагогика сотрудничества представляет собой систему методов, приемов обучения и воспитания, в основе которой лежат фундаментальные принципы гуманизма и любви к человеку, уважения каждой личности, права каждого на индивидуальный вектор развития в обучении, а также творческого подхода к развитию каждой личности [1, с. 427]. Системообразующее место в педагогике сотрудничества занимает принцип сотрудничества, который рассматривается с нескольких позиций: как педагогическая ценность; как характер взаимодействия педагогов и студентов в учреждениях высшего образования; как фактор, определяющий тип коммуникации в учебном и воспитательном процессе; как принцип в обучении, воспитании, развитии личности, при котором студенты и профессорско-преподавательский состав факультета выступают активными субъектами деятельности.

Педагогика сотрудничества возникла в СССР в середине 1980-ых гг. в самый расцвет перестройки под влиянием демократических процессов, гласности, пересмотра старых подходов к обучению и воспитанию. Одним из авторов нового направления в обучении выступил теоретик педагогики, публицист и журналист Симон Львович Соловейчик. Впервые о педагогике сотрудничества в воспитании он заявил на страницах газеты «Советская Россия», о чем потом писал в своих мемуарах, признав, что подобные идеи приходили на ум и другим людям, среди которых учителя-практики со всего Советского Союза [2].

Начало оформления педагогики сотрудничества в новое научно-теоретическое направление относится к 1986 г., когда в подмосковном поселке Переделкино, осенью, состоялась встреча единомышленников. Через год подобная встреча состоялась уже в Тбилиси, в поселке Цинандали. В ходе этих еще двух встреч был принят важный тезис о том, что педагогика сотрудничества представляет собой открытую, постоянно обогащающуюся программу, ее смысл заключается в творческом подходе к преподаванию всех педагогов [3, с. 367].

Педагогика сотрудничества возникла как направление, методологический принцип, которые призван объединить подходы разных теоретиков научной педагогической мысли и педагогов-практиков и служить главной цели – гуманизации образования, учению без принуждения, раскрытию в обучении творческого потенциала каждого человека. Центральное место в педагогике сотрудничества занимают идеи трудной цели, опоры, опережения, свободного выбора, самоанализа и самооценки, а также создания высокого интеллектуального фона в аудитории [4, с. 272].

Идеи и принципы педагогики сотрудничества сегодня чрезвычайно популярны и востребованы в образовательных системах многих стран мира. К педагогике сотрудничества обращаются и в начальной школе, и в старших классах, ее принципы ложатся в основу при подготовке специалистов разного профиля в системе среднего специального, вузовского и после вузовского образования, в образовательных центрах детского и молодежного творчества. Они стали определяющими принципами обучения и воспитания в Республике Беларусь, и не только в системе общего школьного образования, но и при подготовке специалистов в высшей школе.

Охарактеризуем основные идеи педагогики сотрудничества и их использование в системе высшего образования для подготовки учителей начальных классов. В качестве примера возьмем факультет начального образования ведущего педагогического вуза Республики Беларусь – Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Отношение к обучению как творческому взаимодействию преподавателя и студента. Профессорско-преподавательский состав факультета рассматривает творческое педагогическое взаимодействие как целенаправленный преднамеренный контакт педагога и студента, в основе которого лежит совместная бескорыстная деятельность, сотрудничество для раскрытия творческого потенциала каждого студента и для достижения общественно значимой общей цели. На факультете начального образования созданы все условия для творческого самовыражения студентов не только в обучении, но и творчестве, волонтерском движении.

Сотрудничество профессорско-преподавательского состава факультета. На факультете работают разные педагоги, от преподавателей-стажеров до докторов наук

и профессоров, но всех их объединяет любовь к профессии, уважение к коллегам и личности каждого студента, стремление передать знания и сформировать умения и навыки по своей учебной дисциплине у каждого студента. Кроме этого преподаватели, доценты и профессоры видят в своей преподавательской деятельности миссию: способствовать становлению не просто будущего специалиста – учителя начальных классов, а учителя XXI века, гибкого в мышлении, постоянно самосовершенствующегося, открытого новым педагогическим технологиям и вызовам времени. Весь профессорско-преподавательский состав работает как единый механизм, защищает свой авторитет и авторитет коллег.

Через совместное планирование, деятельность и сотрудничество администрации факультета, кураторов учебных групп, профессорско-преподавательского состава можно достичь поставленных целей, учитывать интересы всех участников образовательного процесса, формировать у студентов чувство ответственности за результативность их обучения и повышать мотивацию учебной деятельности.

Идея трудной цели. Одним из реализуемых на факультете начального образования БГПУ способов организации учебной деятельности студентов является проблемное обучение, при котором создается проблемная ситуация, решение которой требует от студентов, на основе анализа собственного опыта, установить в задании иные связи и найти способ решения. Помимо практических занятий, по каждой учебной дисциплине студенты выполняют разнообразные задания управляемой самостоятельной работы, разрабатывают проекты, участвуют в творческих мастерских и мастер-классах. Идея трудной цели предполагает, что каждый студент факультета самостоятельно определяет для себя траекторию выполнения задания и может решить поставленную проблему несколькими способами.

Свободный выбор. В последнее время все активнее внедряются такие формы работы на практических занятиях и при выполнении заданий управляемой самостоятельной работы студентов, как: работа в парах, групповая работа, творческие мастерские и др. При этом многие преподаватели исходят из принципа свободного выбора, предоставляя право студенту самому выбрать с кем из одногруппников и каким способом он будет выполнять полученное задание и в каком темпе. Кроме этого, у студентов есть право инициативы, где они сами предлагают творческие проекты в рамках изучаемой темы по той или иной дисциплине.

Творческое развитие студентов. Одной из приоритетных социальных задач развития белорусского образования является формирование личности, способной к творческой самореализации. Профессия учителя начальных классов предполагает постоянное творчество и самовыражение учителя. На факультете начального образования БГПУ созданы для этого все условия. У каждого студента есть возможность проявить себя, участвуя в мероприятиях воспитательного характера: разнообразных конкурсах, концертах, приуроченных к праздникам и знаменательным датам, «Звездном походе» и др. Кроме этого, будущие педагоги участвуют в волонтерском движении, посещая с концертами различные учреждения социальной защиты населения г. Минска. А приходя в учреждения образования на учебную практику («Первые дни ребенка в школе», ознакомительную, педагогическую, преддипломную), каждый студент окунается в выбранную профессию и использует

свой творческий потенциал и накопленный багаж знаний для проведения физкультминуток с учащимися, организации подвижных игр на переменах, проведении уроков и внеклассных мероприятий.

Сотрудничество с родителями студентов. На факультете начального образования БГПУ сложилась добрая традиция каждый год в середине декабря проводить встречу администрации факультета, кураторов учебных групп первого курса, профессорско-преподавательского состава, работающего на первом курсе и родителей первокурсников. Это не просто встреча-знакомство, но и установление тесного сотрудничества факультета с родителями студентов, направленного на создание условий для обучения, безопасной среды, где каждого студента принимают, поддерживают в его продуктивной и творческой инициативе. Опыт показал, что создание положительного образа факультета в восприятии его родителями студентов является необходимым условием эффективности процесса обучения и воспитания будущих педагогов начальных классов.

Таким образом, педагогика сотрудничества активно внедряется в образовательный процесс на факультете начального образования БГПУ. Многие преподаватели факультета используют идеи педагогики сотрудничества для организации и проведения лекционных и практических занятий, а также воспитательных мероприятий со студентами, о чем свидетельствует новостная лента сайта факультета. Идеи педагогики сотрудничества дают возможность создать доверительные отношения между преподавателями и студентами, благоприятную атмосферу в обучении и воспитании и способствовать дальнейшему формированию всесторонне развитой, творческой личности каждого студента. Сегодня педагогика сотрудничества помогает преподавателям не только создать дружескую, творческую атмосферу в учебной аудитории, но и раскрыть в каждом студенте творческий потенциал и ответственность за сделанный профессиональный выбор.

Список использованных источников

1. Педагогика // Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

2. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – URL: *https://digitalphysics.ru/pdf/S_Soloveichik_-_Pedagogika_dlia_vsekh.pdf* (дата обращения: 18.11.2025)

3. Копылова, Н. А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений / Н. А. Копылова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 19 (45). – С. 367–373.

4. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

УДК 37.013

Зеленкова И. В.
канд. психол. наук, доц.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
(Коломна, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья рассматривает современные методы визуализации учебного материала (облако слов, кроссенс, скрайбинг, интеллект-карты) и их методическое применение в учебном

процессе. Описаны педагогические цели, алгоритмы использования, примеры заданий и преимущества данных технологий для повышения наглядности, мотивации и качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: визуализация, наглядность, облако слов, кроссенс, скрайбинг, интеллект-карта

Abstract. This article examines modern methods of visualizing educational material (word clouds, cross-sense, scribing, mind maps) and their methodological application in the educational process. It describes the pedagogical goals, usage algorithms, example tasks, and advantages of these technologies for improving the clarity, motivation, and learning quality of educational material.

Keywords: visualization, clarity, word clouds, cross-sense, scribing, mind map

Подготовка бакалавров, будущих учителей начальных классов, в современных условиях должна строиться не только на основе глубоких теоретико-методологических знаний, специальных умений, навыков, действий, но и иметь практико-ориентированную направленность, формирующую готовность к включению в реальную школьную действительность [1]. Для решения этой задачи необходимо познакомить студентов с тем, как теоретические положения дидактики можно трансформировать в конкретные педагогические инструменты учителя.

Одним из важнейших дидактических принципов является принцип наглядности, реализация которого способствует повышению эффективности усвоения нового материала. Исследования показывают, что визуально подкреплённая информация запоминается значительно лучше, чем воспринимаемая только на слух [2]. Особенно актуально это для младших школьников, у которых доминирует наглядно-образное мышление. Средства визуализации учебного материала расширяют инструментарий учителя, позволяя решать широкий спектр педагогических задач.

Современные образовательные практики опираются на широкий набор визуальных инструментов, каждый из которых решает определённые дидактические задачи и обеспечивает собственную траекторию усвоения материала. Рассмотрим ряд техник и приемов, которые мы рассматриваем со студентами-педагогами в рамках дисциплин методического блока.

Одним из наиболее простых и одновременно универсальных инструментов является технология «Облако слов» (word cloud). Оно позволяет сразу акцентировать внимание учащихся на ключевых терминах и идеях темы: крупные, визуально доминирующие слова выступают опорой для дальнейшего разбора, а менее заметные – стимулируют словарную работу и углублённый анализ [3]. Используя облако слов, педагог может начать урок с актуализации опорных понятий, затем в ходе объяснения возвращаться к ним как к элементам карты смыслов и завершать урок рефлексией, в которой учащиеся формулируют основные результаты и зоны затруднений. Практически это реализуется через заранее подготовленное облако или его совместное создание в классе с помощью интерактивного сервиса, при этом важно продуманно распределять визуальные акценты — цвет, размер и расположение слов – чтобы они отражали иерархию понятий и стимулировали поисковую активность учащихся.

Инструмент «Кроссенс» представляет собой иной тип визуальной информации, в котором смысл формируется через ассоциативные переходы между образами. В образовательном контексте кроссенс удобен для развития логического,

ассоциативного и критического мышления: подбор изобразительных фрагментов, их логическое расположение и центровка композиции побуждают школьников выстраивать причинно-следственные или тематические связи и доходчиво объяснять ход своих мыслей [4]. Методика работы с кроссенсом предполагает, что педагог сначала задаёт тему и предлагает учащимся или группам собрать набор образов, затем направляет их в построении смысловой цепочки, где центральный элемент интегрирует идеи. Такой приём особенно эффективен в заданиях на интерпретацию, пересказ и проектное планирование, когда важно не столько запоминание фактов, сколько умение связывать элементы в целостную картину.

Скрайбинг – техника создания иллюстраций параллельно с рассказом, позволяющая визуализировать сложную информацию простыми образами, отличается динамичностью и возможностью адаптации под устную речь [5]. Во время объяснения учитель может фиксировать ключевые идеи с помощью любых изображений и визуальных образов: рисунков; фотографий; таблиц; аппликаций; презентаций; инфографики; видеороликов. Учащиеся, создавая собственные скрайбы, развивают умение выделять главное и подавать его в сжатой визуальной форме. Техника не требует художественного мастерства: достаточно набора универсальных значков и условных обозначений, которые, будучи использованы последовательно, превращают лекцию или обсуждение в наглядный конспект. В современных условиях удобно применять цифровые инструменты для создания скрайб-видео или интерактивных досок, что расширяет возможности демонстрации, сохранения и повторного использования визуальных материалов.

Интеллект-карты служат средством структурирования объёмной информации и удобны как на этапе планирования, так и при систематизации знаний. Центр карты задаёт главный фокус, от него «ветвями» расходятся ключевые идеи и уточняющие понятия, что позволяет наглядно увидеть иерархию и взаимосвязи между элементами темы [6]. В применении к учебному процессу интеллект-карты помогают учащимся выстраивать логическую структуру эссе, проекта или темы для повторения, а также служат инструментом коллективной работы: в группах учащиеся совместно дополняют карту, обсуждают приоритеты и перераспределяют задачи. Эффект от использования интеллект-карт усиливается при включении изображений, цветовой кодировки и уровней детализации, что облегчает запоминание и делает продукт удобным опорным материалом для последующей самостоятельной подготовки.

Практическая значимость представленных методик заключается в их универсальности и доступности: большинство приёмов не требует дорогостоящего оборудования и легко адаптируется под разные возрастные группы и школьные предметы. Использование цифровых сервисов лишь расширяет функционал и удобство применения, но не отменяет ценности традиционных бумажных вариантов – они зачастую оказываются более подходящими для начальных классов, а также для групповой формы работы. Внедрение визуальных техник в регулярную практику уроков способствует развитию у учащихся навыков аналитического мышления, умения выделять главное и презентовать собственные идеи кратко и наглядно, что отвечает компетентностным целям современного образования.

Вместе с тем необходимо учитывать ряд ограничений методов визуализации учебного материала и условий эффективности их применения.

Во-первых, требуется предварительная методическая подготовка педагога: формулирование цели задания, разработка корректной структуры активности и выделение критериев оценки.

Во-вторых, возрастные особенности обучающихся диктуют степень сложности и форматы заданий – то, что приемлемо для старшеклассников, следует упростить для младших школьников.

В-третьих, при широком использовании цифровых инструментов важно учитывать ограничение по техническому обеспечению и цифровой грамотности как учителя, так и учащихся; при отсутствии доступа к технике необходимо готовить альтернативные бумажные или ручные варианты заданий.

Список использованных источников

1. Практико-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя современной школы / Г. С. Вяликова, С. А. Ермолаева, С. С. Савельева, Т. В. Яковлева Т.В. // Вестник ГСГУ. – № 1 (37). – С. 30–36.

2. Шведов, Д. В. Исследование факторов успешного запоминания. Практические рекомендации / Д. В. Шведов, Н. В. Цуркан // The Scientific Heritage. – 2020. – №44-4 (44). – С.46–48.

3. Павельева, Т. Ю. Облака слов как методический инструмент / Т. Ю. Павельева, А. Д. Астафьева // International Journal of Advanced Studies in Language and Communication. – 2023. – № 1. – С. 10–14.

4. Леушина, В. А. Использование технологии «кроссенс» в развитии критического мышления младших школьников / В. А. Леушина // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2023. – № 3. – С. 146–153.

5. Желтухина, М. Р. Скрайбинг как средство интерактивной визуальной коммуникации / М. Р. Желтухина, Е. Б. Пономаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 95–100.

6. Ахмедова, Э. М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе / Э. М. Ахмедова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 310–312.

УДК 378.14

Качан В. Г.

канд. філал. навук, дац.

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

Івакіна А. М.

ДУА «Сярэдняя школа № 153 А.К.Талая г. Мінска» (Мінск, Беларусь)

АБ УДАСКАНАЛЕННІ ФОРМАЎ КАНТРОЛЮ ВЕДАЎ У ВУЧЭБНЫМ ПРАЦЭСЕ

Анатацыя. У артыкуле разглядаюцца праблемы выбару формаў канмролю ведаў у ВНУ і на I ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі. Звяртаецца ўвага на выкарыстанне творчых тэхналогій кантролю ў залежнасці ад мэт яго правядзення.

Ключавыя словы: кантроль, вучэбная дзейнасць, традыцыйныя формы кантролю, творчыя формы кантролю

Abstract. The article discusses the problems of choosing the forms of knowledge testing at the university and at the first stage of general secondary education. Attention is drawn to the use of creative technologies of control, depending on the objectives of its implementation.

Key words: control, educational activity, traditional forms of control, creative forms of control

Кантроль з'яўляецца адной з важных частак вучэбнага працэсу. Згодна з азначэннем, устаноўленым Кодэксам Рэспублікі Беларусь аб адукацыі, кантроль – гэта

працэдура праверкі адпаведнасці вынікаў вучэбнай дзейнасці кожнага навучэнца (студэнта) патрабаванням адукацыйных стандартаў. У першую чаргу, гэта патрабаванні да вынікаў засваення зместу адукацыйных праграм.

Вынікам кантролю з'яўляецца адзнака як умоўна-фармальнае выражэнне ў балах або словамі («залічана», «не залічана»). Самае важнае, каб адзнака служыла не толькі паказчыкам узроўню засваення вучэбнага матэрыялу, але і сведчыла аб сістэматызацыі ведаў, фарміраванні ўменняў, навыкаў, аб набыцці студэнтам вопыту ў педагагічнай дзейнасці, аб узроўні сфарміраванасці кампетэнцый, аб развіцці творчых здольнасцяў. Безумоўна, пры выстаўленні адзнакі выкладчык імкнецца, каб у студэнта сфарміраваліся адэкватная самаацэнка і адказнасць за вынікі вучэбнай дзейнасці, каб адзнака садзейнічала развіццю яго пазнавальных магчымасцяў і творчых здольнасцяў. Кантроль выконвае таксама і прагнастычную функцыю, якая накіравана на вызначэнне шляхоў повышэння эфектыўнасці адукацыйнага працэсу і пазнавальнай дзейнасці студэнта.

Такім чынам, кантроль мае на мэце не столькі праверку засваення студэнтам сістэмы ведаў, колькі праверку здольнасці выкарыстоўваць гэтыя веды на практыцы.

Для ажыццяўлення кантролю выкарыстоўваюцца метады і формы, якія дазваляюць атрымаць найбольш аб'ектыўную інфармацыю аб эфектыўнасці вучэбгага працэсу і выніках вучэбнай дзейнасці студэнта. Да іх адносяцца індывідуальнае, групавое і франтальнае вуснае апытванне; пісьмовая работа з уключэннем тэарэтычных пытанняў, кампетэнтнастна арыентаваных заданняў (у тым ліку тэставых заданняў); дыктант; эсе; рэферат; індывідуальны або групавы праект і інш.

Кантроль вынікаў вучэбнай дзейнасці студэнтаў па лінгваметадычных дысцыплінах ажыццяўляецца ў вуснай і пісьмовай формах, і асноўным паказчыкам пры ацэнцы вынікаў вучэбнай дзейнасці ў вуснай форме выступае захаванне камунікатыўных якасцей маўлення (лагічнасці, дакладнасці, правільнасці). Камунікатыўны метад навучання мове ў працэсе падрыхтоўкі настаўнікаў пачатковых класаў мае на мэце фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі студэнта ў выніку вуснай і пісьмовай маўленчай дзейнасці (адукацыйная і выхаваўчая мэты рэалізуюцца ў межах камунікатыўнай).

Разглядаючы камунікатыўную кампетэнцыю як аб’ект кантролю, неабходна праводзіць праверку ведаў, уменняў і навыкаў, якія складаюць моўную, маўленчую і сацыякультурную кампетэнцыі. Дастатковы ўзровень авалодання моўнымі, маўленчымі і сацыякультурнымі ведамі і даваляе студэнту вар’іраваць свае маўленчыя паводзіны ў залежнасці ад функцыянальных фактараў сітуацыі. Акрамя гэтага, у якасці дадатковага аб’екта кантролю мэтазгодна вызначыць узровень уменняў студэнта здабываць веды самастойна.

Выбар формы кантролю ўзроўню сфарміраванасці камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў залежыць ад мэт і ўмоў яго правядзення. Галоўнае патрабаванне да выбару формы кантролю заключаецца ў адпаведнасці тым відам маўленчай дзейнасці, якія правяраюцца ў ходзе кантролю.

У ВНУ шырока выкарыстоўваецца сістэма традыцыйных формаў кантролю: экзамен, залік, індывідуальнае, групавое і франтальнае апытванне, рэферат, семінар, кантрольная работа, курсавая работа, дыпломная работа і інш. Кожная форма мае свае

асаблівасці, але ў асноўным усе яны абапіраюцца на дакладны адназначны адказ на пастаўленае пытанне.

Новыя патрабаванні да ўзроўню сфарміраванасці камунікатыўнай кампетэнцыі выклікалі неабходнасць пошуку новых формаў і актывізацыі творчых формаў кантролю, якія дазваляюць вызначыць узровень здольнасці студэнта выкарыстоўваць свае веды ў пэўнай сацыямаўленчай сітуацыі. Такія формы кантролю, як сцвярджаюць даследчыкі, даюць магчымасць правесці праверку сфарміраванасці ўменняў і навыкаў студэнтаў аб'ектыўна, мэтанакіравана і эфектыўна.

Да творчых формаў кантролю адносяць індывідуальны або групавы праект, групавы кейс, партфоліа, эсе, якія дазваляюць студэнту (навучэнцу) адследжваць і выяўляць дынаміку свайго маўленча-камунікатыўнага развіцця.

Сёння ва ўстановах адукацыі праектна-даследчая дзейнасць актыўна рэалізуецца як сродак фарміравання ў навучэнцаў (студэнтаў) цікавасці да навукова-даследчай дзейнасці і развіцця самастойнай вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, а як форма кантролю амаль не выкарыстоўваецца. Тым не менш, праектная тэхналогія, якая ўключае ў сябе сукупнасць даследчых, пошукавых, праблемных метадаў, можа не толькі забяспечыць паспяховае фарміраванне усіх кампанентаў камунікатыўнай кампетэнцыі ў навучэнцаў і студэнтаў, але і вызначыць узровень яе сфарміраванасці.

Праектны метад – гэта сукупнасць вучэбна-пазнавальных прыёмаў, якія дазваляюць рашыць пэўную праблему з дапамогай самастойных дзеянняў і абавязковай наступнай прэзентацыяй вынікаў гэтых дзеянняў (1, с. 145). У навукова-метадычнай дітаратуры вызначаны разнастайныя віды праектаў па характары пошукавай дзейнасці ўдзельнікаў праекта, па змесце, па працягласці, колькасці удзельнікаў і інш., падрабязна апісаны этапы праекта, акрэслена роля педагога, ахарактарызаваны ўсе дзеянні ўдзельнікаў [1, с.149]. Але размова ідзе аб праектнай тэхналогіі як "эфектыўным сродку фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі навучэнцаў", а не форме кантролю (2, с. 180).

Прыкладам выкарыстання праектнай дзейнасці студэнтаў як формы кантролю можа служыць здача заліку па дысцыпліне "Педагагічная рыторыка" студэнтамі 1 курса факультэта пачатковай адукацыі. Мэта, якую ставілі перад сабой распрацоўшчыкі праекта дацэнт кафедры беларускага і рускага мовазнаўства А. С. Васілеўская і стажор А. С. Шырко, – фарміраванне ў студэнтаў уменняў уважліва чытаць мастацкі твор, звяртаць увагу на дэталі, знаходзіць дадатковую інфармацыю, прэзентаваць вынікі сваёй пазнаваўчай дзейнасці, дэманстраваць валоданне асновамі культуры маўлення, навыкі публічнага выступлення і выразнага правільнага маўлення.

Першы этап – падрыхтоўчы – быў звязаны з вызначэннем тэмы і мэты групавых праектаў. Другі этап праектнай методыкі накіраваны на вызначэнне крыніц інфармацыі, спосабаў яе збору і аналізу, формы прадстаўлення. Тэмы, прапанаваныя студэнтам для даследавання, прадугледжвалі розныя падыходы да збору матэрыялу – ад навуковых крыніц да выяўлення і аналізу інтэртэкстуальных сувязей.

Наступныя этапы праектнай методыкі – этапы збору і аналізу інфармацыі, афармлення вынікаў, фармулёўкі вывадаў -- далі магчымасць ацаніць уменні студэнтаў адрозніць важную інфармацыю ад другаснай, вызначыць даставернасць знойдзенага матэрыялу, знайсці адпаведную форму прадстаўлення. Як правіла, гэтыя этапы патрабуюць актыўнай самастойнай працы студэнтаў.

Заключным этапам у рэалізацыі групавога праекта з'яўляецца прадстаўленне вынікаў працы і іх ацэнка. Этап прадстаўлення працы дазваляе ўдзельнікам праекта ў поўнай меры праявіць сваю крэатыўнасць. Матэрыял быў прадстаўлены ў рознай форме: віртуальнае падарожжа, выступленне лялечнага тэатра, лекцыя, мультымедыйныя прэзентацыі, літаратурна-музычная кампазіцыя, інсцэніроўка, навуковы даклад, віктарына.

Безумоўна, калі ў якасці крытэрыяў ацэнкі, акрамя навізны, даступнасці інфармацыі, шырыні і глыбіні выкладу, культуры маўлення, крэатыўнасці ў прадстаўленні вынікаў улічваліся патрабаванні да засваення вучэбнага матэрыялу ў адпаведнасці з адукацыйным стандартам (студэнт павінен ведаць, умець, валодаць), то такая форма кантролю, адназначна, дазваляе вызначыць і як узровень здольнасці студэнта выкарыстоўваць свае веды па дысцыпліне ў пэўнай камунікатыўнай сітуацыі, так і ўзровень засваення вучэбнага матэрыялу. А самае важнае, пры такім падыходзе можна ацаніць правільнасць арганізацыі вучэбнага працэсу па дысцыпліне. Аднак неабходна адзначыць, што правільнасць арганізацыі вучэбнага працэсу па дысцыпліне, павышэнне яго якасці ў першую чаргу залежаць ад правільнага выбару формы правядзення пастаяннага, перыядычнага кантролю за якасцю засваення ведаў, а не толькі выніковага кантролю. Іменна разнастайныя формы перыядычнага кантролю з'яляюцца элементамі стымулявання, актывізацыі вучэбнага працэсу. Іменна пастаянны, перыядычны кантроль дазваляе на працягу семестра, чвэрці ўстанавіць «зваротную сувязь» паміж выкладчыкам і студэнтам, настаўнікам і вучнем, і гэта патрабуе ад педагога вялікай затраты часу і інтэлектуальных намаганняў.

Нашы расійскія калегі прапануюць выкарыстоўваць праектную дзейнасць як форму кантролю і на I ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі для ліквідацыі тых слабых месцаў і праблем у навучанні, якія вызначаюцца пасля правядзення кантрольных работ і тэстаў па пэўных прадметах (3, с. 33). Кантрольныя работы і тэсты дазваляюць настаўніку ацаніць веды і навыкі навучэнцаў па прадмеце, а праектная дзейнасць выступае як сродак пазбегнуць прабелаў у навучанні. Традыцыйны кантроль ведаў абавязкова патрэбны, паколькі ён дазваляе вызначыць узровень засваення ведаў па прадмеце, стымулюе навучэнцаў да сур'ёзных адносін да вучобы, дапамагае падрыхтавацца да пераходу на наступны ўзровень навучання. Вынікі кантрольных работ дазваляюць вызначыць цяжкасці, якія ўзнікаюць у вучня пры засваенні праграмнага матэрыялу, і дапамагчы яму, але разам з тым вельмі важна развіваць і творчы патэнцыял малодшага школьніка, навыкі камунікацыі, важна даць магчымасць навучэнцу выкарыстаць свае веды і навыкі ў рэальнай сітуацыі, што дазваляе яму праявіць сваю індывідуальнасць.

Да праектнай дзейнасці Н. А. Барысава адносіць прэзентацыі, постары, мадэлі, відэа і іншыя крэатыўныя праекты, што дэманструюць веды і ўменні малодшых школьнікаў (3, с. 32). Падкрэслім, дэманструюць веды і ўменні выкарыстоўваць веды, набытыя па праграмных тэмах, выкарыстоўваць словы, фразы, з якімі пазнаёміліся ў падручніку. У прэзентацыі праекта «Мая школа», адзначае даследчык, вучні расказваюць пра сваю школу, яе гісторыю, пра настаўнікаў і сяброў, ужываючы новыя словы і фразы з падручніка.

На наш погляд, праект у нейкай ступені пераклікаецца з групавым кейсам. «Каштоўнасць кейс-метаду заключаецца ў тым, што праца з канкрэтнымі сітуацыямі

дае магчымасць наблізіцца да жыццёвай практыкі, навучыцца выкарыстоўваць тэарэтычныя веды ў маўленні» (4, с. 9) Супадаюць этапы працы навучэнцаў пры рэалізацыі праекта і кейса: «1) знаёмства з апісаннем кейса (сітуацыі), 2) пошук патрэбнай інфармацыі, моўнага матэрыялу, 3) абмеркаванне інфармацыі, 4) прэзентацыя кейса» (4, с. 10).

У параўнанні з праектам і групавым кейсам партфоліа (гэта не проста калекцыя работ студэнта, навучэнца!) больш актыўна выкарыстоўваецца як форма кантролю і ў ВНУ, і ў пачатковых класах. Мэта правядзення гэтай формы кантролю – прасачыць індывідуальны прагрэс, дасягнуты навучэнцам у працэсе атрымання ведаў, і ацаніць яго адукацыйныя дасягненні пры вывучэнні тэматычнай парадыгмы дысцыпліны. Выніковая адзнака можа вызначацца як па максімальным бале за кожны тэматычны кампанент, так і выводзіцца з сумы балаў за ўсе кампаненты партфоліа. Калі традыцыйныя формы кантролю ў вучэбным працэсе раздзяляюць выкладанне, навучанне і ацэньванне, то партфоліа аб'ядноўвае намаганні выкладчыка і навучэнца, дазваляе даць і якасную, і колькасную ацэнку вучэбнай дзейнасці студэнта (школьніка), улічыць самаацэнку, правесці самакантроль і самааналіз вынікаў навучання, што, безумоўна, павышае цікавасць да навучання. Аднак неабходна адзначыць, што выкарыстанне такой творчай формы кантролю патрабуе як высокай кваліфікацыі выкладчыка, так і пераліку вучэбнага часу: партфоліа патрабуе значна большага часу для рэалізацыі, чым традыцыйная сістэма кантролю.

Выкарыстанне навуковага эсе ў якасці формы кантролю ведаў у ВНУ па лінгваметадычных дысцыплінах (і не толькі!), на наш погляд, можа ў нейкай ступені нават падрыхтаваць студэнта да напісання курсавых і дыпломных работ, паколькі эсе – гэта самастойнае сачыненне-разважанне над пэўнай праблемай, гэта даследаванне-рашэнне праблемнага пытання, яго тэарэтычная або практычная рэалізацыя. Эсе дазваляе ацаніць здольнасць студэнта да творчай, пошукавай дзейнасці, вызначыць узровень сфарміраванасці навыку выкарыстоўваць ідэі, канцэпцыі, асацыятыўныя вобразы з іншых галін навукі і мастацтва, з уласнага і грамадскага вопыту. Эсе – гэта канкрэтны індывідуальны прадукт, які дае магчымасць выкладчыку ацаніць адзін з найважнейшых паказчыкаў развіцця камунікатыўных уменняў – пісьмо. Пісьмо, як і вонкавае маўленне, з'яўляецца прадуктыўным навыкам, і эсе рэальна адлюстроўвае здольнасці студэнта выкарыстоўваць атрыманыя веды па дысцыпліне ў вуснай і пісьмовай формах.

Такім чынам, асноўнае патрабаванне да выбару формы кантролю заключаецца ў тым, каб гэтыя формы былі адпаведнымі таму вучэбнаму матэрыялу, засваенне якога і ўменні карыстацца якім трэба праверыць. Традыцыйныя формы кантролю ведаў, пабудаваныя на дакладным адназначным адказе студэнта (навучэнца) на пытанне выкладчыка таксама маюць свае плюсы: яны дазваляюць ацаніць уменні студэнта сістэматызаваць вучэбны матэрыял; падбіраць уступныя словы да ўласнага адказу; выдзяляць у інфармацыі галоўнае, істотнае; будаваць звязны адказ, робячы лагічныя акцэнты і пераходы; у час адказу рабіць супастаўленні і вывады і інш. Але адмаўляцца ад творчых формаў правядзення перыядычнага кантролю немэтазгодна, паколькі яны актуалізуюць веды, актывізуюць пазнавальную матывацыю, уплываюць на фарміраванне асобы студэнта (навучэнца), дазваляюць вызначыць узровень іх здольнасцяў, уменняў і навыкаў карыстацца атрыманымі ведамі ў канкрэтнай сітуацыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.М.Запрудский. – Мн. : «Сэр-Вит», 2004. – 288 с.

2. Азарка, В. У. Метад праектаў як сродак фарміравання маўленчай асобы / В. У. Азарка, А. С. Васілеўская // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования : сб. науч. тр. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест, 2014. – Ч. 2. – С. 179–181.

3. Борисова, Н. А. Нестандартные формы контроля знаний в начальной школе / Н. А. Борисова // Научные высказывания. – 2024. – №4 – С. 32-34.

4. Качан, В. Г. Аб ролі вонкавага маўлення ў фарміраванні моўнай сістэмы навучэнцаў-білінгваў І ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі / В. Г. Качан // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2021. – № 12 – С. 8–10.

УДК 378.147

Сорока О. Г.

канд. пед. наук, доц.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(Минск, Беларусь)

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИТОГАМ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается система рефлексивной деятельности студентов специальности «Начальное образование» в период прохождения практик. Показан ее преемственный характер в системе подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая практика, учебная практика, подготовка учителя, учитель начальных классов

Abstract. This article examines the reflective activity system of students majoring in Primary Education during their internships. Its continuity in the training of future primary school teachers is demonstrated.

Keywords: reflection, teaching practice, internship, teacher training, primary school teacher

В эпоху быстро меняющихся требований к уровню подготовки специалиста и цифровой трансформации рынка труда возрастает ценность получения практического опыта в период обучения в вузе. Однако сам по себе опыт, не осмысленный и не «присвоенный» личностью, остается лишь набором ситуативных впечатлений. Именно рефлексия превращает полученный опыт в личностный и профессиональный ресурс. Она выступает фундаментальным механизмом саморазвития и профессионального становления, позволяет не только осуществлять самоанализ, но оценить условия, границы, способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Образовательный стандарт высшего образования по специальности «Начальное образование» [1] и учебный план специальности 6-05-0112-02 Начальное образование [2] включают такие компетенции, связанные с рефлексивной деятельностью, как «УК-6 Проявлять инициативу и адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности»; «УК-11 Обладать способностью разрабатывать и реализовывать методики и технологии самоорганизации и самообразования, проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития, осознанно осуществлять педагогическую работу с детьми в условиях семьи в разных видах деятельности», «БПК-3 Осуществлять процессы обучения и воспитания на

рефлексивной основе, использовать систему средств контроля и оценки учебных достижений и процесса воспитания обучающихся».

Педагогическая рефлексия – это глубоко личностное качество, проявляющееся в способности педагога быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности и себе как ее субъекте.

Рефлексию можно определить как процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого [3]. И. К. Прохорова в своем исследовании подтвердила статистически значимые взаимосвязи между рефлексивной самооценкой профессиональных компетенций и личностными качествами студентов. Н. В. Ляхова [4] считает, что основным условием успешного развития рефлексивно-гностических умений будущего учителя, как показал анализ устных и письменных опросов, бесед со студентами-практикантами, является системная согласованная работа в режиме сотрудничества между студентами-практикантами, проходящими практику в одной школе, и между студентами-практикантами и учителем-наставником, курирующим их работу в конкретном доверенном студенту-практиканту классе, между методистом по предмету и студентами-практикантами, между методистом по предмету и учителем-наставником.

Первые дни начала практики на базе школы являются основополагающими по причине того, что именно в это время студенты-практиканты знакомятся со своим учителем-наставником, со своим классом, посещают уроки учителя-наставника, анализируют эти уроки, используя листы наблюдения. Четкое понимание того объема заданий, которые предстоит выполнить, дает студентам возможность увидеть и проанализировать результат своей педагогической деятельности, что, безусловно, мотивирует их на дальнейшую работу и способствует развитию рефлексивных профессиональных умений. Основными формами рефлексии в период практики являются: дневник практики (задания по анализу уроков); индивидуальный план; беседа с учителем; анализ видео записей уроков (таблица 1).

Таблица 1 – Рефлексивная деятельность студентов во время педагогических практик

Курс, вид практики	Цель практики	Рефлексивная деятельность
1 курс ознакомительная практика	формирование у студентов первоначальных умений осуществлять наблюдение за организацией и ходом образовательного процесса и анализировать взаимодействие педагога и обучающихся.	Отчёт об итогах прохождения практики с рефлексивным анализом педагогической деятельности. Ежедневный индивидуальный план с графой «Самоанализ: что удалось / что не удалось и почему». Какие умения и навыки Вы приобрели во время практики? Какие трудности Вы испытывали во время практики?
2 курс «Первые дни ребенка в школе»	формирование у студентов знаний и умений по организации образовательного процесса в первоначальный период обучения младших школьников и изучению особенностей адаптации младших	Содержание работы студента-практиканта в период прохождения практики. В конце отчета необходимо указать, какие задания вызвали наибольшие трудности, выполнялись ли дополнительные задания, как повлияла практика на отношение к

Курс, вид практики	Цель практики	Рефлексивная деятельность
	школьников к учебной деятельности.	будущей профессии, становление качеств педагога.
2 курс учебно-поисковая практика	систематизация, обобщение и углубление теоретических знаний, формирование практических умений, общекультурных, профессиональных и исследовательских компетенций студентов.	Результаты наблюдения за учебными занятиями и проведения курсового исследования. Рефлексия встроена в: дневник, анализ уроков, задания по этапам урока, задания по психологии. Анализ трудностей, с которыми столкнулся студент при прохождении практики; предложения по совершенствованию учебно-поисковой практики; степень выполнения программы практики.
3 курс педагогическая практика в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	формирование у студентов умений организации воспитательной деятельности в воспитательно-оздоровительном учреждении образования в летний период	Провести зачетное воспитательное мероприятие, оформить его сценарий и педагогический анализ по схеме
3 курс педагогическая практика	приобретение студентами профессиональных навыков по организации образовательного процесса на I ступени общего среднего образования, закрепление, расширение и систематизация знаний, полученных при изучении психолого-педагогических и методических учебных дисциплин.	После проведения урока проводится его устный подробный анализ (самим практикантом, учителем, руководителем практики от кафедры, студентами подгруппы). Общая характеристика и анализ деятельности по проведению зачетных уроков (основные трудности при написании конспектов уроков и организации учебной деятельности; на какие недочеты в подготовке и проведении уроков указывал учитель и методисты). В отчёте есть раздел «Итоги практики, общие выводы, степень удовлетворённости, рефлексия». Рефлексия связана с оценкой собственных решений и профессиональных дефицитов.
4 курс преддипломная практика	совершенствование уровня профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов на основе развития его самостоятельности, ответственности, активности и креативности в организации учебно-воспитательной работы с младшими школьниками	Анализ собственной деятельности (зачетные/открытые уроки, работа с тетрадями, детьми с ООП, родителями). Отчет о прохождении практики: общая характеристика и анализ деятельности по проведению зачетных и открытых уроков. Итоги практики, общие выводы по решению задач практики, степень удовлетворенности, рефлексия.

В содержании рефлексивной деятельности поэтапно усложняется ее характер:

1 курс – рефлексия наблюдения (что вижу и как понимаю?).

2 курс – рефлексия участия и первых проб.

3 курс – рефлексия самостоятельных педагогических действий (уроки, мероприятия).

4 курс – рефлексия профессиональной позиции и ответственности.

От простых вопросов переходим к более глубоким уровням рефлексии.

«Какие умения и навыки Вы приобрели?» – описательный и частично аналитический уровень.

«Какие трудности испытывали?» – аналитический.

«Как повлияла практика на отношение к будущей профессии?» – ценностно-смысловой.

«Какие задания вызвали наибольшие трудности, что требует проработки?» – прогностический.

На 1 – 2 курсах: акцент на описании опыта и первых трудностях.

На 3 – 4 курсах: акцент на целеполагании, анализе результатов, саморегуляции и профессиональной позиции.

В логике практик рефлексия проходит путь от внешне задаваемого отчёта к внутреннему профессиональному выбору. Если на 1-2 курсах студент в большей степени отвечает на вопросы «что я видел», «что делал», «с какими трудностями столкнулся», то к 3-4 курсам акцент смещается на вопросы к самому себе: «Каким учителем я становлюсь», «какую ответственность я готов на себя взять», «Какие профессиональные дефициты осознаю и как планирую с ними работать».

Если сопоставить рефлексивные отчёты студентов с 1 по 4 курс, выстраивается достаточно отчётливая динамика.

На 1 – 2 курсах зонами наибольших трудностей выступают главным образом организационные и формально-регламентированные аспекты: ведение документации, адаптация к школьному распорядку, первые шаги во взаимодействии с детьми. На ознакомительной практике 1 курса студенты фиксируют прежде всего получение первого опыта наблюдений, попытки анализа действий учителя и осознание собственных дефицитов. Это уровень становления позиции наблюдателя и первичной рефлексии «Чего мне не хватает». На 2 курсе акцент смещается к формированию образа профессии: студенты отмечают более точное представление о деятельности учителя, опыт планирования и проведения уроков, расширение практических навыков общения с детьми.

На этапе интенсивной педагогической практики (3 курс) в центре рефлексии оказываются уже содержательно-методические задачи: подбор и структурирование учебного материала, распределение времени на уроке, организация и удержание внимания класса, вовлечение учащихся в активную деятельность. На 3 курсе в рефлексии отражается желание «почувствовать себя в роли учителя», овладение диагностическими методами, умение анализировать методическую литературу, конструировать структуру урока.

На завершающем этапе (4 курс) в рефлексивных высказываниях студентов проявляются более сложные задачи профессионального уровня: чёткая формулировка целей и задач урока, анализ результатов собственной деятельности, осознанный выбор методов и форм, управление эмоциональным состоянием и временными ресурсами. В отчетах по преддипломной практике 4 курса доминируют высказывания, связанные с осознанным выбором методов и форм обучения, анализом уроков, управлением временем и нагрузкой, развитием стрессоустойчивости.

По сути, мы видим переход от рефлексии наблюдения – к рефлексии профессионального действия и, далее, к рефлексии собственной профессиональной

позиции. Через рефлексию проступает карта тех профессиональных компетенций, которые требуют целенаправленного формирования. Системно организованная рефлексия – это мост между учебной аудиторией и реальным миром профессии. Это тот инструмент, который позволяет нашим студентам не просто пройти практику, а вынести из нее осмысленный, личностно значимый опыт для своей будущей профессиональной жизни. Таким образом, система практик выступает пространством развивающейся рефлексивной позиции, где внешний отчёт постепенно превращается во внутренний диалог о собственной профессиональной идентичности.

Список использованных источников

1. ОСВО 6-05-0112-02-2023 «Начальное образование» : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 2 авг. 2023 г. № 225. – URL: https://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-metodicheskoe-upravlenie/obrazovatelnye-standarty-i-primernye-plany-vysshego-obrazovaniya/obshchee-vysshee-obrazovanie (дата обращения: 12.11.2025).

2. Примерный учебный план специальности 6-05-0112-02-2023 «Начальное образование» : утв. Первым заместителем Министра образования Респ. Беларусь 20 дек. 2022 г. № 6-05-01-011/пр. – URL: https://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-metodicheskoe-upravlenie/obrazovatelnye-standarty-i-primernye-plany-vysshego-obrazovaniya/obshchee-vysshee-obrazovanie (дата обращения: 12.11.2025).

3. Прохорова, И. К. Взаимосвязь личностных свойств и рефлексии сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза / И. К. Прохорова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 87–96.

4. Ляхова, Н. В. Развитие рефлексивно-гностических методических умений студентов в период педагогической практики как важнейшее условие их профессионального становления / Н. В. Ляхова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4 (97). – С. 98–104.

УДК: 373.3.016:51::376.36

Качан А. А.
ГУО «Специальная школа №13 г. Минска» (Минск, Беларусь)
Муравьева Г. Л.
канд. пед. наук, доц.
Урбан М. А.
д-р пед. наук, доц.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ЕДИНСТВО И ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ИХ СЛЫШАЩИХ СВЕРСТНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья раскрывает особенности обучения математике младших школьников с нарушением слуха. Несмотря на единое с обычной школой содержание программ, методика требует особого подхода. Ключевые отличия — усиленная визуализация, адаптация речевого материала и опора на схемы. Эти принципы, учитывающие психофизические особенности детей, реализованы в новом учебном пособии для 1 класса.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением слуха, учебные программы по математике, принципы изложения учебного математического материала, начальное обучение математике

Abstract. The article explores the specifics of teaching mathematics to elementary school students with hearing impairments. Although the curriculum content is the same as in mainstream schools, the methodology requires a distinct approach. Key differences include enhanced visualization, adaptation of language materials, and reliance on diagrams. These principles, which account for the children's psychophysical characteristics, are implemented in a new textbook for the 1st grade.

Key words: primary school students with hearing impairment, mathematics curriculum, principles of presenting mathematical educational material, primary mathematics education

Математическое образование является основополагающим компонентом когнитивного и социального формирования личности ребенка. Для младших школьников с нарушением слуха, обучающихся в специальных школах, и их слышащих сверстников в общеобразовательных школах содержание математического материала в учебных пособиях имеет единую основу, определенную учебными программами по математике для этих школ. В соответствии с этими программами учащиеся 1-5 классов специальной школы и 1-4 классов общеобразовательной школы изучают одинаковый по объему и содержанию учебный материал [1, 2].

Основанием для обеспечения содержательного единства учебных программ и пособий по математике для общеобразовательной и специальной школы является подтвержденная в исследованиях сохранность интеллекта у учащихся с нарушением слуха [3].

Содержательное единство обеспечивается в учебной программе и учебных пособиях по следующим направлениям:

– наличие одинаковых содержательных линий учебного предмета «Математика» (арифметический материал, величины и их измерение, геометрический материал, алгебраический материал);

– единый объем математических знаний и умений за весь период обучения в начальных классах;

– использование близких по сути словесных алгоритмов и пояснений; таблиц и кратких записей текста задачи;

– опора на наглядное мышление учащихся через иллюстрации и наглядные модели.

Однако методика ознакомления с математическими понятиями и способами деятельности в этих школах имеет отличительные особенности, что обусловлено спецификой психофизического развития неслышащих детей.

Нарушение слуха оказывает значительное влияние на развитие ребенка уже с первых месяцев жизни. Ребенок со слуховой депривацией не может воспринимать мир объемно, у него по сравнению со слышащими сверстниками задерживается развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает «ближнее» пространство, доступное органам чувств ребенка [4].

Значительные различия между слышащими учащимися младшего школьного возраста и их сверстников с нарушением слуха обусловлены различной ролью речи в процессе их мыслительной деятельности. У слышащих детей в большинстве случаев мыслительные действия в речевой форме опережают практическое действие, планируют и направляют его. Трудности речевого обобщения в речи способа

выполнения задания неслышащими детьми приводят к необходимости дополнительных внешних опор при выполнении задания [5].

Ключевые различия в методике преподавания математики обусловлены тем, что несмотря на общую сохранность интеллекта учащихся нарушение слуха влияет на развитие речи, мышления, внимания и памяти ребенка, что требует адаптации учебного материала. Понимание психологических особенностей детей младшего школьного возраста и влияния нарушения слуха на их развитие является ключевым для создания эффективных методик обучения. Формирование математических знаний, умений и навыков у учащихся с нарушением слуха требует специальных методов обучения, соответствующих потенциальным возможностям детей и зоне их ближайшего развития.

В новом учебном пособии «Математика» для учащихся 1 класса второго отделения специальных школ (изданном в 2025 г. и разработанном авторами данной статьи) учтены специфические особенности когнитивного развития детей с нарушением слуховой функции.

Прежде всего, важно наличие пропедевтического периода, который является основополагающим для подготовки учащихся к усвоению математических знаний. Учебный материал, предлагаемый для изучения в данный период, позволит сформировать и уточнить у учащихся временные, пространственные, количественные представления, понятия о размере и форме предметов. Так как у учащихся с нарушением слуха ограниченный словарный запас, важно наряду с формирование знаний, умений и навыков по предмету сформировать математический словарь. Пропедевтический период будет способствовать обогащению словаря учащихся новой терминологией, активизации пассивного словаря, что позволит подготовить учащихся к дальнейшему усвоению знаний по предмету и будет способствовать более полному усвоению учебного материала.

Младшие школьники с нарушением слуха испытывают трудности с восприятием и пониманием устной и письменной речи. Речевая поддержка при обучении детей с нарушением слуха требует адаптации: использование коротких, структурированных фраз, обязательное визуальное сопровождение каждой ключевой реплики.

При обучении математике важен акцент на визуализацию математического материала. Особое место занимает создание визуального математического словаря. Математическая терминология часто абстрактна и для ребенка с нарушением слуха без поддержки теряет связность. Важно, чтобы каждому новому термину соответствовала не только словесная формулировка, но и рисунок, схема, иллюстрирующие применение термина. Это помогает интегрировать термин в систему представлений. В связи с целесообразностью использования в обучении наглядного материала в некоторых современных публикациях детей данной категории называют «визуальными учащимися» («visual learners») [6]).

Подбор и формулировка речевого материала для учебных пособий по математике проводится с учетом особенностей речевого развития учащихся с нарушением слуха. Формулировки инструкций и речевых конструкций должны быть проще и лаконичнее, чем в общеобразовательной школе. Новый речевой материал (слова, речевые конструкции), впервые предложенные для изучения, выделяются полужирным начертанием, что позволяет обратить внимание учащихся на изучаемые

понятия. Дополнительно с целью формирования правильного произношения математических терминов проводится нотирование впервые изучаемого речевого материала (использование при записи слов системы условных знаков, символов, специальных шрифтов для передачи (выделения) норм орфоэпии). Этими особенностями учебные пособия по математике для детей с нарушением слуха отличаются от пособий для общеобразовательной школы. Специфическая подача речевого материала является дополнительной опорой при восприятии изучаемых понятий неслышащими учащимися и способствует формированию у них правильной математической речи.

При обучении математике детей с нарушением слуха особенно важна роль визуальных опор, которые способствуют пониманию слов и фраз. Использование ярких иллюстраций, схем и таблиц помогает лучше осмыслить математические понятия. Иллюстративный материал должен подбираться не только в соответствии с содержанием заданий, но и с учетом речевого развития учащихся с нарушением слуха, что помогает не только формировать новые понятия у учащихся, но и делает изучаемый материал более доступным, понятным, а также вызывает интерес у учащихся.

По мере устойчивого овладения конкретными образами и действиями происходит переход к символике, объяснению связи между действием и записью, работе над обобщением. Это делается через систематические упражнения на перевод предметных действий в символические записи, на поиск закономерностей и формулирование высказываний собственными словами.

Систематическая работа с учебными моделями (схемами, таблицами) является ключевым визуально-опорным приемом в обучении детей с нарушением слуха, компенсирующим недостаток слухового восприятия и помогающим структурировать мышление. Основная цель учебного моделирования – предоставить учащимся четкую структуру числовых данных текстовой задачи или наглядный и последовательный алгоритм действий, рассуждений, который они могут использовать в качестве опоры при выполнении заданий. Использование учебных моделей позволяет детям с нарушением слуха более эффективно усваивать информацию, развивать логическое мышление и формировать навыки самостоятельной учебной деятельности, а также способность к переносу знаний в новые ситуации.

Понимание этой специфики легло в основу формулирования следующих принципов изложения учебного материала в новом учебном пособии по математике для первого класса специальной школы [7].

– принцип соответствия содержания обучения математике детей с нарушением слуха содержанию обучения их слышащих сверстников (предоставление учащимся с нарушением слуха таких же образовательных возможностей, как и их слышащим сверстникам);

– принцип визуально-вербального баланса (визуальный контент пособия сопровождается вербальным, а вербальный – визуальным);

– принцип акцентирования слов (выделение и нотирование опорных слов в речевых образцах);

– принцип приоритета модельной визуализации (широкое использование схем и таблиц);

– принцип развивающей и метапредметной направленности обучения математике (включение заданий с жизненным контекстом, логических задач, заданий, требующих выполнения универсальных познавательных учебных действий);

– принцип учебного сотрудничества на уроках математики (включение заданий, предназначенных для работы в группе или паре);

– принцип «смотри-слушай-говори-делай» (использование на каждом уроке заданий, которые формируют умения наблюдать, слушать и слышать учителя и своих товарищей, пользоваться математической речью, выполнять практические задания).

Важно, что среди авторов нового учебного пособия есть как сурдопедагог (учитель начальных классов для детей с нарушением слуха с большим опытом преподавания в начальных классах) так и авторы учебника для первого класса общеобразовательной школы. Это позволяет эффективно реализовать перечисленные принципы.

Таким образом, содержание учебного математического материла для младших школьников с нарушением слуха должно в полной мере соответствовать содержанию обучения математике в начальных классах общеобразовательной школы. В то же время, несмотря на сохранность интеллекта учащихся с нарушением слуха, их речь и мышление имеют особенности, которые обосновывают специфику принципов изложения учебного математического материла. Учет этих принципов необходим при разработке учебных пособий по математике для данной категории детей.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–V классов второго отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушением слуха : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 авг.2025 г. № 155 // Нац. образовательный портал. – URL : *https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Spets-obrazov/UP-Matem-1-5-Kl-s-narush-slucha-2025.pdf* (дата обращения: 27.11.2025).

2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 29 июля 2025 г. № 133 // Нац. образовательный портал. – URL : *https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Nachalnaya-shkola/Uch-pr-Matematika-1-4-2025-rus.pdf*. (дата обращения: 27.11.2025).

3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.

4. Обухова, Т. И. Методика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова, Е. Н. Сорока. – Мн. : БГПУ, 2013. – 91 с.

5. Тигранова, Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст) / Л. И. Тигранова . – М. : Педагогика, 1978. – 96 с.

6. Marcelino, L. Cognitive Foundations of Mathematics Learning in Deaf Students: a Systematic Literature Review / L. Marcelino , C. Sousa, C. Costa / Proceedings of EDULEARN 19 Conference. – URL : https://www.researchgate.net/publication/334676298_COGNITIVE_FOUNDATIONS_OF_MATHEMATICS_LEARNING_IN_DEAF_STUDENTS_A_SYSTEMATIC_LITERATURE_REVIEW (дата обращения: 06.09.2023).

7. Урбан, М. А. Математика : учеб. пособие для 1-го кл. втор. отд. спец. шк., спец. шк.-интернатов : для работы в классе : в 2 ч. / М. А. Урбан, Г. Л. Муравьева, А. А. Качан. – Мн. : Адукацыя і выхаванне, 2025. – Ч. 1. – 124 с.

УДК 378

Макеева С. Г.
д-р пед наук, проф.
Шуткина И. В.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
(Ярославль, Россия)

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Авторы статьи актуализируют проблему обеспечения межпредметных связей в обучении русскому языку с культурологической позиции. Приводятся авторские данные о неготовности будущих учителей начальных классов к практическому осуществлению этой работы. Причины видятся в неразработанности содержания соответствующей компетенции применительно к вузовскому образованию и несовершенстве в этом отношении действующих школьных учебников.

Ключевые слова: межпредметные связи, культурологический подход к образованию, русский язык, историко-культурный комментарий

Abstract. The authors of the article highlight the problem of ensuring interdisciplinary connections in teaching Russian from a cultural perspective. They present their data on the unpreparedness of future primary school teachers to carry out this work in practice. The reasons for this are seen in the lack of development of the content of the relevant competence in relation to university education and the imperfection of current school textbooks in this regard.

Keywords: interdisciplinary connections, a cultural approach to education, the Russian language, and historical and cultural commentary

Продолжающееся обновление законодательно-нормативной базы российского образования отражает активный поиск ответа на вопрос, к формированию какой личности призвано современное образование и каковы возможные в этом отношении образовательные ресурсы. В «десятые» годы двадцатого века был сформулирован социальный запрос на формирование личности гражданина России, разделяющего традиционные духовно-культурные ценности. В «двадцатые» годы запрос на сохранение национально-культурной идентичности личности был конкретизирован определением состава соответствующих ценностей, важнейшими из которых стали патриотизм, преемственность поколений, историческая память (Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения»). Этому должно способствовать решение, в частности, и такой задачи, как защита и поддержка русского языка как языка государствообразующего народа.

Таким образом, на сегодняшний день актуализируется идея отечественной педагогики, заключающаяся в том, что процесс формирования личности неотделим от процесса овладения ею языком – в первую очередь, родным. Проблематика современных исследований в этом направлении опирается на взаимоотношения личности, сознания, языка и культуры. Основополагающим выступает положение о том, что благодаря коммуникативно-познавательной функции языка индивидуальному сознанию становятся доступными различные содержания национально-общественного сознания, поскольку язык является их семантическим фундаментом. Вместе с тем,

существующая отраженность последних в школьном образовании в отдельных учебно-предметных областях - с одной стороны, а, с другой стороны, необходимость представления национальной культуры в ее целостности требуют с позиции культурологического подхода к образованию осуществления межпредметных связей в процессе обучения русскому языку.

В начальном образовании это диктуется и возрастными особенностями младших школьников, а именно необходимостью складывания у них целостной картины мира, чему должна способствовать, по выражению Ушинского, «межпредметная организация впечатлений и представлений" [3]. Выбранный им «родиноведческий» вектор начального обучения русскому языку осуществлялся в межпредметных связях с чтением произведений родной словесности, изучением окружающего мира и организовывался по тематическому принципу объединения учебно-предметного содержания с концентрическим построением «вглубь и вширь».

Восстановлению «родиноведческого» вектора изучения русского языка в современном образовании благоприятствует происходящая переориентация культурологического подхода с культурной конвергенции на сохранение национально-культурной самобытности. Показательным является тот факт, что, если содержание образования в соответствии с ФГОС НОО, ФОП НОО 2010 года включало в себя единую образовательную область «филология» в составе русского языка, литературного чтения, иностранного языка с привлечением произведений иностранной литературы, то в содержании ФОП 2022 года «русский язык», «литературное чтение», «иностранный язык» составляют отдельные учебные предметы. Определенные издержки такого перестраивания содержания начального образования заключаются в том, что оно разделяет изучение русского языка и русской литературы, не способствует освоению русского языка в его лучших литературных образцах и оставляет «за скобками» проблему осуществления межпредметных связей в реализации культурологического подхода, перекладывая ее практическое решение на учителя.

Оценивая в этом отношении подготовку будущих учителей начальных классов, мы вынуждены констатировать, что культурологический подход к содержанию и построению вузовского образования нельзя считать утвердившимся. Подтверждением этому является хотя бы то, что, если до внедрения ФГОС ВО 3++ в учебных планах по профилю «Начальное образование» в качестве планируемых образовательных результатов заявлялись общекультурные компетенции, то в учебных планах с 2018 года им на смену пришли универсальные компетенции, лишь частично отражающие содержание предыдущих. Примером может выступить содержание универсальной компетенции УК – 5: способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Что же касается достижения такого образовательного результата, как готовность будущих учителей начальных классов к осуществлению межпредметных связей в обучении, то, как показывает анализ "Основной образовательной программы" по профилю «Начальное образование», среди необходимых профессиональных компетенций отсутствует такая, как способность осуществления межпредметных связей в начальном обучении. Косвенным указанием на нее является обозначенное в «Профессиональном стандарте педагога» (2021 г.) требование такой организации учебной деятельности младших школьников, которая способствовала бы достижению

метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста [2, с.83].

О том, что сама собой такая компетентность сформироваться не может даже после прохождения педагогической практики, свидетельствует проведенный нами опрос студентов 3 курса бакалавриата. По результатам опроса все 100 % студентов положительно относятся к осуществлению межпредметных связей в изучении русского языка с другими учебными предметами и считают себя готовыми к их осуществлению. На уточняющий вопрос «С какими учебными предметами, на ваш взгляд, должны осуществляться межпредметные связи в обучении русскому языку младших школьников?» были даны ответы: с литературным чтением, окружающим миром, с изобразительным искусством, с технологией, математикой, иностранным языком. Однако, как показал анализ содержания конспектов уроков, проведенных студентами в период педагогической практики, попытку осуществления межпредметных связей в обучении русскому языку предприняли всего 7 %.

Выявляющееся в этой связи противоречие между социальным заказом на осуществление межпредметных связей в начальном образовании с позиций культурологического подхода и теоретической неразработанностью, практической несформированностью соответствующей компетенции у будущих учителей начальных классов определило содержание нашего исследовательского поиска в этом направлении.

Сосредоточившись на обеспечении межпредметных связей обучения русскому языку с учебными предметами «литературное чтение» и «окружающий мир», мы учитывали, что среди них выделяются содержательно-информационные, операционно-деятельностные и организационно-методические виды связей [2, с.83]. В исследовании возможностей реализации указанных видов связей мы прибегли к использованию метода филологического анализа текста. Как известно, язык является первоэлементом литературы, поэтому языковые средства в художественных произведениях выполняют эстетическую функцию и объединяют текст в единое информативное и образное целое. Проведение филологического анализа текста литературного произведения направляется на раскрытие того, как языковые явления в их художественной трансформации способствуют выражению авторского замысла произведения. Такой анализ в начальной школе может осуществляться на элементарном уровне семантизации, толкования в разновидностях лингвокультурологического и историко-культурного комментирования. В методическом плане комментарий представляет собой «любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к определенному отрывку или ко всему тексту в целом» [1, с. 169], что подразумевает не только толкование семантики слова, но и знакомство с его этимологией, формирование представлений об историко-культурном фоне, стоящим за словом. Это связано с тем, что художественное произведение, помимо языковой ткани текста в его линейном развертывании, составляющим горизонтальный контекст произведения, обладает вертикальным контекстом, под которым подразумевается "совокупность сведений историко-филологического характера, объективно заложенных в данном литературном произведении" [4, с.11].

Историко-филологически комментарий требует в начальной школе особого внимания. Изучение фольклора и произведений русской классики вызывает значительные трудности в их читательском восприятии младшими школьниками по причине незнания детьми значений многих вышедших из активного употребления слов. Реальный пример из учительской практики. Второклассники читают на уроке стихотворение А.С. Пушкина "Зимний вечер". Урок проводится методически разнообразно и выглядит вполне современным: используются групповые формы работы, привлекаются ИКТ-средства. На последних минутах урока учитель прибегает тоже к вполне современному методическому приему "диалог с автором": "Какой бы вопрос в заключение нашего урока вы задали автору?» Ответ ребенка становится для учителя неожиданностью: "А кто такой Вечор?" Необъясненное значение слова "Вечор" ("вчера вечером"), стало серьезной помехой в работе воссоздающего воображения учащегося: оно было воспринято ребенком как обращение к собеседнику поэта и вызвало не только недоумение в сопоставлении со строчкой "и ты печальная сидела", но и не позволило воспринять смену художественных картин (вечерняя буря и солнечное утро) в композиции стихотворения.

Литературным материалом в нашем исследовании выступили сказки А.С. Пушкина, изучаемые в начальной школе, что вполне объяснимо. А.С. Пушкин является не только подлинно национальным поэтом, в произведениях которого передается «русский дух» и «Русью пахнет», но и тем писателем, на текстах которого формируется, шлифуется речь детей как носителей литературного русского языка. Значение чтения произведений Пушкина убедительно определено С.Я. Маршаком: "Это имя знакомое с детства, вместе с грамотой впаяно в речь". Современным студентам, будущим учителям начальных классов, как оказывается, помнятся наизусть строки таких изученных в начальной школе произведений, как «У Лукоморья дуб зеленый» и «Зимний вечер». Однако дословное знание строчек А.С. Пушкина студентами отнюдь не означает, что все пушкинские слова осмыслены ими. Так, предложенное студентам задание по объяснению значений слов в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина вызвало у них определенные затруднения и, в первую очередь, в связи с употреблением в произведениях устаревшей лексики.

Так, в текстовых фрагментах «Сказки о рыбаке и рыбке» далеко не все студенты смогли объяснить, что означают слова, вышедшие из употребления. Правильным (или близким к правильному) объяснение слова «землянка» оказалось лишь у трети из числа опрошенных студентов, а остальные дали ошибочные определения («маленькая хижина», «изба»). Объяснить значение словосочетания «столбовая дворянка» верно смогли 71 % участников опроса («представительница знатного рода»), но встретились и неправильные ответы (например, «статная женщина»). Более-менее точно объяснить значение слова «душегрейка» смогли только 21%. Остальные понимают это слово, как шуба, куртка и даже шарф из шкуры животного. Выражение «на маковке кичка» пояснялось, как «головной убор на макушке» (36%). Также предлагались варианты: «шапка», «шляпа». Тем самым, историко-культурный контекст сказки А.С. Пушкина оказался во многом недоступным будущим учителям.

В федеральном учебнике же по литературному чтению Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого для пояснения значения слов «душегрейка», «кичка», «землянка» учащимся рекомендуется самостоятельно найти их в толковом словаре или энциклопедии.

Иллюстраций с изображением главной героини сказки в русской одежде в учебнике нет, зато есть изображение старика и старухи на фоне ветхого домика, не очень похожего на землянку и расположенного среди деревьев в лесу, а не на берегу моря. В содержание толкового словарика в конце учебника из перечисленной лексики включено только словосочетание «столбовая дворянка», то есть «дворянка старинного рода». Однако без объяснения остается значение слова «дворянка». О значении этого слова младшие школьники узнают в содержании курса «окружающий мир», но только в 4 классе, что ставит вопрос о синхронизации лексической работы по различным учебным предметам.

В обновленной ФОП НОО для общеобразовательных школ, в которых русский язык является родным языком учащихся, предусмотрено углубление историко-культурного аспекта его изучения. Задан необходимый для речевого усвоения младшими школьниками минимум культурно-бытовой лексики: слов, обозначающих жилище, одежду, музыкальные инструменты, продукты питания и т.д. Историко-культурный комментарий этих слов включается в учебники русского языка как родного. Например, в учебнике первого класса Александровой дается сопровождаемое иллюстрациями объяснение значений слов из сказки А.С. Пушкина: землянка (углубленный в землю дом, в котором пол ниже земли), душегрея (короткая, теплая кофта, часто без рукавов, которая надевалась поверх сарафана и рубахи), кичка (женский головной убор). К сожалению, в большинстве общеобразовательных школ этот предмет не внесен в учебный план как обязательный по разным причинам (кадровый «голод», ограниченность временного и материального ресурсов).

Между тем недостаточное внимание к значению устаревшей лексики в сказках А.С. Пушкина препятствует и постижению их «нравственного урока». «Дорогая на маковке кичка» в описании старухи характеризует ее хвастливость, высокомерие, чувство превосходства над другими, так как этот головной убор свидетельствовал в старину о высоком статусе его обладательницы. Понятие кичливости является отрицательной нравственной оценкой человека и в наши дни.

Решение поставленной проблемы осуществления межпредметных связей в обучении русскому языку должно носить комплексный характер и разрабатываться как со стороны расширения вузовского содержания историко-филологического образования в его культурологической парадигме, так и со стороны углубления методической подготовки учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.

2. Макеева, С.Г. Формирование готовности к осуществлению межпредметных связей в обучении как компонент профессиональной подготовки / С. Г. Макеева, И. В. Шуткина // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 81–89.

3. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. – Т. 1. – 2002. – 511 с.

4. Шарушкина, Н. В. Принципы филологического комментирования текстов художественной литературы : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / Н. В. Шарушкина ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1990. – 24 с.

УДК 378

Митрохина С. В.
д-р пед наук, доц.
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
(Тула, Россия)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников математической грамотности. Анализируется понятие математической грамотности как составляющей функциональной грамотности. Описаны формы профессиональной подготовки студентов к формированию математической грамотности.

Ключевые слова: математическая грамотность, младший школьник, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка.

Abstract. The article discusses the problem of professional training of future teachers for the formation of mathematical literacy in younger schoolchildren. The concept of mathematical literacy as a component of functional literacy is analyzed. The forms of professional training of students for the formation of mathematical literacy are described.

Keywords: mathematical literacy, elementary school student, future primary school teacher, professional training.

Современное общество ставит перед учителем задачу подготовки обучающихся к активному участию в жизни и к будущей профессиональной деятельности, вооружив их навыками решения задач в разных областях. В связи с этим, подготовка будущего учителя начальных классов к их будущей профессиональной деятельности состоит из двух взаимосвязанных частей. Первая – это развитие у самих учителей навыков решения разнообразных задач – учебных, жизненных, профессиональных. Вторая – овладение педагогическими технологиями, направленными на подготовку младших школьников к выбору профессии и успешной адаптации в современном обществе. Профессиональная подготовка студентов в рамках решения поставленных задач опирается на развитие у студентов функциональной грамотности, где одной из составляющих выступает математическая грамотность.

Вопросы развития у обучающихся функциональной математической грамотности исследовались Бородулиной Н. А., Виноградовой Н. Ф. [1], Вятчиновой К. Г., Ковалевой Г. С. [2], Кузнецовой М. И., Сергеевой Т. Ф. [3], Шабановой М. В. и др.

Математическая грамотность изначально в рамках функциональной грамотности трактовалось как умение считать, в дальнейшем содержание этого понятия расширяется и в исследованиях, проводившихся PISA под математической грамотностью уже понимается «способность индивидуума проводить математические рассуждения, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [4].

С 2018 г. объем понятия математической грамотности расширяется и включает освоение обучающимся еще и таких действий, как анализ графиков, диаграмм, таблиц для понимания истинности или ложности утверждения, решение реальных проблем, включающих экономию затрат, экологические риски и т.п., средствами математики [5].

Современная трактовка математической грамотности представляет собой совокупность трех взаимосвязанных аспектов: это, во-первых, прочное освоение математических знаний и способов деятельности; во-вторых, развитие познавательных универсальных учебных действий; и, в-третьих, сформированная готовность использовать математический аппарат для успешного решения задач, встречающихся в реальной жизни и профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка студентов к формированию у младших школьников математической грамотности включает решение этой триединой задачи. У будущих учителей начальных классов должны быть сформированы профессиональные компетенции, связанные с формированием у младших школьников:

– системных математических знаний, опираясь на научные теории и системно-деятельностный подход;

– опыта решения жизненных задач;

– умений знаково-символического моделирования реальных ситуаций;

– умений решать задачи разными способами;

– умений извлечения и интерпретации информации [5].

Формирование математической грамотности происходит в процессе включения обучающихся в проектную и игровую деятельность, разрешения проблемных ситуаций. Применение таких форм деятельности в рамках профессиональной подготовки студентов способствует развитию у них математической грамотности, с одной стороны, и освоению действий организации такой деятельности с младшими школьниками – с другой стороны.

Центральное место в математической грамотности отводится контекстной задаче, которая раскрывает связь предметного материала с разными сторонами жизни человека, роль предмета в жизни людей и общества.

Термин «контекстная задача» является довольно условным. По сути, это не задача в традиционном понимании, а скорее ситуация из реальной жизни, для моделирования или решения которой применяются математические методы.

На занятиях по методике обучения математике студенты учатся анализировать задания учебников по математике для начальной школы, создавать контекстные задачи и преобразовывать задания учебника в контекстные задачи. В качестве критериев контекстной задачи могут выступать следующие:

– наличие проблемной ситуации в контексте;

– значимость для младшего школьника заявленной проблемы;

– необходимость перевода условия задачи на математический язык;

– нестандартность формулировки задачи;

– неопределенность способа решения.

Опишем организации учебной деятельности студентов по разработке задания для формирования у младших школьников математической грамотности. Будущим учителям начальных классов предлагается создать контекстное задание с помощью электронного билета (рис. 1).



Belavia

ЭЛЕКТРОННЫЙ БИЛЕТ (МАРШРУТ-КВИТАНЦИЯ)
ELECTRONIC TICKET (ITINERARY RECEIPT)

Belavia - Belarusian Airlines
14A, Nemiga str., Minsk, 220004, Belarus

ФАМИЛИЯ/NAME:
ДАТА/DATE: **17.09.2025**

Офис продаж/Sale office
62801826

ВЫДАН ОТ/ISSUED BY: **Belavia - Belarusian Airlines**
НОМЕР БИЛЕТА/TICKET NUMBER: **628 2482419316**
ДАННЫЕ БРОН/BOOKING REF: **6MPNLL**

ОТ/ДО FROM/TO	РЕЙС FLIGHT	КЛАСС CLASS	ОТПРАВЛЕНИЕ DEPARTURE	ПРИБЫТИЕ ARRIVAL	НББ NB	Б.ТАРИФ FARE BASIS
Moscow (Domodedovo) - Minsk (Minsk International) / Москва (Домодедово) - Минск (Минск Интернэшнл)	B2 958	J/Economy	30.09.2025 12:15	30.09.2025 13:40	NO	JPRM1

ПЕРЕДАТОЧНЫЕ НАДПИСИ/ОГРАНИЧЕНИЯ/ ENDORSEMENTS/RESTRICTIONS: NONENDO/NONREF/НЕВОЗВРАТЕН
НДС/VAT:
РАСЧЕТ ТАРИФА/FARE CALCULATION: MOW B2 MSQ23.19NUC23.19END ROE0.862287 RUB390YQ RUB975YR
ФОРМА ОПЛАТЫ/PAYMENT FORM: MRXXXXXXXXXXXX9281 CC
ТАРИФ/FARE: EUR20.00
ЭКВИВАЛЕНТ В ВАЛЮТЕ ПЛАТЕЖА/ EQUIVALENT FARE PD: RUB1950
ТАКСА/TAX/FEE: RUB1365
ИТОГО ПО БИЛЕТУ/TOTAL: RUB3315

Рисунок 1 – Электронный билет авиакомпании Belavia

Первый вид заданий связан с продуктивным чтением, учащимся необходимо извлечь существенную информацию из предложенного источника. Задание может выглядеть следующим образом.

Задание. Ваш одноклассник Никита отправляется на международные соревнования по шахматам. Используя его билет определите:

– В каком городе будут проходить соревнования?
– Какой вид транспорта выбрал Никита со своим тренером?
– В какую дата состоится поездка?
– Определите время отправления?
– Сколько денег стоит билет?
– Сколько времени длится поездка?

Важнейшим условием успешного выполнения подобных заданий является формирование у обучающихся навыков смыслового чтения и умения работать с информацией.

Другой вид заданий, в процессе решения которых учащиеся устанавливают связи и интегрируют материал из разных областей математики.

Задание. Никите необходимо прибыть в аэропорт за два часа до отправления. Посоветуйте Никите, во сколько ему нужно выйти из дома и каким образом добраться до аэропорта. Можете воспользоваться данными таблицы 1 или составьте свой вариант на основе расписания с официальных сайтов транспортных компаний. Выбранный маршрут обоснуйте.

Таблица 1 – Маршрут Тула – Домодедово (Москва)

№	Вид транспорта	Точка отправления	Точка прибытия	Время в пути	Стоимость поездки
1	Такси	Тула	Аэропорт	2 ч	5000 р.
2	Автобус Интервал 10 мин	Дом	Автовокзал	15 мин	45 р.
	Автобус	Тула	Орехово	3ч 30 мин	1400 р.
	Метро	Орехово	Домодедовская	2 мин	80 р.
	Экспресс Интервал 15 мин	Домодедовская	Аэропорт	40 мин	400 р.

3	Автобус Интервал 10 мин	Дом	Автовокзал	25 мин	45 р.
	Поезд	Московский вокзал	Восточный вокзал	3ч11мин	1264 р.
	Метро	Черкизовская	Домодедовская	54 мин	80 р.
	Экспресс Интервал 15 мин	Домодедовская	Аэропорт	40 мин	400 р.

Включение студентов в такие виды работы активизирует их познавательную деятельность, учит использовать интернет ресурсы в образовательных целях, критически относиться к информации, представленной на разных ресурсах. Если задания выполняется группой, то параллельно у студентов развиваются и коммуникативные навыки.

Таким образом, выстраивание занятий на основе проблемной, проектной и игровой технологий, с включением контекстных заданий способствует развитию математической грамотности студентов. Учит проектировать процесс обучения математике младших школьников, ориентированный на решение реальных задач их будущей жизни, осознавать значимость математики, принимать обоснованные решения на основе анализа информации.

Список использованных источников

1. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Просвещение, 2022. – 274 с.

2. Математическая грамотность : сб. эталонных заданий. Вып. 1. Ч. 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / под ред. Г. С. Ковалевой, Л. О. Рословой. – М. : Санкт-Петербург: Просвещение, 2021. – 80 с.

3. Развитие математической грамотности на основе предметного и межпредметного содержания: метод. пособие для учителя / Т. В. Расташанская, Т. Ф. Сергеева, М. В. Шабанова, М. С. Попов. –URL: *https://pkiro.ru/wpcontent* /uploads/2022/03/ matematicheskayagramotnost.pdf?ysclid=lsw9hv4l45694080347 (дата обращения: 12.12.2025).

4. OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. – P. 65 – 80.

5. Рощеня А. Л. *Математическая грамотность младших школьников как предметный компонент функциональной грамотности: региональный аспект* / А. Л. Рощеня, С. В. Митрохина // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 25 окт. 2023 г.). – Чебоксары : ИД «Среда», 2023. – С.288–295.

УДК 373.3.011.3-051:001.895

Помазов В. П.
ГУО «Начальная школа № 65 г. Гомеля»
(Гомель, Беларусь)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация. В статье рассматривается практико-ориентированная модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе по обогащению словарного запаса младших

школьников в условиях белорусско-русского билингвизма. Особое внимание уделяется диагностическому инструментарию и системе коррекционно-развивающих упражнений.

Ключевые слова: билингвизм, словарный запас, диагностика, коррекционно-развивающая работа, рабочая тетрадь, практико-ориентированная подготовка, интерференция, речевое развитие

Abstract. This article examines a practice-oriented model for training future primary school teachers to enrich the vocabulary of young students in a Belarusian-Russian bilingual environment. Particular attention is paid to diagnostic tools and a system of corrective and developmental exercises.

Keywords: bilingualism, vocabulary, diagnostics, correctional and developmental work, workbook, practice-oriented training, interference, speech development

В Республике Беларусь два государственных языка – русский и белорусский, поэтому учитель начальных классов, преподающий на первой ступени общего среднего образования все предметы, должен являться билингвом, чтобы быть способным формировать билингвальную личность младшего школьника.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в условиях близкородственного билингвизма требует разработки специальных практико-ориентированных подходов, поскольку в такой языковой ситуации, которая сложилась в нашей стране, особенно актуальной является проблема интерференции [1; 2]. Особую сложность представляет формирование у студентов умений диагностики и коррекции лексических нарушений. Отсутствие системной работы в этом направлении приводит к тому, что выпускники педагогических вузов оказываются не готовы к эффективной словарной работе с учащимися [3].

Анализ современных образовательных программ показывает недостаточное внимание к формированию практических навыков работы с интерференционными явлениями [4]. Это подтверждается наблюдениями за педагогической практикой, где отмечаются трудности студентов в организации целенаправленной работы над словарным запасом учащихся. Мы предприняли попытку разработки методического инструментария, направленного на решение выявленной проблемы. Он включает несколько блоков.

Диагностический блок представляет набор карточек-стимулов для экспресс-диагностики из 3-х серий заданий, позволяющих оценить различные аспекты словарного запаса учащихся:

1) *серия «Ситуации повседневного общения»*: например, карточка «В школьной столовой» (описание процесса питания и общения; цель: выявить активный словарь, связанный с повседневной школьной жизнью; карточка «На перемене» (анализ взаимодействия со сверстниками; цель: оценить использование речевых форм в неформальной обстановке); карточка «В школьном дворе» (описание подвижных игр и активностей; цель: выявить знание глагольной и предметной лексики) и др.;

2) *серия «Учебные дискуссии»*: например, карточка «Спор о прочитанной книге» (аргументация своей позиции; цель: оценить способность к аргументации и использованию тематической лексики); карточка «Дискуссия о школьных правилах» (использование абстрактных понятий; цель: оценить абстрактное мышление и словарный запас); карточка «Обсуждение экскурсии» (использование пространственной лексики; цель: определить умение описывать события и места) и др.;

3) *серия «Творческие рассказы»*: например, карточка «Описание фантастического животного» (использование прилагательных; цель: активизация

описательной лексики); карточка «Путешествие капельки воды» (описание природных явлений; цель: расширение природоведческой лексики) и т. п.

Протоколы наблюдения учителя содержат детализированные системы оценки: шкалу оценки лексического разнообразия с критериями от 1 до 5 баллов; развернутый чек-лист типичных интерференционных ошибок; параметры оценки связности речи и логичности высказываний; критерии оценки богатства словарного запаса по тематическим группам; систему фиксации частоты использования различных частей речи.

Коррекционно-развивающий блок

Цель данного блока – преодоление лексической интерференции и формирование у младших школьников навыков точного словоупотребления в различных коммуникативных ситуациях. Блок включает картотеку дидактических игр и тренингов для групповых и индивидуальных занятий, представленных модулями: например, модуль «Одеть/надеть» и серия упражнений к нему: упражнение «Одеваем куклу» – практическое различение понятий через игровую деятельность с целью формирования первичного понимания разницы между глаголами через наглядно-действенное мышление; игра «Веселый гардероб» – закрепление правильного употребления в ситуациях выбора одежды с целью автоматизации навыка выбора верного глагола в зависимости от объекта действия; тренинг «Собираемся на прогулку» – автоматизация навыка в смоделированных бытовых ситуациях с целью переноса сформированного навыка в контекст повседневной коммуникации; дидактическая игра «Времена года – дифференциация понятий в различных погодных условия с целью закрепления навыка с учётом вариативности контекста (одежда по погоде).

Блок ***методических рекомендаций*** по адаптации упражнений под конкретного ребенка предлагает систему работы по преодолению выявленных трудностей: пошаговые алгоритмы коррекционной работы с каждым типом лексических ошибок; образцы упражнений для учащихся с разным уровнем языковой подготовки; шаблоны планирования индивидуальной коррекционной работы на четверть и полугодие; картотеку дидактических игр и тренингов для групповых и индивидуальных занятий.

Разработанный комплекс упражнений направлен не только на количественное накопление лексики, но и на качественное овладение ею как средством общения, формирование умения младших школьников точно и уместно использовать языковые средства в различных коммуникативных ситуациях (повседневное общение, учебная дискуссия, творческое рассказывание), преодолевая интерференционные ошибки.

Результатом внедрения предложенной модели станет формирование у будущих педагогов готовности к работе в билингвальной среде и способности формировать соответствующие навыки у учащихся.

Предложенная практико-ориентированная модель работы с лексикой позволяет систематизировать подготовку будущих учителей к работе по обогащению словарного запаса младших школьников в условиях билингвизма. На наш взгляд, использование рабочей тетради-практикума обеспечит поэтапное формирование профессиональных умений – от первичной диагностики до комплексного анализа результатов коррекционной работы. Дальнейшее развитие проекта предполагает создание

электронной версии рабочей тетради с интерактивными возможностями для более эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Список использованных источников

1. Левонюк, А. Е. Методика преподавания русского языка : электронный учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2025. – 183 с.

2. Литвинко, Ф. М. Современная лингвометодическая модель обучения русскому языку в школах Республики Беларусь / Ф. М. Литвинко – URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/299048/1/76-83.pdf (дата обращения: 15.10.2025).

3. Бондаренко, А. А. Развиваем словарный запас. 1-4 классы : [увеличение активного словарного запаса, расширение общего кругозора, повышение интеллектуального уровня : для младшего школьного возраста : 0+] / А. А. Бондаренко. – М. : #эксмодетство, 2023. – 62 с.

4. Образовательный стандарт начального образования : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 28 нояб. 2025 г. № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 01.12.2025).

УДК 371

Савинова Л. Ю.
канд. пед. наук, доц.
Нужнова Н. М.
канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ОРЛЯТА РОССИИ»: ОПЫТ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов педагогического вуза (РГПУ им. А.И. Герцена) к реализации Всероссийской программы развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России». Представлен опыт института детства РГПУ им. А.И. Герцена, как базового вуза по реализации программы «Орлята России», в теоретической и практической подготовке будущих учителей начальных классов к работе в данном направлении. Показаны формы и методы работы со студентами, включая изучение дисциплин, анализ педагогических ситуаций, разработку внеурочных занятий, участие в организации торжественных мероприятий и научно-практических конференциях. Подчеркивается важность практико-ориентированного подхода и активного вовлечения студентов в реализацию программы.

Ключевые слова: программа «Орлята России», младшие школьники, социальная активность, подготовка будущих педагогов начальная школа

Abstract. The article discusses the issues of training students of a pedagogical university (Herzen State Pedagogical University of Russia) to implement the All-Russian program of development of social activity of primary school students "Orlyata Rossii". The experience of the Institute of Childhood of Herzen State Pedagogical University of Russia, as a base university for the implementation of the "Eaglets of Russia" program, in the theoretical and practical training of future primary school teachers to work in this area is presented. The forms and methods of working with students are shown, including the study of disciplines, analysis of pedagogical situations, development of extracurricular activities, participation in the organization of solemn events and scientific and practical conferences. The importance of a practice-oriented approach and active student involvement in the program's implementation is emphasized.

Keywords: "Orlyata Rossii", primary school students, social activity, students` training for being primary school teachers

Современное общество предъявляет высокие требования к личности выпускника начальной школы. В условиях динамично меняющегося мира особое значение приобретает развитие социальной активности, гражданской ответственности и патриотизма [1] . В связи с этим, возрастает роль воспитания у подрастающего поколения этих важных качеств. Всероссийская программа развития социальной активности учащихся начальных классов «Орлята России» [2] является одним из ключевых инструментов реализации государственной политики в вопросах воспитания с охватом миллионов младших школьников по всей стране, предлагая им ценностные ориентиры и модели социально одобряемого поведения.

Начальная школа сегодня обретает «новое качество взаимодействия и выстраивания траектории образования и воспитания детей, которое обеспечивается педагогической работой с детьми, направленной на развитие их нравственных качеств, на формирование базовых национальных ценностей» [3, с. 257].

В связи с этим возрастает потребность в педагогах начальной школы, обладающих необходимыми компетенциями в приобщении младших школьников к культурным ценностям, формировании у них ценностного отношения к истории и традициям своей страны, в достижении целей гражданско-патриотического воспитания [4], развитии духовных потребностей, в том числе, в условиях реализации программы «Орлята России».

Данная проблема актуализирует вопрос подготовки студентов педагогических вузов к работе в рамках программы «Орлята России». РГПУ им. А.И. Герцена (институт детства), являющийся базовым вузом по реализации программы «Орлята России» при Министерстве просвещения РФ, имея богатый опыт организации образования педагогов начальной школы, активно разрабатывает, внедряет инновационные подходы к подготовке будущих учителей к реализации программы «Орлята России» по нескольким направлениям. Стоит отметить, что традиции коллективной творческой деятельности всегда поддерживались в образовательной системе института и вуза в целом. Система Игоря Петровича Иванова (заложенная в идеях программы «Орлят России») с момента начала его работы на факультете изучалась и продолжает осваиваться студентами, коллективные творческие дела разрабатывались и проводились в рамках семинарских занятий и практики, использование коллективной творческой деятельности студентов остаётся значимой частью воспитательной работы в институте.

В рамках учебных дисциплин, таких как «История образования и педагогической мысли», «Педагогика школы», «Решение профессиональных задач классного руководителя», «Методика обучения и воспитания (начальное образование)», «Организация внеурочной деятельности в начальной школе» студенты изучают исторические аспекты развития детского движения, современные подходы к воспитанию и социализации младших школьников, нормативно-правовую базу организации внеурочной деятельности, а также осваивают методики и технологии, способствующие формированию социальной активности, гражданской идентичности и патриотического воспитания. Особое внимание уделяется анализу федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) в части, касающейся развития личностных качеств обучающихся и достижения планируемых результатов, связанных с социальной активностью. Студенты

знакомятся с различными моделями и программами внеурочной деятельности, направленными на развитие социальной активности младших школьников, включая программу «Орлята России», ее цели, задачи, структуру и содержание, рассматривают вопросы организации работы с родителями в рамках реализации программы «Орлята России».

Важно подчеркнуть, что сегодня одним из ключевых направлений развития высшего образования, особенно в подготовке педагогических кадров, является усиление практической составляющей. Подтверждением этому служит наш тезис о том, что «практико-ориентированная направленность в подготовке будущих учителей в системе университетского образования является одним из стратегических принципов высшей школы» [5, с. 60].

Практическая подготовка студентов к реализации программы «Орлята России» включает в себя несколько этапов. В рамках практических занятий студенты анализируют конкретные педагогические ситуации, разрабатывают планы-конспекты внеурочных занятий в рамках программы «Орлята России», моделируют различные формы взаимодействия с младшими школьниками, направленные на развитие коллективных отношений, социальной ответственности, лидерских качеств, коммуникативных умений и дополнения опыта работы в команде. На занятиях студенты отрабатывают свои умения в организации и проведении коллективных творческих дел (КТД), игровых форм (конкурсов, викторин, квестов и др.), направленных на развитие социальной активности младших школьников. В ходе педагогической практики в школах студенты имеют возможность непосредственно участвовать в реализации «Орлят России» под руководством опытных педагогов-наставников, знакомятся с передовым опытом флагманских школ по реализации программы.

Важным моментом для всех участников «Орлят России» является торжественная церемония посвящения младших школьников. Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена, признавая значимость этого события для формирования активной социальной позиции у детей, организует проведение таких церемоний посвящения для учащихся 1-4 классов петербургских школ. При этом, именно студенты института детства берут на себя ответственность за организацию и проведение этого незабываемого мероприятия, тем самым внося свой вклад в развитие программы «Орлята России» и приобретая ценный практический опыт. За 2024, 2025 год в стенах института были посвящены около 500 младших школьников.

Активная студенческая жизнь в институте детства РГПУ им. А. И. Герцена представлена, в частности, студенческим педагогическим отрядом «Крылья РГПУ». Этот отряд объединяет заинтересованных студентов, стремящихся к практическому опыту и развитию педагогических и творческих способностей через участие в событиях и мероприятиях программы. К настоящему моменту студенты разработали атрибутику, положение о педагогическом отряде, организуют конференции и встречи представителями вузов России для продвижения идеи развития социальной активности младших школьников и педагогики общей заботы. Студенты отряда ежегодно принимают участие в реализации смен в ВДЦ «Орленок».

Интерес к педагогической практике подтверждается и выбором тем выпускных квалификационных работ. Например, в 2025 году были защищены материалы по

воспитанию уважения к истории России в процессе реализации программы внеурочной деятельности «Орлята России», детскому наставничеству как средству развития социальной активности младших школьников (на примере реализации программы «Орлята России») (науч. руководитель - к.п.н., доцент Л.Ю. Савинова); развитию у младших школьников умения работать в команде на внеурочных занятиях программы «Орлята России», воспитанию у младших школьников уважения к истории своей семьи в процессе реализации внеурочной деятельности «Орлята России» (науч. руководитель - к.п.н., доцент Н.М. Нужнова); развитию у младших школьников умений самоорганизации и самоконтроля в рамках программы «Орлята России», развитию у младших школьников элементов критического мышления в рамках программы «Орлята России», развитию у младших школьников базовых логических действий в рамках программы «Орлята России» (науч. руководитель - к.псих. н., доцент А.А. Денисова).

Студенты принимают участие в научно-практических конференциях, форумах, совещаниях, семинарах, посвященных вопросам развития социальной активности младших школьников и реализации программы «Орлята России» https://vk.com/perviy_klassniy. Это позволяет им знакомиться с передовым опытом, обмениваться идеями с коллегами и повышать свой профессиональный уровень.

Обобщение опыта института детства РГПУ им. А.И. Герцена показывает, что систематическая и целенаправленная подготовка студентов к реализации программы «Орлята России» позволяет сформировать у них необходимые компетенции и готовность к работе в данном направлении. Студенты чувствуют себя уверенно и компетентно в вопросах организации и проведения мероприятий в рамках программы «Орлята России», демонстрируют высокий уровень активности, инициативности и творчества, а также умение устанавливать контакт с младшими школьниками и создавать благоприятные условия для развития их социальной активности.

Список использованных источников

1. Векторы современного гуманитарного образования : коллективная монография / Л. В. Дербенцева, Е. В. Кочетова, Н. П. Кузнецова [и др.] ; Под редакцией Е.К. Маранцман. – СПб. : ООО "Издательство ВВМ", 2022. – 191 с.

2. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся начальных классов общеобразовательных школ: УМК учебного года / Под ред. А.В. Джеуса; авт-сост. Л.В.Спирина, Л.Р. Сайфутдинова, Ю.А. Федотова. – Ставрополь : Сервисшкола, 2022. – 182 с.

3. Нужнова, Н.М. Цифровое детство: интеграция духовно-нравственного воспитания и информационно-технологического развития / Н. М. Нужнова // Философия образования и проблемные пространства детства : сб. науч. трудов на основе материалов XXVIII Междунар. конф. к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 13–15 апр. 2022 г. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2022. – С. 257–261.

4. Савинова, Л. Ю. Практики гражданско-патриотического воспитания в начальной школе: опыт сетевого взаимодействия института детства РГПУ им. А. И. Герцена и мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» / Л. Ю. Савинова, Н. М. Нужнова // Современное образование и общество. – 2024. – Т. 1, № 1. – С. 43–53.

5. Нужнова, Н. М. Опыт практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к реализации духовно-нравственного воспитания в начальной школе / Н. М. Нужнова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 1. – С. 59–65.

УДК 37.016:811.161.1

Сидоренко А. В.
канд. филол. наук, доц.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

РЕЧЕВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ КОНСПЕКТА УРОКА: ОШИБКИ В СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ

Аннотация. Цель статьи – анализ типичных ошибок в сочетаемости слов, выявленных в конспектах урока, с целью выработки практических рекомендаций, направленных на их предупреждение.

Ключевые слова. Лексические ошибки, конспект урока, культура речи, сочетаемость

Abstract. The purpose of this article is to analyze typical collocation errors identified in lesson plans in order to develop practical recommendations for their prevention.

Keywords: Lexical errors, lesson plan, speech culture, collocation

Современный конспект урока должен отвечать ряду собственно методических требований, однако немаловажным является и его безупречное речевое оформление. Очевидно, что «речь является составляющей имиджа учителя» [1, с. 94], чья роль в качестве носителя и образца литературного языка чрезвычайно важна для учащихся. По этой причине наличие орфографических, пунктуационных, грамматических, речевых ошибок в конспекте урока (и на самом уроке) недопустимо. Цель настоящей статьи – анализ наиболее частотных ошибок в сочетаемости слов, допускаемых студентами в конспекте урока, и выработка практических рекомендаций по их предупреждению. Материалом работы послужили черновые варианты текстов конспектов уроков по русскому языку и литературному чтению, подготовленные студентами 3-го курса дневного отделения факультета начального образования в 2022–2025 гг. в ходе прохождения ими педагогической практики в школах и гимназиях города Минска.

Под речевыми ошибками понимают «немотивированные отступления от норм литературного языка; нарушения правильности литературной речи» [2, с. 454]. Традиционно речевые ошибки делят на орфоэпические, лексические и грамматические, стилистические, выделяют также «неязыковые ошибки» (орфографические, пунктуационные, каллиграфические, графические, ошибки в чтении, фактические, композиционные ошибки [2, с. 454–455; 3, с. 231–232]. Современные подходы предполагают выделение структурно-языковых, коммуникативно-прагматических и этико-речевых норм [2, с. 455]. Лексические ошибки нарушают точность, ясность, логичность словоупотребления [4, с. 446].

Типичные для рассмотренных конспектов уроков ошибки в сочетаемости слов представлены следующими случаями. Выявлены словосочетания типа картинка солнечного луча; картинка ежа; картинка воробья; картинка грибов; картинка мальчика и девочки; картинка юлы; картинка совы, замка, аиста, филина, шпиля и вожака гусиной стаи; картинка книг С. Лагерлёф. Очевидно, что в каждом из них вместо слова картинка необходимо использовать слово изображение: изображение солнечного луча; изображение ежа; изображение книг С. Лагерлёф. Ошибочное картинки предметов можно изменить также на иллюстрации предметов. Очевидно, что слово картинка в

отмеченных словосочетаниях имеет значение «рисунок, иллюстрация в книге» [5, т. 7, с. 679]. Согласно «Словарю сочетаемости слов русского языка», слово рисунок (его синоним картинка в словаре отсутствует) в сочетании с существительным в форме родительного падежа может сообщать только об авторе рисунка: рисунок сына, ученика, студента [6, с. 483]. В толковых словарях слово изображение иллюстрируется в сочетаниях типа изображение деталей, изображение какой-либо местности [7, с. 384].

Аналогичным образом объясняется ошибка в сочетании игрушка Чебурашки: возможны игрушка сына, дочери, мальчика [6, с. 197] (как указание на обладателя игрушки). Верный вариант: игрушка Чебурашка, где второе слово выступает как приложение.

Ошибочное словосочетание говорят предположения (в «Национальном корпусе русского языка» [8] (далее – НКРЯ) нет ни одного такого примера) следует заменить на высказывают предположения (либо строят, делают – именно такие словосочетания находятся в результате использования функции «Поиск коллокаций» НКРЯ). Слово предположение иллюстрируются в толковых словарях примерами, где оно сочетается с глаголами делать, высказывать [5, т. 19, с. 570], но не с глаголом говорить, который сочетается со словами правду, ложь, глупости, одно и то же и т.д. [6, с. 104].

Зафиксировано еще 2 аналогичных ошибки: говорить высказывание и говорить утверждения (в НКРЯ таких примеров нет). Синонимический ряд со значением ‘устно сообщать, излагать что-л.’ представлен словами говорить, сообщать, заявлять, высказывать, изрекать, вещать и разговорным толковать, при этом глагол высказывать имеет значение ‘сообщать, выражать свое мнение, свою оценку, суждение и т.д.’ [9, т. 1, с. 240], и именно он нормативно сочетается со словом утверждение. Слово высказывание можно заменить синонимом суждение: высказывать суждение. Очевидно, что такого рода ошибки связаны со скудным словарным запасом, неучетом семантических отличий между синонимами и вообще недостаточной языковой компетенцией. Для их предупреждения необходимо воспитывать в будущем учителе потребность в чтении хорошей литературы, особенно художественной.

В следующем фрагменте выделенное словосочетание имеет разговорную окраску. Употребление на уроке стилистически окрашенной лексики выглядит неоправданным: «Сегодня у меня есть помощник, который приготовил биографию Бориса Заходера». Следует заменить словосочетание приготовить биографию на приготовить (подготовить) рассказ о биографии. Такого рода метонимия – биография = рассказ о биографии, читать Пушкина = читать произведения Пушкина, как известно, характерна для разговорной речи.

Как известно, на уроке знания можно формировать или закреплять, в соответствии с этим необходимо скорректировать следующее высказывание: «Для улучшения наших знаний о глаголе и его спряжениях выполним упражнение 87». С этим связаны и ошибки в формулировках вроде следующих, где вместо слова знания употребляется название той или иной изученной темы: «Благодаря этому упражнению вы закрепили определение спряжения»; «Мы закрепили правописание безударных личных окончаний глаголов в форме настоящего и будущего времени».

Наконец, крайне неудачно сочетание приветствия «Здравствуйте» и определительного местоимения все – «Здравствуйте, все!». В основном подкорпусе НКРЯ представлено чуть более десяти таких примеров (самый ранний – из романа

«Подросток» Ф.М. Достоевского), все они даны в контекстах разговорной речи. В подкорпусе «Социальные сети» таких примеров больше – около 40. На уроке следует либо приветствовать класс без обращения, либо выбрать варианты «Здравствуйте, дети!» или «Здравствуйте, ребята!».

Подобного рода речевые ошибки снижают качество конспекта и самого урока. Н.В. Жданович предлагает в качестве самого эффективного способа повышения речевой культуры педагога самоконтроль, включающий анализ собственных удачных и неудачных высказываний [1, с. 95]. В конспекте и на уроке все должно быть безупречно – в том числе их речевое оформление. Именно такая установка должна быть сформирована у будущего учителя. Кроме того, как уже говорилось, необходимо воспитывать собственную речевую культуру, постоянно обращаясь к чтению хорошей художественной, публицистической и научной литературы.

Список использованных источников

1. Жданович, Н. В. Речевая компетентность учителя начальных классов и проблемы ее формирования / Н. В. Жданович // Проблемы профессиональной компетентности учителя начальных классов. : сб. мат. Междунар. науч. конф. – Мн. : БГПУ, 2006. – С. 94–95.

2. Баринова, А. В. Ошибки речевые / А. В. Баринова // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты [Электронный ресурс] / Под ред. А. П. Сковородникова. – М. : ФЛИНТА, 2011. – С. 454–455.

3. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

4. Щербаков, А. В. Ошибки лексические / А. В. Щербаков // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты [Электронный ресурс] / Под ред. А. П. Сковородникова. – М. : ФЛИНТА, 2011. – С. 446– 448.

5 Большой академический словарь русского языка : в 30 т. / Под ред. К. С. Горбачевича. – СПб. : Изд-во «Наука», 2004.

6. Словарь сочетаемости слов русского языка : Ок. 2500 словар. ст. / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1983. – 688 с.

7. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб : Норинт, 2000. – 1536 с.

8. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – М., 2003–2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.01.2025).

9. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : АСТ; Астрель, 2003.

УДК 378.147:372.8

Се Синьжань

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ содержания подготовки учителей начальных классов к формированию функциональной грамотности учащихся в белорусских и китайских вузах.

Ключевые слова: функциональная грамотность, подготовка учителя начальных классов, готовность к формированию функциональной грамотности, младшие школьники

Abstract. This article provides a comparative analysis of the content of primary school teacher training in developing students' functional literacy in Belarusian and Chinese universities.

Keywords: functional literacy, primary school teacher training, readiness to develop functional literacy, primary school students

Анализ содержания подготовки будущих учителей начальных классов в Беларуси и Китае основывается на изучении образовательных стандартов, учебных планов и принципов построения программ. В каждой стране акцент делается на формировании профессиональных компетенций и подготовке к формированию функциональной грамотности учащихся, однако подходы к организации учебных планов, а также используемые методы могут различаться в зависимости от культурных, социальных и образовательных приоритетов.

Учебные программы в Китае, как и в Беларуси, структурированы по модульному принципу и охватывают несколько ключевых областей знаний. Однако между странами существуют различия в подходах к интеграции теоретической и практической подготовки. Учебные планы в Беларуси [1] организованы таким образом, чтобы дисциплины были разделены на модули по уровням сложности и направлениям. Например, курсы по педагогике включают как теоретическую подготовку, так и практическое обучение, которое реализуется через педагогическую практику. Этот подход позволяет будущим педагогам не только освоить теорию, но и применять её на практике. Программы подготовки учителей в Китае включают интеграцию теоретических и практических занятий, что помогает студентам лучше усваивать материал и применять его в реальных образовательных условиях. Важным аспектом является также патриотическое и идеологическое воспитание, которое интегрировано в образовательный процесс.

Формирование функциональной грамотности является значимой задачей как в белорусской, так и в китайской системе подготовки педагогов. В исследовании Н. И. Шевченко и Д. А. Махотина [2] выделены условия подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности:

«– комплексный подход к подготовке преподавателей, педагогов с учетом того, что они будут решать задачу развития функциональной грамотности у обучающихся;

– владение предметным содержанием и современными методами и технологиями обучения;

– применение педагогических технологий и техник в соответствии с целью;

– организация самостоятельных исследований обучающихся;

– учет индивидуальных потребностей, интересов и склонностей обучающегося;

– реализация сотрудничества и преемственности в достижении единой цели – развития функциональной грамотности обучающихся;

– организация работы команд педагогов с руководством своей организации, профессиональными ассоциациями и союзами;

– оптимизация использования цифровых ресурсов в образовании, применение информационных систем для диагностики развития каждого учащегося;

– проектирование, планирование и управление образовательной средой в сотрудничестве с другими учителями, преподавателями и партнерами;

– рефлексия собственного опыта и его коррекции по необходимости».

При анализе учебных планов подготовки будущих учителей начальных классов в Беларуси и Китае [3, 4, 5, 6] мы будем опираться на данные условия (за исключением позиций комплексный подход к подготовке преподавателей, педагогов с учетом того, что они будут решать задачу развития функциональной грамотности у обучающихся; организация работы команд педагогов с руководством своей организации, профессиональными ассоциациями и союзами, т.к. их невозможно реализовать в условиях обучения в университете) и включим в анализ еще один параметр – наличие специализированных курсов по формированию функциональной грамотности младших школьников (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание подготовки к развитию функциональной грамотности младших школьников в Беларуси и Китае

Параметр	Беларусь	Китай
владение предметным содержанием и современными методами и технологиями обучения	Методики преподавания (русского и белорусского языка, математики, учебного предмета «Человек и мир», литературного чтения) Педагогические технологии в начальной школе	Методики преподавания (китайского языка, математики, естествознания, литературы) Применение современных образовательных технологий Комплексные практические занятия в начальной школе
применение педагогических технологий и техник в соответствии с целью	Педагогическая практика Преддипломная практика	Педагогическая практика
организация самостоятельных исследований обучающихся	Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников	Введение в современную науку и технологию Научные эксперименты и технологическое производство в начальной школе STEAM-образование в начальной школе
учет индивидуальных потребностей, интересов и склонностей обучающегося	Возрастная и педагогическая психология Инновационные практики в образовании Работа с одаренными обучающимися Вариативный компонент в начальной школе	Психология начальной школы Педагогическая психология
реализация сотрудничества и преемственности в достижении единой цели – развития функциональной грамотности обучающихся	Организация взаимодействия учителя с семьей учащегося Педагогические технологии в начальной школе Технологии работы классного руководителя	Управление классами в начальных школах по обе стороны Тайваньского пролива Классный руководитель и классное руководство Принципы и практика классной и командной деятельности в начальной школе Принципы и стратегии работы классных руководителей Искусство образовательной коммуникации

Параметр	Беларусь	Китай
оптимизация использования цифровых ресурсов в образовании	Цифровая дидактика	Основы компьютерных приложений Производство мультимедийных материалов для начальной школы Искусственный интеллект и программирование на Python ИИ для образования Искусственный интеллект расширяет возможности преподавания китайского языка в начальной школе Искусственный интеллект расширяет возможности преподавания математики в начальной школ
применение информационных систем для диагностики развития каждого учащегося	Диагностика учебной деятельности	Образовательное измерение и оценка Оценка в классе
проектирование, планирование и управление образовательной средой в сотрудничестве с другими учителями, преподавателями и партнерами	Основы педагогического дизайна Проектирование урока в информационно-образовательной среде Формирование билингвальной образовательной среды	Социальное обслуживание и развитие лидерских качеств для будущих учителей Разработка и оценка учебной программы начальной школы Организация и управление школой Семейное образование и сотрудничество семьи и школы
рефлексия собственного опыта и его коррекции по необходимости	Личностно-профессиональное развитие специалиста Педагогическая практика Преддипломная практика	Профессиональное развитие учителей Анализ кейса управления классом в начальной школе Анализ уроков математики в начальной школе Анализ примеров уроков китайского языка в начальной школе Примеры преподавания на практике от известных учителей китайского языка и математики начальной школы
наличие специализированных курсов по формированию функциональной грамотности младших школьников	Развитие функциональной грамотности учащихся Медиаобразование младших школьников Современные тенденции развития начального образования	Исследования актуальных вопросов начального образования Международные тенденции реформы базового образования Исследование реформы базового образования Специальная тема о реформе базового образования

Состав изучаемых дисциплин свидетельствует о том, что рассматриваемым условиям формирования функциональной грамотности соответствуют определенные дисциплины и есть вариативность в названии и содержании дисциплин в зависимости от вуза.

В Китае программы подготовки педагогов направлены на развитие функциональной грамотности через интеграцию различных дисциплин. Например, курсы по преподаванию китайского языка и математики ориентированы как на развитие академических навыков, так и на формирование способности применять полученные знания в реальной жизни. Курсы по психологии и педагогике помогают будущим учителям развивать коммуникативные и педагогические навыки, что способствует всестороннему развитию школьников.

В содержании подготовки отражены основные виды грамотности. Анализ соотношения лекционных и практических часов показывает, что в китайских университетах большая часть времени отводится на лекционные занятия (в среднем около 60%), в белорусских процент лекционных занятий ниже – не более 30–50%, упор делается на практическую подготовку.

В учебных планах китайских вузов не представлены дисциплины, напрямую направленные на подготовку к формированию функциональной грамотности учащихся, в отличие от Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Также есть значительное число дисциплин, способствующих развитию функциональной грамотности самих студентов. В белорусских вузах нет специализированных курсов по развитию глобальных компетенций – критического мышления, коллаборации, в подготовке специалистов преобладают дисциплины, направленные на профессиональное развитие специалиста и практическую подготовку к формированию функциональной грамотности учащихся.

Таким образом, учебные планы подготовки будущих учителей начальных классов в Беларуси и Китае имеют много общего, включая модульный принцип построения и акцент на практическую подготовку. Однако между ними существуют и различия. В Беларуси уделяется больше внимания формированию базовых функциональных навыков, тогда как в Китае программы более ориентированы на междисциплинарные подходы и интеграцию идеологического воспитания. Оба подхода направлены на обеспечение качественной подготовки педагогов, способных формировать функциональную грамотность у младших школьников и эффективно работать в условиях современных образовательных систем.

Список использованных источников

1. Примерный учебный план специальности 6-05-0112-02 Начальное образование. – 2022. – URL: https://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/6-05-0112-02%20Начальное.pdf (дата обращения 05.01.2024).

2. Шевченко, Н. И. Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития / Н. И. Шевченко, Д. А. Махотин // Интерактивное образование. – URL: https://interactiv.su/2019/09/07/формирование-функциональной-грамотн/ (дата обращения: 02.05.2022).

3. 2024级小学教育（师范）专业人才培养方案 // 闽南师范大学教育与心理学院. – URL: https://jkxy.mnnu.edu.cn/info/1371/3091.htm (瀏覽時間：2025年2月12日). = Программа профессиональной подготовки кадров для начального образования (педагогическое образование)

2024 года // Факультет образования и психологии, Миннанский педагогический университет. – URL: https://jkxy.mnnu.edu.cn/info/1371/3091.htm (дата обращения: 12.02.2025).

4. 扬州大学小学教育专业本科人才培养方案 // 揚州大學教育科學學院. – URL: https://jykxxy.yzu.edu.cn/info/1263/5091.htm (瀏覽時間：2025年2月12日). = Программа подготовки кадров для начальной школы Университета Янчжоу (выпуск 2025 г.) // Школа педагогических наук университета Янчжоу. – URL: https://jykxxy.yzu.edu.cn/info/1263/5091.htm (дата обращения: 12.02.2025).

5. Примерный учебный план специальности 6-05-0112-02 Начальное образование // Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – URL: https://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/6-05-0112-02%20Начальное.pdf (дата обращения: 12.02.2025).

6. 2023版小学教育专业本科人才培养方案 // 湖北科技学院教育学院. – URL: https://jyxy.hbust.edu.cn/info/1120/4325.htm (瀏覽時間：2025年2月12日). = Программа подготовки кадров для бакалавриата в сфере начального образования, выпуск 2023 г. // Педагогический факультет Хубэйского университета науки и технологий. – URL: https://jyxy.hbust.edu.cn/info/1120/4325.htm (дата обращения: 12.02.2025).

УДК 373

Хвалей О. Д.
канд. биол. наук, доц.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ПРАКТИКА ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ: ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В ЛЕС

Аннотация. Природоведческая практика на факультете начального образования является частью общей практики по естествознанию, которая также включает в себя и практику по краеведению. Учебная природоведческая практика проводится для студентов дневной и заочной форм получения образования на первом курсе. Практика проводится посезонно – в период времени февраль-июнь с целью углубления и расширения представлений о живой природе как о динамичной системе взаимосвязанных компонентов, процессов и явлений в зависимости от сезонов года, что позволяет осуществлять фенологические наблюдения в природных условиях.

Ключевые слова: природоведческая практика, рабочая тетрадь, экскурсия в лес, смешанный лес, еловый лес, сосновый лес, ярус, доминирующий вид, экологические группы, жизненные формы растений

Abstract. Natural history internships at the Faculty of Primary Education are part of the general natural science curriculum, which also includes local history internships. This educational natural history internship is offered to full-time and part-time first-year students. It is conducted seasonally, from February to June, with the goal of deepening and broadening students' understanding of living nature as a dynamic system of interconnected components, processes, and phenomena depending on the seasons.

Key words: natural history practice, workbook, excursion to the forest, mixed forest, spruce forest, pine forest, layer, dominant species, ecological groups, plant life forms

Основными задачами практики являются: изучение флористического состава лесных фитоценозов; изучение биологических и экологических особенностей отдельных видов лесных фитоценозов; выявление доминирующих видов в данный период исследований; выявление возможных инвазивных видов, видов с интересными биологическими особенностями (паразиты, полупаразиты, симбионты и др.). В ходе практики студенты приобретают навыки проведения экскурсий. осваивают новые

методы изучения живой природы, определяют и делают описания распространенных видов растений и животных, учатся составлять гербарии и коллекции.

Учебная природоведческая практика включает в себя следующие формы работы: экскурсии групп студентов в природу и музеи естественнонаучного профиля под руководством преподавателя, камеральную обработку собранных материалов, заполнение рабочих тетрадей [1], выполнение самостоятельных наблюдений и исследований по индивидуальным заданиям, составление гербариев, участие в природоохранительных мероприятиях и дифференцированный зачет.

Основным методом исследований является метод наблюдения и некоторые элементы метода учетных площадок, а также элементы маршрутного метода, главным образом фиксация фенофаз и установление доминирующих видов. Практика неотъемлемо связана с теоретическими знаниями, полученными в течение года при изучении дисциплин естественнонаучного профиля – «Основы естествознания», «Основы биологии» [2,3].

В районе проведения экскурсий мы отмечаем три типа лесных сообществ – ельник, смешанный лес, сосновый бор, причем все они относительно небольшие по занимаемой площади, поэтому их можно называть фрагментами елового леса, смешанного леса, соснового бора соответственно. Экскурсия в лес, который расположен в районе станции метро «Борисовский тракт» г. Минска, проводится дважды в процессе практики – февраль-апрель, май-июнь, что позволяет отметить важнейшие фенологические изменения в функционировании экосистемы леса. В начале экскурсии студентам предлагается самим сформулировать понятие «лес» (экологическая система, в которой главной жизненной формой являются деревья). Также выясняем понятие «жизненная форма растений» (внешний облик растения, отражающий их приспособленность к условиям среды). В процессе экскурсии рассматриваем две основные системы жизненных формы растений, разработанные И. Г. Серебряковым и К. Раункиером [5]. Приводим примеры видов древесных растений, кустарников, полукустарников и кустарничков, травянистых растений данного леса в аспекте их жизненных форм. Также приводим примеры фанерофитов (дуб, береза, клён, осина, ясень), хамефитов (брусника, черника, вереск), гемикриптофитов (шалфей, лютики, земляника, грушанки) и криптофитов (ветреницы, ландыш, купена) изучаемого лесного массива. Примеры заносятся в рабочую тетрадь (таблица 1 «жизненные формы растений леса») [1]. При изучении экосистемы леса также рассматриваем понятие «экологическая группа» растений. Таких групп можно выделить несколько – по отношению к свету, влаге, почвам, способу питания. Например, по отношению к влаге в данном лесу большая часть древесных и травянистых растений относятся к мезофитам (дуб, береза, липа, клён, ясень, папоротники, живучки). По отношению к свету лесные растения делятся на следующие экологические группы – светолюбивые (сосна, береза, липа, клен), теневыносливые (ель, бузина красная, лещина, лесные папоротники, черника), теневые (кислица, копытень, лесные мхи). По способу питания большая часть лесных растений – автотрофы, но многие среди них являются еще и симбиотрофами – микоризниками (гнездовка, подъельник, ладьян, надбородник) и бактериоризниками (бобовые растения, ольха), т.е. получающие дополнительное питание от грибов и бактерий соответственно [5]. Среди лесных растений изредка встречаются и паразиты – такие

как петров крест, поселяющийся на корнях широко распространенного в наших лесах кустарника лещины обыкновенной (орешника). Также можно встретить и полупаразитов – например, марьянник дубравный (травянистое растение из семейства норичниковые), кустарничек омела (паразитирует в кронах деревьев). Обьясняем студентам, чем растения-паразиты отличаются от полупаразитов (первые полностью утратили способность к фотосинтезу, а вторые – нет; полупаразиты сами фотосинтезируют, однако воду и минеральное питание дополнительно получают от других растений с помощью корней-присосок).

Поскольку экскурсии приходятся и на март месяц, то в это время у многих растений начинается сокодвижение (клёны, чуть позже – берёзы), поэтому у нас этот месяц не зря называют «сакавік». Набухают и лопаются почки растений, пробуждаются побеги. На опушках данного леса в конце марта, но чаще в апреле, можно встретить первые весенние цветы – мать-и-мачеху (студентам предлагаем информацию, почему так называют это растение). Зацветают ветроопыляемые растения – ольха серая, лещина. Крона ольхи от массы соцветий-сережек становится фиолетовой [5]. В апреле, но чаще в мае, в данном лесу можно встретить цветущие экземпляры ветреницы дубравной, медуницы, а также перелески благородной. Количество медуницы и перелески – красиво цветущих весенних растений крайне мало, очевидно, в силу того, что во время цветения их срывают из года в год на букеты. Все эти растения относят к первоцветам, но никак ни к подснежникам. Обьясняем студентам, что настоящий подснежник (галантус) – это растение изначально не произрастающее в наших лесах, его родина – предгорья Кавказа, Средиземноморье. У нас в РБ это луковичное растение выращивают только цветоводы-любители в своих садах. Хотя в последнее время подснежник иногда встречают в лесах вблизи населенных пунктов – искусственно попавшие в природу экземпляры. По ходу экскурсии просим обратить внимание на то, что цветки медуницы на одном и том же растении бывают разного цвета – розовые, голубые, синие. Почему такая разная окраска? И почему это растение имеет такое название? (ответы на данные вопросы рекомендуется найти студентам самостоятельно и разместить их в своих рабочих тетрадях по практике после экскурсии). В данном лесном массиве, где проводятся экскурсии, можно встретить различные фрагменты леса – ельник, сосновый лес, смешанный. Исходя из этого, по ходу экскурсии, осуществляем три остановки.

Остановка №1. Первый тип леса – ельник. В первом ярусе этого леса находится ель обыкновенная. Ельники – довольно сумеречные леса. Ель как строитель сообщества (эдификатор) создает условия затенения, в результате которого в нижних ярусах могут произрастать только теневые и теневыносливые растения. Очень часто в старых еловых лесах ярус подлеска вообще отсутствует, а иногда полностью отсутствует и 3-4 ярусы, тогда такой тип растительной ассоциации называют ельник мертво покровный. В качестве подроста в данном лесу – та же ель, но молодые экземпляры. Часто встречается здесь черника – низкорослый кустарничек 15-30 см высотой. Побеги черники зимуют под снегом часто с зелеными листьями, молодые побеги также ярко-зеленые и также как листья способны к фотосинтезу. Подземные органы черники представлены длинными корневищами, с помощью которых растения размножаются. На корневищах располагаются почки возобновления. В еловом лесу можно также встретить и кустарничек бруснику. Студентам предлагаем рассмотреть

листья брусники. На старых и молодых побегах они разного возраста. На побегах текущего года листья бледно-зеленые, на прошлогодних (двулетних) – темно-зеленые, на старых 3-4-хлетних экземплярах брусники они бурого цвета [5]. Черника и брусника – ценные растения, которые дают очень вкусные и полезные ягоды, и их использует в пищу не только человек, но и многие лесные обитатели (рябчики, глухари, лесные голуби, многие млекопитающие). Листья и побеги этих растений используются в лечебных целях и продаются в сушеном виде в аптеках. Так, листья и побеги брусники используют в виде отваров при лечении заболеваний почек, при ревматизме и подагре, при лечении гипертонии, сахарного диабета; ягоды черники и ее побеги – средство, улучшающее остроту зрения, как вяжущее средство при расстройстве желудка, используют при лечении диабета, цистита и других урологических заболеваниях, мочекаменной болезни. Массовым видом здесь является кислица обыкновенная (в мае находилась в стадии цветения). На основе изложенной информации студентам предлагается сформулировать понятие «вегетативно подвижные виды», привести примеры видов и заполнить таблицу в рабочей тетради «хозяйственное использование растений леса» [1].

Остановка №2. Следующая остановка экскурсии – фрагмент смешанного леса. Именно по результатам этой экскурсии студенты заполняют таблицу в рабочей тетради «изучение состава растительности смешанного леса» [1]. В первую очередь в этом фрагменте леса (смешанный) лучше всего наглядно рассматривать вертикальную структуру лесных экосистем – ярусы. Например, именно здесь в первом ярусе можно встретить различные древесные породы – сосну, ель, березу, осину, изредка ясень, а не только одну ель, как это мы видели во время первой остановки, где был фрагмент ельника. По краю изучаемого леса особенно многочисленен крайне не желательный инвазийный вид – клён ясенелистный (американский). Почему этот вид так не желателен для экосистем Беларуси? (поисковое задание студентам). Студенты сами, а в случае необходимости, и с помощью экскурсовода определяют виды деревьев, входящие в первый ярус, примерно оценивают их высоту. Затем оцениваем следующий ярус – подлесок. Описываем виды подлеска и высоту входящих в него растений. В данном фрагменте леса в подлесок входят чаще всего кустарниковые формы древесных пород – рябина обыкновенная, яблоня дикая и груша обыкновенная; кустарники – лещина обыкновенная, бузина красная, малина, реже – жостер слабительный, жимолость лесная. Встречаются также бересклет бородавчатый; реже как заносные – бирючина, дерен красный и белый (на опушках и вдоль тропинок). В ярусе подроста чаще всего присутствуют основные лесообразующие виды древесных растений – ель, сосна, береза, осина, клён остролистный, реже – дуб черешчатый, липа. В ярусе кустарничков и трав обычными являются черника, реже – брусника, часто встречаются: костяника, земляника, ястребинка лесная, папоротники щитовник мужской, орляк, ландыши, майник двулистный, живучка ползучая, несколько видов фиалок. Вдоль проложенных тропинок леса, на опушках, в условиях достаточного освещения очень часто встречаются чистотел большой, крапива двудомная и гравилат городской. В мае – начале июня в некоторых местах леса наблюдали небольшие популяции вечнозеленого стелющегося кустарничка барвинка малого с плотными кожистыми листьями в фазе цветения (семейство кутровые), который не является типичным лесным растением Беларуси (исконные ареалы произрастания – Малая

Азия, Кавказ). Вид используется в озеленении, ландшафтном дизайне как почвопокровное неприхотливое красиво цветущее фиолетовыми крупными цветками растение, которое скорее всего попало в лес из культурных городских насаждений. В мае – начале июня из травянистых растений в данном фрагменте леса встречается ожика волосистая из семейства ситниковых (в это время наблюдали фазу цветения), в отдельных местах отмечен массово цветущий подмаренник душистый. Почвопокровный (5 ярус) представлен различными мхами – мниум, хилокомиум, амблистегиум и другими видами, лишайники как почвопокровная составляющая леса здесь практически не встречаются. Среди лишайников наблюдали только эпифитные формы (на стволах деревьев). Таким образом, для изучения ярусности – вертикальной структуры леса – наиболее подходит фрагмент смешанного леса.

Остановка № 3. Третья остановка экскурсии – фрагмент соснового леса (бор). Сосновые леса – леса светлые, с достаточным количеством света, доходящего в большой степени и до последних ярусов леса. Видовой состав значительно более разнообразен, чем в ельниках, но менее обилен по сравнению со смешанным лесом. Сосновые леса чаще произрастают на песчаных почвах, поэтому здесь встречаются виды растений, приуроченные к засушливым местам обитания (растения-ксерофиты). Встречается кустарник можжевельник обыкновенный, иногда встречается рябина обыкновенная, бузина красная. Травянистые растения: из злаковых здесь можно встретить овсяницу овечью; встречаются ястребиночка волосистая, лапчатка серебристая, купена, ландыш майский, очиток едкий. Видовой состав грибов леса в целом в моменты проведения экскурсий был небольшим. Поэтому заполнение таблицы рабочей тетради практики «грибы лесов Беларуси» рекомендовано выполнить на основе литературных данных и результатов экскурсии в музеи. В лесу, в различных его фрагментах, среди животного мира во время экскурсий встречали белку обыкновенную, некоторые виды птиц – синицу большую, черного дрозда, певчего дрозда, лесных голубей – вяхиря и клинтуха, большого и малого пестрых дятлов, видели сорок, серую ворону, галку, слышали пение пеночки-веснички (май-июнь). Виды животных лесов Беларуси мы также изучали во время экскурсий в зоологический музей биологического факультета БГУ и в музей природы и экологии Республики Беларусь. Свои наблюдения по многообразию животного мира лесов Беларуси студенты также заносят в соответствующую таблицу рабочей тетради практики [1]. Виды животных Красной книги РБ во время экскурсий в данный лес мы не наблюдали, поэтому заполнение соответствующей таблицы рабочей тетради практики рекомендовано выполнить студентам по результатам экскурсий в зоомузей биологического факультета БГУ и музей природы и экологии РБ, а также используя материалы Красной книги РБ последнего, 4-го издания 2015г. [4]. По ходу экскурсии отметили, что лес подвергается большой антропогенной нагрузке (рядом станция метро «Борисовский тракт», общежития и учебный корпус БНТУ).

По итогам практики в целом проводится дифференцированный зачет. Природоведческая практика и ее результаты (заполненная рабочая тетрадь, гербарий) окажутся весомым подспорьем студентам на старших курсах при изучении смежной дисциплины «Методика преподавания предмета «Человек и мир». Практика позволяет закрепить и расширить знания, полученные студентами во время лекций по

естественнонаучным дисциплинам «Основы естествознания» и «Основы биологии» [2,3].

Список использованных источников

1. Практика по естествознанию : рабочая тетр. / О. Д. Хвалей [и др.]. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2024. – 48 с.

2. Хвалей, О. Д. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Основы естествознания» раздел I «Основы биологии» для специальности 6-05-0112-02 Начальное образование / О. Д. Хвалей // Репозиторий БГПУ. – URL: https://elib.bspu.by/handle/doc/49923 (дата обращения: 04.09.2024).

3. Хвалей, О. Д. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Основы биологии» для специальности 6-05-0112-02 Начальное образование / О. Д. Хвалей // Репозиторий БГПУ. – URL: https://elib.bspu.by/handle/doc/58792 (дата обращения: 04.09.2024)..

4. Красная книга Республики Беларусь. Растения: редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений / М-во природ. ресурсов и охраны окружающей среды НАН Беларуси ; редкол.: И. М. Качановский [и др.]. – Мн. : Беларус. энцыкл., 2015. – 448 с.

5. Бавтуто, Г. А. Учебно-полевая практика по ботанике : учеб. пособие / Г. А. Бавтуто. – Мн. : Выш. шк., 1990. – 268 с.

2. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 37.124

Агеева Н. В.

УО «Республиканский институт профессионального образования» (Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОЛЛЕДЖАХ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы подготовки будущих учителей начальных классов на уровне среднего специального образования в Республике Беларусь, дается описание формируемым профессиональным компетенциям в соответствии с действующей учебно-программной документацией специальности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учитель начальных классов, уровень среднего специального образования, колледж, образовательный стандарт среднего специального образования по специальности

Abstract. The article reveals the issues of training future primary school teachers at the level of secondary specialized education in the Republic of Belarus, and provides a description of the professional competencies being developed in accordance with the current educational and program documentation of the specialty.

Key words: professional competencies, primary school teacher, level of secondary specialized education, college, educational standard of secondary specialized education in the specialty

С 1 сентября 2022 году вступила в силу новая редакция Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс об образовании), в которой нашли отражение два принципа образования, заложенные в основу государственной политики в сфере образования, – реализация принципа инклюзии в образовании и обязательность общего среднего образования. Согласно Кодексу об образовании: «компетенции – приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием» [1]. Само же понятие формирование профессиональных компетенций специалиста представляет собой процесс планомерный, управляемый, непрерывный, который базируется на обучении, опыте, саморазвитии и управлении, а компетенции включают как конкретные профессиональные знания, умения, необходимые для выполнения конкретной работы (hard skills), так и личные качества, которые способны помочь при эффективном взаимодействии с людьми при решении проблем и управлении рабочим процессом (soft skills).

В действительности в процессе обучения по специальности «Начальное образование» в колледжах будущие учителя приобретают как универсальные компетенции, характерные для специалиста уровня среднего специального образования, так и профессиональные компетенции, которые в целом формируют их профессиональную компетентность, которая позволит в дальнейшем эффективно решать задачи в образовательной среде в учреждениях образования.

В настоящее время в Республике Беларусь обучение по специальности «Начальное образование» осуществляется в 12 колледжах. Преимущественные формы получения образования: очная (дневная), поступление учащихся в колледж осуществляется на базе 9 классов (общее базовое образование) со сроком получения

среднего специального образования 3 года (2 года 10 месяцев), наряду с получением специальности «Начальное образование» учащиеся осваивают образовательную программу III ступени общего среднего образования; поступая в колледж на базе 11 классов (общее среднее образование), учащиеся обучаются сугубо по специальности, срок обучения составляет 2 года (1 год и 10 месяцев); заочная форма получения образования. Подготовка будущих специалистов в соответствии с новым поколением учебно-программной документации, образовательным стандартом среднего специального образования по специальности 5-04-0112-02 «Начальное образование» (далее – образовательный стандарт по специальности «Начальное образование») начала осуществляться с 1 сентября 2023 года.

При разработке нового поколения учебно-программной документации были учтены компетентностный, системно-деятельностный, модульный, практико-ориентированный подходы и ориентация на образовательные стандарты, направленные на формирование не только знаний, но и практических навыков, компетенций, а также универсальных учебных действий для развития личности будущего специалиста. Например, примерный учебный план по специальности «Начальное образование» включает в себя следующие модули для изучения: «Коммуникативная культура», «Безопасность жизнедеятельности», «Психолого-педагогический», «Экономика образования», «Естественно-математический», «Изобразительное искусство и трудовое обучение», «Методики обучения и воспитания», «Информационные технологии», «Производственная практика» [2]; при чем количество учебных часов на изучение учебных предметов, составляющих модули, выступает в соотношении 60% отводится на лабораторные, практические занятия, курсовое проектирование и 40% на теоретическое изучение. Следует отметить, что в модуль «Психолого-педагогический» впервые был включен новый учебный предмет «Технологии инклюзивного образования», обновлено наименование и содержание учебного предмета «Основы специальной психологии, коррекционной педагогики и инклюзивного образования».

На основании примерного учебного плана по специальности учреждение образования разрабатывает учебный план учреждения образования, в котором может предусматриваться обучение на повышенном уровне, в целях углубления подготовки специалистов в рамках специальности, с учетом специфики учреждения образования и интересов организаций-заказчиков кадров. Разработка учебных программ по учебному предмету в учреждении образования (колледжах) происходит на основе соответствующего образовательного стандарта по специальности, учебного плана учреждения образования по специальности, примерной учебной программы по учебному предмету при ее наличии. В содержании Главы 3. «Требования к присваиваемой квалификации и результатам освоения содержания образовательной программы среднего специального образования» образовательного стандарта по специальности «Начальное образование» через формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов нашли отражения следующие направления:

– реализация принципа инклюзии в образовании: отражено в 15 профессиональных компетенциях, в качестве примера приведем некоторые из них: ПК-19. Использовать в профессиональной деятельности различные образовательные,

педагогические и инклюзивные технологии, методы, формы и средства обучения и воспитания, методы контроля знаний, умений и навыков учащихся; ПК-22. Владеть способами организации методического обеспечения процесса обучения учащихся, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР); ПК-23. Создавать учебные, учебно-дидактические материалы, направленные на реализацию принципа инклюзии в образовании; ПК-26. Содействовать проявлению толерантности в общении и взаимодействии со всеми учащимися с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого учащегося; ПК-27. Использовать разнообразные техники и приемы для развития коммуникативного поведения учащихся, в том числе в условиях инклюзивного образования [3];

– реализация принципов идеологического, гражданского и патриотического воспитания: ПК-42. Создавать условия для формирования гражданственности, патриотизма, национального самосознания, нравственной, эстетической, экологической и экономической культуры, социализации и саморазвития личности, развития потребности в дальнейшем самообразовании и самовоспитании; ПК-44. Обеспечивать воспитательную и идеологическую составляющие учебных занятий, осуществлять организацию внеучебной трудовой и творческой деятельности учащихся; ПК-52. Участвовать в планировании и организации воспитательной и идеологической работы с учащимися [3].

Кроме этих принципов, в содержании профессиональных компетенций учтены подходы образовательной программы ЮНЕСКО «Образование в интересах устойчивого развития на период до 2030 г.», среди них: формирование ответственных решений в отношении экологии, экономики и общества.

С целью подготовки специалистов, готовых к вызовам глобализации, технологизации и рыночной конкуренции происходит постепенное обновление образовательных стандартов. Так, с 5 ноября 2025 года вступило в силу Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 22 октября 2025 г. № 176 «Об изменении постановления Министерства образования Республики Беларусь от 1 марта 2023 г. № 62», связанное с внесением изменений в образовательный стандарт по специальности 5-04-0112-02 «Начальное образование». Изменения коснулись содержания некоторых универсальных и профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов, отметим их направления, универсальные компетенции: в области охраны окружающей среды и природопользования; применения цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности; профессиональные компетенции: в области создания условий для формирования современных подходов и методов организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования, стратегических ориентиров реализации государственной политики по формированию патриотизма у подрастающего поколения; повышения эффективности организации идеологической и воспитательной работы, направленной на гражданско-патриотическое, семейно-бытовое, духовно-нравственное и профессиональное воспитание у обучающихся, сохранение и популяризацию историко-культурных ценностей и самобытности белорусского народа; обеспечения идеологической и воспитательной составляющих учебные занятия, осуществления организации

внеучебной трудовой и творческой деятельности учащихся (в соответствии с Директивой Президента Республики Беларусь №12 «О реализации основ идеологии белорусского государства» от 9 апреля 2025 г.); в области задач основ экономики образования, основных направлений экономики образования и наиболее эффективных путей финансирования и развития системы образования; предпринимательской деятельности в сфере образования, факторов, мотивов, обуславливающих ее развитие и социально ориентированную направленность; в области формирования у обучающихся функциональной грамотности; финансовой грамотности у обучающихся, формирования у них способности принимать взвешенные решения для обеспечения личной финансовой безопасности; в области применения информационно-коммуникационных средств обучения и технологии искусственного интеллекта при организации образовательного процесса в учреждении образования; в области интеллектуальной собственности и методах их оформления, использования и защиты, внедрении изобретений или рационализаторских предложений [4] и т.д.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций будущего учителя является необходимым условием, ресурсом качественного педагогического образования.

В Республике Беларусь созданы благоприятные условия для развития и совершенствования системы образования в целом, что подтверждается принятием Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, целью которой является формирование свободной, творческой, нравственно, интеллектуально и физически развитой личности, имеющей право и осуществляющей образование на протяжении всей жизни. Именно поэтому в настоящее время резко повышается интерес на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя, способную воспитать личность в современном, динамично меняющемся мире, с системным глобальным мышлением, основами научного мировоззрения, национального самосознания.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : Закон Республики Беларусь 14 января 2022 г. N 154-З, принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г., одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г.: официальный сайт Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь. – URL: *https://vak.gov.by/codeRB* (дата обращения: 28.11.2025).

2. Примерный учебный план по специальности для реализации образовательной программы среднего специального образования, обеспечивающей получение квалификации специалиста со средним специальным образованием (специальность 5-04-0112-02 «Начальное образование», квалификация «Учитель») : утв. Первым заместителем Министра образования Респ. Беларусь от 23 ноября 2022 г. // Республиканский институт профессионального образования. – URL: *https://ripo.by/umosso/Bank_SSO_2022/* (дата обращения: 28.11.2025)..

3. Об утверждении образовательного стандарта среднего специального образования по специальности 5-04-0112-02 : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 1 марта 2023 г. № 62 // Республиканский институт профессионального образования. – URL: *https://ripo.by/umosso/Bank_SSO_2022/* (дата обращения: 28.11.2025).

4. Об изменении постановления Министерства образования Республики Беларусь от 1 марта 2023 г. № 62 : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 22 окт. 2025 г. № 176 // Республиканский институт профессионального образования. – URL: *https://ripo.by/umosso/Bank_SSO_2022/* (дата обращения: 28.11.2025).

УДК 378.147

Азарка В. У.
канд. філал. навук, дац
Васілеўская А. С.
канд. філал. навук, дац
УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

ФАРМІРАВАННЕ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПРАЗ РЭАЛІЗАЦЫЮ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЕЙ

У артыкуле ставіцца праблема ўдасканалення прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў у аспекце іх гатоўнасці да рэалізацыі прынцыпу міжпрадметнасці, акрэсліваюцца напрамкі міжпрадметнай інтэграцыі, рэалізаваныя ў адукацыйным працэсе факультэта пачатковай адукацыі БДПУ.

The article raises the problem of improving the professional training of future teachers in terms of their readiness to implement the principle of interdisciplinary, outlines the directions of interdisciplinary integration implemented in the educational process of the Faculty of Primary Education of BSPU.

Ключавыя словы: падрыхтоўка настаўнікаў пачатковых класаў, метапрадметныя вынікі, міжпрадметныя сувязі.

Keywords: primary school teacher training, metasubject results, interdisciplinary connections.

У адпаведнасці з патрабаваннямі Адукацыйнага стандарта пачатковай адукацыі навучанне і выхаванне ў 1-4 класах павінна быць скіравана на дасягненне прадметных, асобасных і метапрадметных адукацыйных вынікаў.

Пад метапрадметнымі вынікамі разумеюць ўніверсальныя вучэбныя дзеянні, якія фарміруюцца ў працэсе засваення прадметнага і міжпрадметнага зместу і неабходныя для эфектыўнага рашэння вучэбных і жыццёвых задач [1, с. 2]

Такім чынам, настаўнік пачатковых класаў павінен забяспечыць не толькі шпатпрадметнасць, але і міжпрадметнасць навучання малодшых школьнікаў. Гэта патрабаванне абумоўлена ўзроставымі асаблівасцямі навучэнцаў. Паколькі ў малодшым школьным узросце пераважае наглядна-вобразны характар мыслення, то ў працэсе складвання карціны свету светаадчуванне пераважае над светаразуменнем. Акрамя таго, інтэграцыя зместу навучання дазваляе ўжо на 1 ступені агульнай сярэдняй адукацыі выяўляць здольнасці і кола інтарэсаў дзіцяці, развівае інтарэс навучэнцаў да вучэбных прадметаў, забяспечвае развіццё агульнапрадметных уменняў і навыкаў, стымулюе выкарыстанне ў вучэбнай дзейнасці метадаў параўнання, абагульнення, аналізу і сінтэзу, уменне пераносіць веды і ўменні з аднаго вучэбнага прадмета ў другі.

Разам з тым, як сведчаць вынікі даследавання, праведзенага калегамі з Яраслаўскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя К.Д. Ушынскага, большасць настаўнікаў (62% рэспандэнтаў) адзначаюць працаёмкасць падрыхтоўкі вучэбных заняткаў міжпрадметнага характару, 46% настаўнікаў адзначаюць, што для рэалізацыі міжпрадметнага падыходу ім не хапае ведаў з іншых адукацыйных галін, 23% звяртаюць увагу на тое, што вучэбныя матэрыялы не валодаюць дастатковымі магчымасцямі для прымянення міжпрадметнага падыходу да навучання, 15% “з асцярогай” адносяцца да выхаду за межы зместу асобнага прадмета, лічачы, што гэта негатыўна ўплывае на сфарміраванасць прадметных вынікаў [2]. Думаецца, што такія

праблемы будуць адчуваць і настаўнікі беларускіх школа, асабліва маладыя спецыялісты, у якіх яшчэ недастаткова педагагічнага вопыту, не хапае ўмення бачыць працэс навучання як цэласную, узаемазвязаную сістэму.

Лічым, што ў працэсе прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў неабходна больш увагі надаваць інтэгратыўным сувязям паміж вучэбнымі дысцыплінамі, пастаянна паказваць кропкі іх судакранання. Падобны падыход дасць магчымасць не толькі фарміраваць пэўныя прадметныя веды і прафесійныя ўменні, але і паспрыяе ўдасканаленню міжпрадметных кампетэнцый будучых настаўнікаў.

Рэалізацыя міжпрадметных сувязей і, адпаведна, фарміраванне навыкаў аналізу і сінтэзу, умення знаходзіць і абагульняць патрэбную інфармацыю, ставіць мэты і планаваць сваю дзейнасць (якія традыцыйна адносяцца да метапрадметных) можа адбывацца як на вучэбных занятках, так і ў пазааўдыторнай рабоце.

Лінгвістычныя дысцыпліны (“Беларуская мова”, “Педагагічная рыторыка”, “Фарміраванне білінгвальнага адукацыйнага асяроддзя”) валодаюць багатым патэнцыялам для рэалізацыі міжпрадметных сувязей. Звернемся да апрабіраваных намі напрамкаў інтэграцыі вучэбных дысцыплін у межах адзначаных курсаў.

На занятках па педагагічнай рыторыцы арганізуецца праца з мастацкімі тэкстамі, у тым ліку і з тымі, што вывучаюцца на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе. Студэнты атрымліваюць навыкі выразнага чытання і аналізу тэксту, засвойваюць веды пра жанравую спецыфіку мастацкай літаратуры, якія ў далейшым спатрэбяцца ім вывучэнні дысцыпліны “Тэорыя і практыка работы з творамі дзіцячай літаратуры”. У 2024-2025 і 2025-2026 навучальных гадах залік па дысцыпліне “Педагагічная рыторыка” адбываецца ў фармаце конкурсу інсцэніраванай казкі. Студэнты праяўляюць сваё акцёрскае майстэрства, дэманструюць уменне падбіраць музычнае і візуальнае суправаджэнне казкі, ствараць касцюмы і дэкарацыі.

На занятках па беларускай мове працягваецца знаёмства з творамі дзіцячай літаратуры. Так, на працягу ўжо трох гадоў у якасці асноўнага дыдактычнага матэрыялу на занятках па беларускай мове на 2 курсе намі выкарыстоўваліся тэксты беларускіх народных казак, уключаных у дапаможнікі па літаратурным чытанні для 2-4 класаў. Такім чынам, на кожных вучэбных занятках студэнты працавалі з тэкстам казак і выконвалі не толькі заданні, накіраваныя на вывучэнні граматыкі беларускай мовы, але і заданні, якія спрыялі больш глыбокаму разуменню казачных тэкстаў.

Паралельна з заняткамі па беларускай мове студэнты вывучаюць такія дысцыпліны, як “Методыка працоўнага навучання з практыкумам” і “Методыка выкладання выяўленчага мастацтва з практыкума”. З мэтай пашырэння кругагляду студэнтаў, пры вывучэнні тэмы “Назоўнік” ім было прапанавана сумесна стварыць прэзентацыю “Дэкаратыўна-прыкладное мастацтва”, а пры вывучэнні тэмы “Прыметнік” – “Восень у творах беларускіх пісьметнікаў і мастакоў”. Падобныя заданні, акрамя прадметных кампетэнцый (уменні знаходзіць і характарызаваць словы пэўнай часціны мовы), удасканальваюць і метапрадметныя ўменні – уменні планаваць сваю дзейнасць, ацэньваць вынікі, знаходзіць і выпраўляць памылкі, знаходзіць і адбіраць патрэбную інфармацыю і ілюстрацыйны матэрял, працаваць у камандзе, весці прадуктыўны дыялог, з павагай ставіцца да меркаванняў іншых.

Несумненнай бачыцца сувязь лінгвістычных дысцыплін з курсамі методык іх выкладання. Так, у якасці экзаменацыйных матэрыялаў па дысцыпліне “Беларуская

мова” выкарыстоўваюцца практыкаванні, змешчаныя ў падручніках для пачатковай школы.

Адным з заданняў па дысцыпліне “Фарміраванне білінгвальнага адукацыйнага асяроддзя” з’яўляецца стварэнне ўласнага праекта білінгвальнай школы, пры распрацоўцы якога студэнты павінны не толькі прадставіць білінгвальную прастору, але і прапанаваць сістэму выкладання дысцыплін у такой школе. Як правіла, прэзентацыя праектаў суправаджаецца дыскусіямі, творчымі знаходкамі.

Метад праектаў, на нашу думку, з’яўляецца адным з самых спрыяльных для фарміравання міжпрадметных кампетэнцый. Ужо больш за 10 гадоў на факультэце пачатковай адукацыі БДПУ рэалізуецца праект “Энцыклапедыя адной кнігі”, які скіраваны на выпрацоўку ў студэнтаў уменняў уважліва чытаць мастацкія творы, звяртаць увагу на дэталі і фонавыя веды, знаходзіць дадатковую інфармацыю, прэзентаваць вынікі сваёй пазнавальнай дзейнасці. Аб’ектамі вывучэння за гэты час сталі кніга Анатоля Клышкі «Францыск Скарына, або Як да нас прыйшла кніга», зборнік Максіма Багдановіча “Вянок”, нарыс Уладзіміра Караткевіча “Зямля пад белымі крыламі” і інш. Вынікі сваіх даследаванняў студэнты прадстаўлялі ў самых розных формах – складалі разнастайныя галіновыя энцыклапедыі, праводзілі віртуальныя экскурсіі, выступалі з паведамленнямі, распрацоўвалі літаратурна-музычныя кампазіцыі, стваралі лялечны тэатр і інш.

Лічым, што значным дыдактычным патэнцыялам валодаюць такія формы пазакласнай дзейнасці, як літаратурныя гульні і літаратурная віктарыны. Прычым, калі студэнты 1- 2 курса ў іх ўдзельнічаюць, то студэнты 3-4 курсаў іх распрацоўваюць і праводзяць. У скарбонцы факультэта “Літаратурнае падарожжа з Міхасём Лыньковым”, літаратурны квест «Дэтэктывы чытаюць Уладзіміра Караткевіча», лато па творах Янкі Маўра, “Дыялог з аўтарам”, прысвечаны юбілею Максіма Танка і інш.

Тэмы для віктарын і гульняў падказвае каляндар памятных дат. Так, да 100-годдзя беларускага кінематографа было прымеркавана правядзенне інтэлектуальнага батла. Спрэчка “разгарнулася” вакол беларускай народнай казкі «Музыка-чарадзей», якая вывучаецца на ўроках літаратурнага чытання ў 4 класе, і аднайменнага мультыплікацыйнага фільма, створанага на кінастудыі “Беларусьфільм” па матывах беларускіх народных казак у 2001 годзе. Каманды па чарзе выказвалі свае погляды наконт кампазіцыі, сюжэтных ліній казкі і мультфільма, спецыфікі выяўленчых сродкаў, ідэйнага зместу і матываў гэтых твораў, метадычных аспектаў вывучэння казкі на ўроках літаратурнага чытання. У выніку атрымалася цікавая размова не толькі аб канкрэтнай казцы і мультфільме, але і аб адрозненнях народнага і аўтарскага мастацтва, алюзіўнасці мастацкага тэксту, аб увасабленні вобраза музыкі ў творах беларускай літаратуры.

Юбілею Янкі Маўра была прысвечана віктарына “Увага! Здымаецца кіно”, дзе ўдзельнікі аб’ядналіся ў “здымачныя” групы, кожная з якіх павінна была даказаць сваё права на экранізацыю аповесці “У краіне райскай птушкі”. Для кожнага ўдзельніка групы было прадугледжана сваё заданне: дырэктары прадэманстравалі сваё веданне біяграфіі пісьменніка, рэжысёры даказвалі актуальнасць аповесці, сцэнарысты будавалі сюжэтную лінію будучага фільма, дэкаратары падбіралі відэарад, кансультаты адказвалі за дакладнасць этнаграфічнай інфармацыі.

Не менш цікавым стала і “Падарожжа па краіне мастацтва”, прымеркаванае да юбілею італьянскага пісьменніка Джані Радары. На прыкладзе аповесці “Прыгоды Чыпаліна” ўдзельнікі падарожжа праверылі сваё веданне мастацкага тэксту, разгледзелі асаблівасці стварэння мастацкага вобразу сродкамі харэаграфіі, мультыплікацыі і жывога дзеяння, прааналізавалі сюжэтныя лініі ў розных творах мастацтва, параўналі вобразы персанажаў і сродкі іх стварэння ў мультфільме, кінакарціне і балеце, паспрабавалі ацаніць знаходкі і страты ў кожным мастацкім прадстаўленні адной і той жа гісторыі.

Юбілей дацкага казачніка Ганса-Хрысціяна Андэрсана стаў повадам не толькі ўспомніць вядомыя з дзяцінства казкі, але і паглядзець на іх па-новаму, паколькі гасцям літаратурнай гасцёўні было прапанавана вызначыць, на якім тыпе сюжэта па класіфікацыі англійскага пісьменніка Крыстофера Букера (з ёй студэнты пазнаёміліся загадзя) пабудаваны казкі “Снежная каралева”, “Дзюймовачка”, “Русалачка”, «Крэсіва», «Брыдкае качаня». Выявілася, што для рашэння пастаўленай задачы недастаткова добра ведаць апісаныя ў казках падзеі, але трэба разумець матывы ўчынкаў герояў.

Да юбілею англійскага пісьменніка, лаўрэата Нобелеўскай прэміі па літаратуры Рэдзьярда Кіплінга была падрыхтавана віктарына “Сто тысяч чаму?” У першай часцы віктарыны “Хто? Дзе? Калі?” студэнты, адказваючы на пытанні арганізатараў, прадэманстравалі не толькі сваё веданне тэкстаў казак, але і веды па матэматыцы, геаграфіі, гісторыі, бо толькі з дапамогай ранец набытых ведаў можна было вызначыць даўжыню хобата слаценя згодна сучаснай метрычнай сістэмы, назваць месяц, у якім адбываліся падзеі ў казцы “Рікі-Цікі-Таві” (напярэдадні дня вясенняга раўнадзенства), назваць від пісьма, апісаны ў казцы “Як было напісана першае пісьмо” і г.д.

У другой частцы віктарыны “Што? Чаму? Як?” студэнты абмеркавалі, якія навуковыя факты пакладзены ў асновы казачных сюжэтаў і ці адпавядаюць тлумачэнні гэтых фактаў у казцы сучасным навуковым дадзеным, асобныя пытанні былі прысвечаны выяўленню жанравых асаблівасцей казак і іх выхаваўчаму патэнцыялу.

Такім чынам, рэалізаваныя напрамкі міждысцыплінарнага ўзаемадзеянне дазволілі, па-першае, актуалізаваць і ўдасканаліць прадметныя навыкі (чытання і разумення тэксту, аналізу моўных адзінак, выразнага чытання), па-другое, спрыялі фарміраванню цэлага шэрага метапрадметных навыкаў, па-трэцяе, прадэманстравалі студэнтам магчымасці рэалізацыі міжпрадметных сувязей. Лічым, што такая работа пры падрыхтоўцы настаўнікаў пачатковых класаў адпавядае сучасным тэндэнцыям інтэграцыі зместу адукацыі. Менавіта ад гатоўнасці настаўнікаў выяўляць спецыфіку вучэбных прадметаў, устанаўліваць на гэтай аснове арганічныя сувязі ў адукацыйнай прасторы і рэалізоўваць іх на ўроках і пазакласнай дзейнасці залежыць паспяховая рэалізацыя дыдактычнага прынцыпу міжпрадметнасці на 1 ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Образовательный стандарт начального образования : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 28.11.2025 № 199 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь – URL: https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W22544307p (дата обращения: 25.12.2025).

2. Калина, И. И. Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее / И. И. Калина // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5. – С. 8–17.

УДК 371.26.

Арслангереева Д. И.

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»
(Махачкала, Россия)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается значимость практического опыта в системе подготовки педагогов, который становится критически важным элементом для формирования их профессиональных компетенций и готовности к учебной деятельности. Основная мысль статьи заключается в том, что качественная педагогическая практика не только способствует применению теоретических знаний, но и формирует ключевые навыки, необходимые для работы с детьми в начальной школе.

Ключевые слова: практика, профессиональная подготовка, начальная школа, студенты высшее учебное заведение

Abstract. The article discusses the importance of practical experience in the teacher training system, which becomes a critical element in the formation of their professional competencies and readiness for educational activities. The main idea of the article is that high-quality pedagogical practice not only promotes the application of theoretical knowledge, but also develops the key skills necessary for working with children in primary schools.

Keywords: practice, professional training, primary school, students, higher education institution

В условиях современного образования профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов приобретает особую актуальность. Педагогическая практика играет важную роль в подготовке специалистов в формировании у них компетенций и навыков необходимых будущему учителю. Сегодня, в условиях реформирования образовательной системы и повышения требований к квалификации учителей, необходимы специалисты, способные эффективно адаптироваться к быстро меняющимся условиям в сфере образования.

Начинающие учителя должны быть готовы к работе с разнообразными учебными программами и методиками, технологиями что вновь подчеркивает значимость педагогической практики в процессе формирования профессиональной компетентности. Будущим учителям начальных классов необходимо научиться не только эффективно преподавать в конкретных классах под руководством опытных наставников, но и организовывать занятия для работы в малокомплектных и элитных школах, классах с временными учащимися или с учащимися с особыми образовательными потребностями. Практика, в какой-то степени, позволяет им получить эти знания и практические навыки будущей работы.

На протяжении обучения в высшем учебном заведении студенты изучают методику преподавания начальных классов, цели и содержание программ, а также учатся формулировать задачи учебного процесса, подбирать соответствующий учебный материал и организовывать обучающие мероприятия для детей. На практике же они учатся применять знания, полученные в вузе в работе с детьми, оценивать эффективность своей работы и вносить необходимые изменения в образовательные практики, учитывая индивидуальные и возрастные особенности учащихся.

Основная цель практики предоставить студентам возможность углубленного освоения различных аспектов педагогической деятельности.

В ходе педагогической практики будущие учителя начальных классов овладевают умениями организовать учебный процесс, учатся поддерживать дисциплину и взаимодействовать с учениками, вырабатывают способность понимать и поддерживать эмоциональное состояние детей, а также учитывать их индивидуальные особенности, применять знания и умения, различные методы и приемы обучения в реальной образовательной среде.

Однако, не все студенты бывают в полной мере готовы к практической деятельности, это обусловлено рядом причин:

– недостаток у студентов практического опыта в общении и работе с детьми.

– неуверенность в своих силах, переходящий в страх.

– разница в теории и практике. Так, студент может в идеале знать теорию, но не может применить эти знания на практике.

Возникающие проблемы зачастую возникают из-за того, что в вузах все еще в значительной степени используется традиционный «академический метод» подготовки учителей. В современных же условиях процесс обучения в университете должен быть ориентирован на практику, где получение практического опыта играет ключевую роль. Модель подготовки, основанная на практико-ориентированном подходе, подразумевает, что студенты изучают учебные курсы в процессе профессиональной практики, а не только в аудиторных условиях. Это создает необходимость для вузов разрабатывать новые формы

Благодаря практике будущие учителя до начала своей профессиональной деятельности в школе могут оценить свою готовность к выбранной профессии и осознать правильность ее выбора. В ходе практике студенты начинают осознавать себя педагогами, принимать на себя ответственность за обучение и воспитание детей. Так же педагогическая практика позволяет студентам научиться управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и адаптироваться к различным ситуациям в образовательном процессе.

Задача высших учебных заведений и образовательных учреждений на базе которых проходит практика студентов создать условия для эффективного ее прохождения студентами. Для этого до начала практики желательно организовывать совместные мероприятия с директорами школ, опытными учителями начальных классов, психологом на базе которого будет проходить практика студентов, которые позволят четко обозначить общие цели и обсудить условия практики. Благодаря таким встречам студенты смогут более углубленно ознакомиться с уставом школы, правилами работы и учебными программами. Такие встречи также способствуют установлению официальных контактов между студентами и преподавателями, что важно для успешного прохождения практики. Еженедельные встречи по вопросам практики, проводимые наставниками и преподавателями, предоставляют студентам возможность для самоанализа и самооценки, что, в свою очередь, способствует повышению их карьерной мотивации.

Руководители практики в высших учебных заведениях при выборе учреждения для прохождения студентами практики также должны ориентироваться не только на то, что школа соответствует всем нормативно-правовым требованиям, но и смотреть на другие ее характеристики. Например, такие как: надежное и стабильное руководство; сформированный преподавательский коллектив, объединенный общими

профессиональными и педагогическими ценностями; психологическая атмосфера; наличие наставников, готовых поддерживать студентов в их образовательных инициативах.

Сотрудничество между школами и университетами основывается на принципах равноправного взаимодействия и четком распределении обязанностей. Представители университета отвечают за теоретическую подготовку, методическое сопровождение и консультирование, в то время как общеобразовательные учреждения предоставляют поддержку преподавателей-руководителей на протяжении практики студентов.

Перед началом практики студенты должны получить от руководителя практики полный комплект материалов, включающий план работы и методические рекомендации, а также шаблоны отчетов и детальные критерии оценки разнообразных видов их деятельности на практике.

В течении обучения в высшем учебном заведении студенты проходят несколько практик, каждая из которых имеет свою цель.

Учебная ознакомительная практика (рассредоточенная) направлена на знакомство с основами педагогической деятельности и современным состоянием школьного образования. Она проходит параллельно с учебными дисциплинами и помогает связать теоретические знания с реальным опытом в классе. Студенты наблюдают за образовательным процессом, знакомятся с классом и учениками, могут обсуждать методические вопросы с классными руководителями.

Воспитательная практика (рассредоточенная) – студенты учатся организационно-воспитательной деятельности в роли помощников классных руководителей и изучают методы исследовательской работы в классе. Это включает знакомство с документами школы и основами воспитательной работы.

Воспитательная организаторская практика дает возможность закрепить знания по психологии и педагогике в условиях летних лагерей. Студенты увеличивают свою профессиональную компетентность и учатся организовывать отдых и оздоровление детей, что отвечает требованиям к профессиональной деятельности вожатых.

Методическая практика играет ключевую роль в подготовке студентов к профессиональной деятельности в области образования. Она направлена на развитие у будущих педагогов энтузиазма и уверенности в своих силах, а также на приобретение практических навыков, необходимых для решения управленческих задач. В рамках этой практики студенты осваивают процесс планирования учебных и внеклассных мероприятий, что включает разработку технологических карт учебных курсов и знакомство с различными учебно-методическими материалами, школьными учебниками и учебными планами. Кроме того, важным аспектом является оказание помощи преподавателям в организации и проведении учебной деятельности, что позволяет студентам почувствовать себя частью образовательного процесса и применить теоретические знания на практике.

Педагогическая практика нацелена на развитие у студентов профессиональных навыков и компетенций, необходимых для практической работы в образовательной сфере. Это достигается через планирование учебных курсов и внеклассных мероприятий, а также разработку методических планов для различных учебных программ. Важной частью практики являются ознакомительные лекции и проведение внеклассных мероприятий, что требует активного использования педагогической

литературы и учебных программ. Студенты также учатся оказывать помощь классным руководителям в организации учебного процесса, что способствует формированию опыта взаимодействия с учащимися и коллегами.

Преддипломная практика нацелена на углубление профессиональных навыков и опыт, необходимый для успешного старта в карьере педагога. Студенты занимаются планированием учебных курсов и внеклассной деятельности, разработкой планов уроков и использованием актуальной педагогической литературы. В рамках практики они также осуществляют исследование, которое становится основой для выпускной квалификационной работы, что позволяет не только интегрировать теоретические знания в практическую деятельность, но и развить критическое мышление и умение анализировать образовательные процессы.

Современным школам требуются учителя, обладающие профессиональной компетентностью, выдающимся творческим потенциалом, высокими моральными качествами и этикой, инновационными подходами к образованию и свежим взглядом на школу, учащихся и окружающий мир. Чтобы обладать всеми этими качествами, необходимо иметь сильную потребность в самообучении и саморазвитии. Педагогическая практика при правильной её организации стимулирует самообразование и профессиональное развитие будущих учителей.

Роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов невозможно переоценить. Она является тем важным звеном, которое связывает теорию и практику, помогает формировать необходимые компетенции и личностные качества. В условиях современных образовательных стандартов педагогическая практика должна продолжать развиваться, адаптироваться к новым требованиям и вызовам. Успешная подготовка будущих учителей станет залогом качественного образования и воспитания подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Богданова, Р. А. Роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Р. А. Богданова // Вопросы гуманитарных наук. – 2009. – № 3(41). – С. 218–220.

2. Демичева, В. В. К вопросу об организации практики в системе подготовки будущих учителей начальной школы / В. В. Демичева // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения : Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Калуга, 28 марта 2023 года. – Калуга : ФГБОУ ВО "Калужский гос. ун-т им. К.Э.Циолковского", 2023. – С. 103–107.

УДК 373.3

Волкова И. Г.

канд. пед. наук, доц.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(Минск, Беларусь)

ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к определению функциональной грамотности в психолого-педагогической литературе. На основании анализа предлагаются факторы и условия, направленные на повышение функциональной грамотности у студентов педагогического вуза и у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младший школьник, будущий педагог, виды функциональной грамотности

Abstract. This article analyzes current approaches to defining functional literacy in psychological and educational literature. Based on this analysis, factors and conditions aimed at improving functional literacy in pedagogical university students and elementary school students are proposed.

Key words: functional literacy, primary school student, future teacher, types of functional literacy

Современное общество, характеризующееся динамичными изменениями, информационным перенасыщением и возрастающей сложностью социально-экономических процессов, предъявляет новые требования к образованию. Образовательный процесс призван не только транслировать сумму знаний, умений и навыков, но и формировать у обучающихся способность эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям, принимать обоснованные решения и успешно функционировать в различных жизненных ситуациях. В данном контексте понятие «функциональная грамотность» приобретает статус ведущего образовательного результата.

Главная роль в формировании функциональной грамотности подрастающего поколения принадлежит педагогу. Именно он является проводником знаний, организатором образовательной среды и моделью для подражания. Осознание данной ответственности диктует необходимость целенаправленного повышения уровня функциональной грамотности у будущих учителей еще на этапе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Таким образом, прослеживается прямая корреляция: уровень функциональной грамотности педагога детерминирует качество ее формирования у учащихся.

Как отмечает Е.А. Гулецкая, функциональная грамотность в настоящее время является социально-культурным феноменом, благодаря которому человек может эффективно функционировать в социальной, культурной, экономической деятельности и готов к непрерывному образованию [1]. Обобщив определения, встречающиеся в отечественной и зарубежной литературе, можно сделать вывод о том, что функциональная грамотность понимается как способность и готовность к использованию совокупности знаний, способов деятельности для решения прикладных задач в различных жизненных и социальных контекстах. В рамках заявленной проблемы важным являются следующие характеристики функциональной грамотности:

- ориентация на применение знаний и способов деятельности в реальных ситуациях (не только их наличие как формального компонента);
- межпредметная основа: грамотность проявляется в интеграции читательской, информационной, математической, цифровой, социально-коммуникативной и др. составляющих;
- прагматическая цель – адаптация к требованиям современного общества, критическое осмысление информации и способность к обучению на протяжении всей жизни.

Современное понимание приоритетных характеристик функциональной грамотности основано на концептуальных идеях международных исследований (PISA, PIRLS). Кроме того, утвержденные Постановлением Министерства образования Республики Беларусь №199 от 28 ноября 2025 г. образовательные стандарты

(начального, базового, среднего образования) определил доминирующий вектор развития белорусской системы образования в направлении формирования функциональной грамотности обучающихся. Среди видов функциональной грамотности, формируемых в современном образовательном процессе, выделены следующие: читательская (как способность понимать, анализировать и интерпретировать различные виды текстов (сплошные, несплошные, смешанные), использовать информацию из них для решения учебных и жизненных задач); математическая (как умение распознавать и формулировать математические проблемы в различных контекстах, применять математические знания и рассуждения для решения этих проблем); естественнонаучная (как способность использовать научные знания для понимания мира природы и изменений, происходящих в нем, а также для принятия научно обоснованных решений); финансовая (как элементарные знания и умения в области управления личными финансами, планирования бюджета, понимания стоимости товаров и услуг) и др.

Направленность системы общего среднего образования на формирование функциональной грамотности обучающихся не может не затронуть и получение педагогической специальности. Данный процесс должен быть ориентирован на подготовку будущего учителя к формированию функциональной грамотности учащихся. Следует учитывать, что функциональную грамотность у учащихся начальной школы может формировать учитель с достаточным уровнем своей функциональной грамотности, в связи с чем, повышение данного уровня является приоритетной задачей профессиональной подготовки.

Среди основных факторов, влияющих на повышение функциональной грамотности студентов педагогических специальностей, можно обозначить следующие:

Формирование междисциплинарного содержания. Владение методикой формирования функциональной грамотности младших школьников предполагает интеграцию дисциплин (педагогика, дидактика, психология, методики учебных предметов) и разработку учебных модулей, ориентированных на практические задачи.

Практикоориентированная подготовка: организация системы микропрактик (однодневных еженедельных), методические семинары, направленные на разработку и апробацию учебных задач, формирующих функциональную грамотность.

Развитие цифровой компетентности: умение организовать цифровое обучение, использовать адаптивные платформы, создавать цифровые образовательные ресурсы (контент, исследования, задания проектного типа).

Обучение оцениванию функциональной грамотности (формирующее оценивание, критериальные базы, проектные и ситуационные задачи).

Рефлексивно-исследовательская деятельность: проведение пилотных исследований, педагогических экспериментов по формированию функциональной грамотности у младших школьников; развитие научно-педагогической рефлексии.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников предполагает подготовку учащихся к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения различных жизненных ситуаций. Предполагаемыми условиями, оказывающими влияние на повышение эффективности процесса формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы, могут быть следующие:

– включение в каждый урок заданий, максимально приближенных к жизненным ситуациям (ситуационные задачи). Например, задача на расчет стоимости продуктов для обеда (математическая грамотность), составление письма бабушке, другу (читательская грамотность), планирование карманных расходов на неделю (финансовая грамотность);

– проведение интегрированных уроков, объединяющих знания из разных предметных областей (например, литературное чтение + человек и мир + трудовое обучение), что способствует формированию межпредметных связей и целостной картины мира;

– организация групповых и индивидуальных мини-проектов, направленных на решение конкретной проблемы. Например, «Экологический патруль класса», «Создаем книгу сказок», «Исследуем свойства воды»;

– работа с разными типами источников (научно-популярные статьи, инструкции, объявления, карты, схемы, инфографика и др.), обучение критическому анализу их содержания;

– использование игровых и интерактивных технологий (обучающие игры, онлайн-платформы, интерактивные доски и др.) для вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность;

– организация систематической групповой и парной работы, дискуссий для развития умения слушать, аргументировать свое мнение, договариваться и распределять роли.

Формирование функциональной грамотности обучающихся – это многоаспектный и непрерывный процесс, начинающийся в начальной школе и продолжающийся на всех этапах жизни человека. Ключевая роль в запуске и поддержке этого процесса принадлежит педагогу. Эффективность формирования функциональной грамотности у учащихся начальной школы напрямую зависит от уровня развития соответствующей грамотности у будущего учителя, а также от его готовности применять современные методики и технологии.

Системная работа в педагогическом вузе по повышению функциональной грамотности студентов, а затем целенаправленная реализация этих подходов на практике в начальной школе через ситуационные задачи, интегрированные уроки, проектную деятельность и интерактивные технологии, способны обеспечить достижение высоких образовательных результатов. Таким образом, функциональная грамотность будущего педагога является фундаментом для успешного формирования функциональной грамотности учащихся, обеспечивая их готовность к жизни и деятельности в современном мире.

Список использованных источников

1. Гулецкая, Е. А. Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты / Е. А. Гулецкая, Т. А. Ковальчук // Веснік адукацыі. – 2021. – №10. – С. 36–45.

УДК [37.041:37.014.6] – 051:373.3

Епишева В. Ф.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Самообразование учителя начальных классов является одним из важнейших элементов его профессиональной деятельности. Ведь развитие педагога не должно прекращаться с окончанием вуза и последующим началом трудовой деятельности. Учителя должны непрерывно повышать свою собственную квалификацию. Самообразование педагога представляет собой строгий порядок определённых систематизированных задач, которые направлены на углубление психологических навыков коммуникации, углубление уже имеющихся у учителя профессиональных знаний, да и просто личностное развитие.

Ключевые слова: направления саморазвития, профессиональная компетентность, самообразование, саморазвитие

Abstract. Self-education for primary school teachers is one of the most important elements of their professional work. A teacher's development should not cease with graduation and subsequent employment. Teachers must continually improve their qualifications. Self-education for teachers involves a strict process of specific, systematic tasks aimed at deepening psychological communication skills, expanding the teacher's existing professional knowledge, and simply promoting personal development.

Keywords: directions of self-development, professional competence, self-education, self-development

На современном этапе социально-экономического развития стран существенно возросли требования к подготовке специалистов с высшим образованием. Сегодня необходимы активные, деятельные специалисты, которые могут быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни и работы, способные самостоятельно приобретать новые знания и творчески использовать их в своей профессиональной деятельности. Это в полной мере относится и к педагогическим кадрам, в частности, учителям начальных классов.

Общая культура и профессиональный уровень учителей первой степени среднего образования сегодня определяется не только уже приобретёнными знаниями, сколько умением получать их в дальнейшем путём самообразования.

В последние годы в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: "формирование готовности к саморазвитию, которое обеспечит интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоение ее прошлого, современного и будущего " [1, с. 23-24]. Актуальность темы самообразования педагога диктуется, с одной стороны, самой спецификой учительской деятельности, её социальной ролью; с другой стороны, реалиями и тенденциями непрерывного образования, что связано с постоянно изменяющимися условиями труда, требованиями общества, эволюцией науки и практики; всё более возрастающими требованиями к человеку, его способности быстро и адекватно реагировать на изменение общественных процессов и ситуаций, готовность перестроить свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи. Вот как определяет понятие “самообразование” педагогический словарь:

«Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, которой руководит сама личность; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и др. В основе самообразования – интерес личности в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала» [2, с. 116-117].

В теории самообразовательной деятельности часто как синоним понятия “самообразование” используется понятие “самостоятельная учебная работа”, что приводит к сложности понимания их содержания. Во многом это обусловлено тем, что “самообразование” как педагогическая категория развивалась на основе понятия “самостоятельная работа”. Принципиальное различие между этими понятиями мы видим в том, что при организации самостоятельной работы педагога цель перед ним ставит руководство, а в процессе самообразования он выступает субъектом своей деятельности по достижению самостоятельно намеченных целей. Да и сам термин “саморазвитие” является достаточно неоднозначным. Он включает самоопределение, самообразование, самовоспитание, самореализацию и др. В.А. Сластёнин профессиональное саморазвитие учителя рассматривает как «процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека» [3, с. 5].

Готовность учителя к самообразовательной деятельности обеспечивает реализацию следующих функций: приобретения и накопления новых профессиональных знаний; саморазвития, что проявляется в совершенствовании качеств личности; методическую, которая связана с преодолением профессиональной узости личности.

Для профессиональной деятельности педагога сегодня недостаточно просто работать в учреждении образования и знать свой предмет. Для педагогической деятельности на современном уровне требований общества необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал. Основными направлениями саморазвития личности являются самовоспитание (воспитание воли, качеств характера, определённой модели поведения) и самообразование (познание нового, осмысление информации, её интеграции со знаниями, интеллектуальное обогащение). Показателями профессиональной компетентности учителя начальных классов по критерию саморазвития и самообразования можно считать: «самокритичность, требование к себе; потребность в восстановлении теоретического и практического опыта педагогической деятельности, склонность к инновационной деятельности; исследовательский стиль деятельности» [4, с. 58-59].

К факторам, которые стимулируют саморазвитие педагога относятся: интерес к работе; ответственность за результат работы; пример коллег; новизна деятельности; пример и влияние администрации; организация методической работы; возможность получения признания в коллективе.

Основными направлениями профессионального саморазвития учителей являются: совершенствование профессиональных качеств, знаний, умений и навыков; духовно-нравственное развитие личности; развитие общей, правовой и педагогической культуры, эстетических и физических качеств; развитие навыков самостоятельной работы над собой; способность к постоянному саморазвитию; выработка умений

управлять своим поведением и чувствами; овладение методами и приёмами эмоциональной саморегуляции.

К самообразованию и саморазвитию можно отнести следующее: предметное самообразование; посещение открытых уроков и мероприятий; методическое самообразование; курсовую подготовку; получение второго образования; индивидуальное самообразование; участие в различных педагогических сообществах; участие в профессиональных конкурсах, конференциях, семинарах; обзор вебинаров, участие в них.

Самообразование будет продуктивным, если педагог обладает способами самопознания и самоанализа; если педагогический опыт учителя является фактором изменения образовательной ситуации; если педагог обладает развитой способностью к рефлексии; если программа профессионального развития учителя включает в себя возможность исследовательской деятельности; если в процессе самообразования реализуется потребность к личному развитию.

Таким образом, самообразование учителя начальных классов – обязательное условие профессиональной деятельности педагога. Общество всегда предъявляло и будет предъявлять к учителю самые высокие требования. Саморазвитие, самообразование – признак профессионала высокого уровня. Педагога нужно побуждать делать шаги в своём профессиональном развитии. Побуждать, планировать, контролировать и стимулировать – это поможет учителю включиться в процесс образования. «Сознание сущности и значения профессионально-личностного самоопределения, самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития, овладение способами их осуществления является важнейшей задачей педагога [5, с.14].

Список использованных источников

1. Эверт, Н. А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников : учеб. пособие / Н. А. Эверт. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – 354 с.

2. Коняева, Е. А. Краткий словарь педагогических понятий / Е. А. Коняева. – Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2012. – 131 с.

3. Сластёнин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Сластёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 3–12.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Мн. : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

5. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / Н. Н. Никитина. – М. : Академия, 2004. – 89 с.

УДК 378

Митрохина С. В.
д-р пед наук, доц.
Чижикова Н. В.
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (Тула, Россия)

РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития самоорганизации будущих учителей начальных классов в условиях проектной деятельности. Выделяются педагогические условия и

средства, позволяющие целенаправленно развивать у студентов умения самоорганизации. Представлены рекомендации по организации сопровождения проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: самоорганизация, проектная деятельность, компетентностный подход, студенты

Abstract. The article is devoted to the problem of developing self-organization skills among future primary school teachers in the context of project-based learning. It identifies the pedagogical conditions and tools that enable the purposeful development of students' self-organization abilities. The article also presents recommendations for organizing support for students' project activities.

Keywords: self-organization, project-based activity, competency-based approach, students

Современная подготовка будущего учителя базируется на компетентностном подходе, который в последние годы активно развивается в отечественном образовании, что находит отражение в работах многих учёных, исследователей: И.А. Зимней, И.В. Георге, А.К. Марковой, О.В. Сизовой, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный подход нацелен на подготовку специалиста, который владеет не только профессиональными знаниями, но и способен успешно применять их в реальных условиях, выступая как компетентный и конкурентоспособный выпускник. Как подчёркивает О.В. Сизова, современный учитель – это «специалист, свободно ориентирующийся в профессиональном пространстве, готовый к постоянному совершенствованию, обучению, продуктивно реализующий себя в профессиональной деятельности» [1, с. 24].

Принципы компетентностного подхода отражены в ключевых нормативных документах высшего образования. Прежде всего – в ФГОС ВО 3++, где структура образовательных программ ориентирована на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Важную роль играет и профессиональный стандарт «Педагог», задающий требования к деятельности и готовности будущего учителя. В совокупности эти документы определяют направления проектирования образовательного процесса и подчёркивают необходимость развития у студентов универсальных компетенций, включая способность к самоорганизации и самостоятельному управлению своей деятельностью.

Опираясь на концепцию А.В. Хуторского, компетенция рассматривается как заданное обществом требование к подготовке обучающегося, необходимое для успешной деятельности в определённой сфере. Компетентность же понимается как личностное качество студента, формирующееся в процессе его реального опыта и проявляющееся в конкретной деятельности [2, с. 18].

Готовность будущих учителей к самостоятельной профессиональной деятельности является одной из приоритетных задач высшего педагогического образования. От специалиста требуется умение планировать и организовывать свою работу, принимать решения в различных педагогических ситуациях, рационально распределять время и ресурсы, проявлять инициативу и стремление к профессиональному развитию. Существенную роль в формировании этих качеств играет самостоятельная работа студентов, интегрированная в учебный и проектный процессы.

В этой связи особое значение приобретает развитие умений самоорганизации, обеспечивающих эффективное выполнение учебно-профессиональных задач и составляющих ядро универсальной компетентности будущего учителя. На

нормативном уровне данная компетенция закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования как универсальная компетенция УК-6 – «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, исходя из принципов непрерывного образования» (категория «Саморазвитие и самоорганизация»).

Проблема самоорганизации личности достаточно широко представлена в педагогической и психологической научной литературе, однако, необходимо сказать, что понятие «самоорганизация» не имеет однозначной трактовки. Одни исследователи рассматривают её как процесс, другие – как вид деятельности, третьи – как способность и т.д.

Так, по мнению С.С Косаревой самоорганизация учебно-профессиональной деятельности – это «способность личности управлять своим поведением, рационально использовать имеющиеся ресурсы и организовывать свою деятельность для того, чтобы достигать целей» [3, с. 95]. В то же время Ч.И. Назимова самоорганизацию рассматривает как «процесс движения к цели, который управляется мотивом и волей, осуществляется посредством единства и интегрирования имеющихся и приобретенных свойств и навыков» [4, с. 12].

Мы, опираясь на деятельностный подход, понимаем самоорганизацию как деятельность субъекта, представляющую последовательность взаимосвязанных действий, обеспечивающих эффективное её управление – от целеполагания до рефлексии результата. Логика данного подхода предполагает, что самоорганизация не сводится к набору отдельных умений, а проявляется в целостной структуре учебно-профессиональной деятельности, где студент выступает её активным организатором.

Именно поэтому проектная деятельность становится ключевым условием для проявления и развития умений самоорганизации. По мнению Н.Д. Козиной, именно данная деятельность «становится ведущим методом во всех видах образовательной деятельности, что способствует формированию у обучающихся культуры проектной и исследовательской деятельности» [5, с. 4]. В свою очередь Е.П. Алексеене отмечает значимость проектной работы, так как она включает «строго упорядоченную последовательность действий, приводящую к реальному результату», что напрямую требует от студентов навыков планирования, контроля и рефлексии собственных действий [6, с. 9].

Потенциал проектной деятельности состоит в том, что она создаёт условия для включения студентов в активную, практико-ориентированную и творческую работу, требующую самостоятельного планирования, принятия решений, распределения ресурсов, контроля и оценки собственных действий, а также ответственности и координации в группе. Именно в проектной работе умения самоорганизации проявляются наиболее полно, что делает её эффективным инструментом формирования оргдеятельностной компетентности (по А.В. Хуторскому) у будущих учителей.

Одним из значимых направлений проектной деятельности студентов является создание ими педагогических проектов. В их рамках будущие специалисты разрабатывают и реализуют учебные задания, фрагменты уроков, внеклассные мероприятия, направленные на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Работа над подобными проектами требует от участника

чёткого целеполагания, планирования последовательности действий, прогнозирования результатов и последующей самооценки эффективности выполненной работы. Эти требования напрямую соотносятся с операционными и регулятивными составляющими самоорганизации.

Ещё одним весомым направлением проектной деятельности в повышении уровня самоорганизации будущих учителей – исследовательские проекты. Они позволяют студентам освоить основы научного поиска и анализа педагогических проблем. Проектирование в научно-исследовательской сфере формирует умение самостоятельно добывать достоверную информацию, систематизировать и интерпретировать данные, осуществлять самоанализ и самоконтроль, при этом объективно оценивать качество собственных результатов. Тем самым исследовательская деятельность обеспечивает развитие рефлексивно-оценочного компонента самоорганизации, что особенно важно для будущего специалиста, стремящегося к постоянному профессиональному росту.

Особое место в проектной деятельности занимают творческие проекты, ориентированные на художественное самовыражение студента и создание нового продукта: конкурсы, олимпиады, викторины, квизы, видеопроекты, спектакли и пр. Процесс реализации таких проектов способствует развитию инициативности, ответственности, самокоррекции и эмоциональной саморегуляции – тех качеств, которые являются значимыми для педагога. В творческой деятельности самоорганизация проявляется наиболее полно, поскольку требует от обучающегося умения планировать творческий процесс, преодолевать трудности и добиваться целостного художественного результата.

На базе Тульского государственного педагогического университета реализуются различные формы проектной деятельности, направленные на развитие умений самоорганизации студентов. Будущие учителя начальных классов и дополнительного образования ежегодно участвуют в проектной деятельности, включающей педагогические, исследовательские и творческие проекты.

Таким примером является исследовательский проект «Музыка весны в произведениях А. Вивальди и П.И. Чайковского», созданный студентами в рамках дисциплины «История Музыки». Работа была направлена на изучение художественных образов весны в разных стилевых эпохах и включала сопоставление авторских трактовок темы природы, анализ выразительных средств произведений, подготовку исследовательского сообщения и его презентацию. Участие в проекте способствовало развитию у студентов умения поиска достоверного материала и обработки информации, умения планирования и структурирования исследовательской работы, что напрямую связано с повышением уровня владения умениями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Другим примером может служить творческий проект «У войны не женское лицо», результатом которого являлась подготовка и проведение тематического мероприятия для школьников. В ходе проекта студенты подбирали музыкальный материал, работали с текстами и документами, организовывали репетиции и представили музыкальную композицию перед студентами, в образовательных и досуговых учреждениях. Работа над проектом способствовала развитию таких умений самоорганизации как постановка целей, планирование, самоконтроль, самоанализ,

самооценки и самокоррекции. Студенты учились координировать коллективную деятельность, принимать решения и нести ответственность за итоговый результат, что способствовало формированию их профессиональной самостоятельности и готовности к будущей педагогической деятельности.

Практические результаты показывают, что подобные проекты для студентов становятся не только формой учебной работы, но и лично значимым видом учебно-профессиональной деятельности, в которой они активно участвуют. Такая вовлеченность способствует развитию у будущих учителей умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и делает процесс их профессионального становления более устойчивым и осознанным.

Список использованных источников

1. Сизова, О. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Сизова. – Нижний Новгород, 2022. – 439 л.

2. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2020. – 73 с.

3. Косарева, С. А. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов : дис. …канд. пед. наук : 5.8.7 / С. А. Косарева. – Саратов, 2022. – 185 л.

4. Назимова, Ч. И. Развитие навыков самоорганизации студентов с применением технологии таймменеджмента / Ч. И. Низамова. – Казань : Школа. – 2021. – 250 с.

5. Козина, Н. Д. Цифровая среда поддержки проектной деятельности в подготовке будущих педагогов технологического образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Козина Наталия Дмитриевна. – Казань, 2022. – 212 л.

6. Алексеене, Е. П. Методика руководства проектной деятельностью учащихся : метод. рек. для студентов специальности «Технология и предпринимательство» / Е. П. Алексеене, М. Н. Толстоногова. – Курган : КГУ, 2011. – 46 с.

УДК 37.016:[811.161.3:81'367]:[37.091.32:003]-028.31

Міхалевіч А. Г.

канд. філал. навук, дац.

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

АЗНАЯМЛЕННЕ ВУЧНЯЎ З ЭКСПРЭСІЎНЫМІ СІНТАКСІЧНЫМІ ФІГУРАМІ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў 4-ЫМ КЛАСЕ

Анатацыя. У артыкуле раскрываецца сутнасць паняцця “экспрэсіўныя сінтаксічныя фігуры”, апісваюцца фігуры павелічэння аб’ёму выказвання, фігуры памяншэння аб’ёму выказвання, фігуры размяшчэння і перастаноўкі, уласнарытарычныя фігуры. Разглядаюцца некаторыя аспекты азнаямлення вучняў 4-га класа на ўроках літаратурнага чытання з найбольш ужывальнымі ў беларускіх мастацкіх і фальклорных творах канструкцыямі, дзе ёсць паўтор або пропуск моўных элементаў, рытарычныя пытанні і інш.

Ключавыя словы: анафара, асіндэтон, апострафа, інверсія, кальцо страфы, кампазіцыйны стык, парцэляцыя, рытарычнае пытанне, эліпсіс, эпіфара

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "expressive syntactic figures", describes the figures of the increase in the volume of utterance, figures of the decrease in the volume of utterance, figures of placement and rearrangement, and the rhetorical figures themselves. The article highlights some aspects of familiarizing 4th grade students in literary reading lessons with the most common constructions in Belarusian art and folklore works, where there is a repetition or omission of linguistic elements, rhetorical questions, etc.

Key words: anaphora, asyndeton, apostrophe, inversion, stanza ring, composition, paratactic structure, rhetorical question, ellipsis, epiphora

Сучаснае інавацыйнае развіццё сістэмы адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь прадугледжвае пошук і распрацоўку новых тэхналогій навучання, што садзейнічае падрыхтоўцы будучых прафесіяналаў, патрыятычна настроеных членаў грамадства з шырокім кругаглядам і высокай культурай. Немалая ўвага надаецца пры гэтым фарміраванню культуры чытача, паколькі менавіта літаратурныя творы, у тым ліку і на нацыянальнай мове, з'яўляюцца асновай для пазнання многіх філасофскіх, маральных, этычных і іншых аспектаў, фарміравання камунікатыўнай культуры, у тым ліку і культуры маўлення.

Як вядома, кожны мастацкі твор уяўляе сабой арганічнае адзінства інфарматыўнага і эмацыянальна-экспрэсіўнага аспектаў. Для выражэння ў пісьмовай форме гэтага адзінства выкарыстоўваюцца шматлікія моўна-выяўленчыя сродкі, кожны з якіх у залежнасці ад мэты паведамлення ці ўсяго тэксту, ці асобных яго кампанентаў можа выконваць разнастайную функцыю. Выпрацаваць у вучняў уменне знаходзіць гэтыя сродкі ў мастацкім тэксце, вызначаць іх стылістычную насычанасць – вось задача, якая стаіць перад настаўнікам у працэсе навучання дзяцей па вучэбным прадмеце "Літаратурнае чытанне" ў 4-ым класе. Рэалізацыі дадзенай задачы садзейнічае ў многім асваенне сінтаксічных сродкаў экспрэсіўнага маўлення, якія, вызначаючыся нярэдка своеасаблівай структурай, дазваляюць актыўна ўздзейнічаць на чытача, узмацняючы выразнасць выказвання. Менавіта такія сродкі шырока прадстаўлены ў творах, прапанаваных вучням для азнаямлення і вывучэння ў 4-ым класе і змешчаных ў падручніку па літаратурным чытанні [1; 2]. Пры гэтым варта адзначыць каштоўнасць згаданага вучэбнага выдання, якая заключаецца, па-першае, у тым, што творы ўключаны ў тэматычныя рубрыкі (напрыклад, у ч. 1: "Чалавек і прырода", "Чалавек і яго род", "Чалавек і Радзіма"; ч. 2: "Быць на зямлі чалавекам", "Чалавек і грамадства", "Чалавек і экалогія") і вызначаюцца мастацкімі вартасцямі дзякуючы майстэрству такіх аўтараў, як празаікі В. Жуковіч, П. Ткачоў, паэты Н. Гілевіч, П. Броўка, Н. Мацяш і інш. Па-другое, у падручніку маюцца адпаведныя заданні, як, напрыклад, у дачыненні да аналізу верша Я. Коласа "Усход сонца": прапануецца адшукаць радкі, дзе адзін прадмет (з'ява) параўноўваецца з іншым, і абгрунтаваць, для чаго аўтар выкарыстоўвае гэты прыём [1, с. 10]. Таму настаўніку пры працы над мастацкімі і фальклорнымі творамі ў 4-м класе варта улічваць характэрныя асаблівасці пашыраных экспрэсіўных фігур.

Пад тэрмінам "фігура", запазычаным з лацінскай мовы, прынята разумець адзін з прыёмаў узмацнення эмацыянальнай выразнасці маўлення, сінтаксічную канструкцыю, якая ў пэўных адносінах адрозніваецца ад агульнапрынятых сінтаксічных нормаў. Такія канструкцыі вызначаюцца спецыфічным структурным афармленнем словазлучэння, сказа ці групы сказаў у кантэксце і выконваюць важныя стылістычныя функцыі.

Агульнапрызнаным з'яўляецца выдзяленне сярод экспрэсіўных сінтаксічных фігур наступных відаў: фігуры павелічэння аб'ёму выказвання; фігуры памяншэння аб'ёму выказвання; фігуры размяшчэння і перастаноўкі; уласнарытарычныя фігуры. Усе яны ў той ці іншай ступені выкарыстоўваліся беларускімі пісьменнікамі для

стварэння экспрэсіўнасці твораў, якія прапануюцца для вывучэння дзецьмі 4-ага класа на ўроках літаратурнага чытання.

Фігуры павелічэння аб'ёму выказвання вызначаюцца наяўнасцю ў структуры выказвання лішніх з пункту гледжання асноўнай семантыкі элементаў. Такія фігуры ўжываюцца пераважна ў апісанні сітуацый, калі аўтар ці асоба, якой належыць паведамленне, ставіць за мэту свядома падкрэсліць эмацыянальны характар асобных моўных кампанентаў ці нават прэдыкатыўных частак (сказаў), выдзеліць іх інтанацыйна з агульнай плыні гаворкі. Сярод такіх фігур найбольш пашыраны канструкцыі з лексічным паўторам. Яны могуць быць аформлены як сінтаксічная анафара – паўтор лексем у пачатку двух ці нават болей сказаў. Гэтая сінтаксічная фігура выконвае пераважна раздзяляльна-выдзяляльную функцыю і можа паказваць, напрыклад, на працягласць і інтэнсіўнасць дзеяння, што можа засведчыць сказ з беларускай народнай казкі "Музыка-чарадзей": Скачуць [тут і далей выдзелена намі. – А.М.] людзі, скачуць коні, скачуць дрэвы ў дуброве, скачуць зоркі, скачуць хмаркі – усё скача і весяліцца [1, с.125]. Аднак больш выразна дадзены сінтаксічны прыём праяўляецца ў паэтычных радках. Так, пры вывучэнні верша Н. Гілевіча "Я беларус", які ўключае 4 слупкі, варта звярнуць увагу вучняў на тое, што кожны са слупкоў пачынаецца менавіта з гэтай, вынесенай у назву твора фразай, за кошт чаго аўтар – палымяны патрыёт нашай Радзімы – падкрэслівае свае пачуцці [1, с. 36-37]. Аналагічную функцыю выконвае паўтор і дзеясловам люблю ў аналагічным вершы К. Буйло [1, с. 81-82].

Пашыраным ў мастацкай літаратуры з'яўляецца і анадыплозіс (кампазіцыйны стык) – экспрэсіўная фігура, у якой канец аднаго сказа паўтараецца ў пачатку другога. Уласцівыя ў большай ступені празаічным творам, канструкцыі з названай фігурай вызначаюцца паўторам пераважна ўласнага назоўніка, што выконвае сінтаксічную функцыю дзейніка. Напрыклад: Вавёрка Аленка прыслухалася, падалося, ці сапраўды недзе паблізу дзяцел грукоча? Пэўна, яе аднакласнік Пятрок… Пятрок нават не заўважыў, як на галінцы ўладкавалася вавёрка [1, с. 43]. Такі паўтор дазваляе сканцэнтраваць увагу чытача на пэўным персанажы (у дадзеным выпадку з апавядання А. Карлюкевіча "Вавёрка піша сачыненне"), які спачатку ўпамінаецца ў перадачы думак іншага персанажа, а затым апісваюцца дзеянні гэтага персанажа.

Нярэдкай у творах падручніка па літаратурным чытанні для 4-га класа выступае эпіфара, што ўяўляе сабой паўтор кампанентаў у канцы сказаў. Такая сінтаксічная фігура выкарыстоўваецца таксама для ўзмацнення сэнсавага выдзялення пэўных моўных кампанентаў. Напрыклад, яе сутнасць і стылістычныя магчымасці можна разгледзець з вучнямі пры вывучэнні верша П. Броўкі "Дарагая Беларусь", дзе тройчы ў канцы розных строф паўтараецца сказ "Як ты сэрцу майму міла, дарагая Беларусь" [1, с. 67-68].

Сярод фігур павелічэння аб'ёму выказвання выдзяляецца і кальцо страфы. Дадзены стылістычны прыём, выконваючы функцыю дадатковай інфарматыўнасці, прадугледжвае пачатак і заканчэнне твора аднолькавымі лексічнымі адзінкамі. Сустрэтыя ў паэтычных радках вядомых майстроў беларускага слова такія канструкцыі вызначаюцца пэўнай трансфармацыяй, калі апошняя страфа твора не капіравальна, а толькі сэнсава паўтарае першую страфу, як гэта мае месца, напрыклад, у вершы К. Буйло "Люблю" ці А. Грачанікава "Народ і песні". Параўн.: 1. Люблю наш край - старонку гэту, / Дзе я радзілася, расла, / Дзе першы раз спазнала шчасце, / Слязу нядолі праліла

і Мне тут усё для сэрца міла, / Бо я люблю край родны свой, / Дзе з першым шчасцем я спазналась / І з першай горкаю слязой [1, с. 81-83]. 2. Вякамі страты лічыла / Айчына мая, Айчына. / Як бы не бедавала, / А песні свае спявала і Вякамі раны лічыла Айчына мая, Айчына. / Змагалася, ваявала, а песні ўсё ж спявала [1, с. 119].

Фігуры з памяншэннем аб'ёму выказвання, абумоўленыя тэндэнцыяй да эканоміі моўных сродкаў, дазваляюць максімальна перадаць змест пры мінімальнай затраце лексічных кампанентаў. Яны праяўляюцца ў структурах са шматлікімі варыянтамі пропуску як асобных членаў сказа ці прэдыкатыўных частак, так і спецыяльных моўных паказчыкаў сэнсавых адносін. У прыватнасці, да фігур памяншэння аб'ёму выказвання адносіцца эліпсіс. Так, у вершы "Клятва Марата Казея" М. Чарняўскі дасягае значнага стылістычнага эфекту за кошт пропуску наймення суб'екта дзеяння – дзейніка Марат і выказніка была: І ўзняўся, на карнікаў рушыў, / Гневам помсты – граната ў руках! / Не, ён клятвы сваёй не парушыў / – І застаўся жывым у вяках ! [2, с. 94-95]. У мове празаічных твораў, дзе маюць месца рэплікі персанажаў, пераважаюць эліптычныя канструкцыі, якія ўключаюць дзейнік і акалічнасць месца і выражаюць запытанне. Напрыклад, у апавяданні М. Янчанкі "Сустрэча з бацькам" чытаем: Ды не гуляецца штосьці Янку. Пасядзіць-пасядзіць і пытае: - Мама, а дзе татка? [2, с. 100]. Згаданыя канструкцыі вызначаюцца пропускам выказніка, які няма патрэбы ўзнаўляць ні з сітуацыі, пададзенай у кантэксце, ні з самога кантэксту. Варта адзначыць, што эліпсіс дазваляе акцэнтаваць увагу чытача на асабліва важных для разумення ідэйнай задумы аўтара моўных элементах, больш лаканічна аформіць тэкст, падкрэсліць яго рытмамелодыку.

Сярод фігур з памяншэннем аб'ёму выказвання выдзяляецца і асіндэтон – сінтаксічная фігура, у якой прапушчаны злучнікі, што прыводзіць да афармлення бяззлучнікавых канструкцый з галоўным і залежным прэдыкатыўнымі комплексамі. Згаданую сінтаксічную фігуру можна разглядаць на прыкладзе сказаў з апавядання Я. Брыля "Зялёная школа", дзе галоўным героем з'яўляецца хлопчык Анатоль. Напрыклад: І правільна думаў [Анатоль. – А.М.]: вясна ў лесе прыгажэйшая [2, с. 87]; Усё атрымалася як найлепшае – дзяўчынка ажно падскочыла… [2, с. 89]; Анатоль ведае – гэта спускаюць дрэвы на новую зямлянку [2, с. 89]. Варта адзначыць, што падобныя двухчленныя бяззлучнікавыя канструкцыі ўключаюць залежныя прэдыкатыўныя комплексы з пераважна прычынным і тлумачальным значэннямі.

Да ліку фігур размяшчэння і перастаноўкі адносіцца перш за ўсё парцэляцыя. Гэты своеасаблівы прыём экспрэсіўнага сінтаксісу перадае асаблівасці гутарковай мовы, што фарміруецца ў працэсе разгортвання думкі і не з'яўляецца загадзя абдуманай. Як сінтаксічная адзінка парцаляваная канструкцыя самастойна аформлена, хоць сэнсава залежыць ад усяго выказвання, асабліва папярэдняга кантэксту. Так, у нататцы "Беручы – аддаваць" Я. Сіпакоў стварае кантэкст-апісанне: Белавежская пушча і Браслаўскія азёры, Палессе і Свіцязь, Налібокі і Нарач, Бярэзінскі запаведнік і маленькая рэчка Проня – усё гэта наш родны край, наша спадчына, якая аднойчы і назаўсёды даецца кожнаму чалавеку разам з жыццём [2, с. 59]. А далей празаік ужывае парцаляваныя канструкцыі, у якіх як асобныя сказы аформлены пераважна прыметнікі, што ў іншым сказе выконвалі б сінтаксічную функцыю азначэння: Так, спадчына. Неацэнная. За ўсё даражэйшая [2, с. 59]. Дадзеная сінтаксічная фігура надае выказванню большую выразнасць, экспрэсіўнасць, дапамагае акцэнтаваць увагу

чытача на асобных дэталях. Парцэляцыя цесна звязана з інверсіяй – адваротным парадкам слоў.

Неменшай частотнасцю ўжывання ў мастацкай творах вызначаюцца ўласнарытарычныя фігуры, такія, як рытарычнае пытанне, рытарычны зварот, перыяд і інш. У прыватнасці, аформленае ў выглядзе пытальнага сказа, рытарычнае пытанне не патрабуе прамога адказу і выражае сцвярджальную думку. Як прыклад можна прааналізаваць апошнія радкі верша П. Броўкі “А хіба ёсць, што забываюць?”, прычым частка рытарычнага пытання легла ў аснову назвы верша, які вучыць памятаць гісторыю свайго народа і яго герояў: А хіба ёсць, што забываюць / Выратавальніка свайго? [2, с. 98]. Сустракаюцца і звароты, або апострафа, што ўяўляюць сабой выказванне, звернутае да адсутнай асобы або пэўнага аб’екта. Частыя такія звароты, напрыклад, у рубрыцы “Чалавек і прырода”, прысвечаных тэме прыроды, дзе мае месца зварот да пэўнай пары года. Так, Р. Ігнаценка заканчвае свой твор “Бабіна лета” словамі “Бывай, залатая восень!” [1, с. 16]. Нельга не прыгадаць яшчэ адзін твор, які вызначаецца частым і матываваным ужываннем апострафы. Гаворка вядзецца пра верш У. Карызны “Люблю цябе, Белая Русь!”, які пачынаецца знакамітымі словамі: Жытневае поле, лясы і азёры, / Крынічанька ў полі і ў небе жаўрук… / Услухайся толькі – усё тут гаворыць:/ “Люблю цябе, Белая, Белая Русь! [1, с. 16].

Такім чынам, творы беларускай мастацкай літаратуры і фальклору вызначаюцца матываваным ужываннем разнастайных экспрэсіўных стылістычных фігур, за кошт чаго аўтары дасягаюць пастаўленых мэт, ствараючы гарманічныя паводле зместу і формы творы. Уменне вылучаць іх у тэксце, вызначаць стылістычную насычанасць будзе толькі садзейнічаць больш поўнаму ўспрыняццю вучнямі 4-га класа сюжэту тэкстаў і выхаваўчага патэнцыялу.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : падруч. для 4 кл. устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукац. праграмы агул. сярэд. адукацыі, з бел. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. – 2-е выд., перапрац. і дап. / М. В. Жуковіч. – Мінск: Акадэмія адукацыі, 2024. – Ч. 1. – 144 с.

2. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : падруч. для 4 кл. устаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукац. праграмы агул. сярэд. адукацыі, з бел. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. – 2-е выд., перапрац. і дап. / М. В. Жуковіч. – Мінск: Акадэмія адукацыі, 2024. – Ч. 2. – 142 с.

УДК [37.016:004.9]-057.875:373.3

Талай Ю. В.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Республика Беларусь)

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДУЛЬНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье представлена авторская технология подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию электронных образовательных ресурсов. Раскрывается использование модульного подхода, обеспечивающего формирование у студентов навыков педагогического дизайна и создание качественных ЭОР для младших школьников.

Ключевые слова: электронные учебные модули; электронный образовательный ресурс; педагогический дизайн; начальное образование; младшие школьники

Abstract. The article presents the author's technology for preparing future primary school teachers to design electronic educational resources. The use of a modular approach is revealed, which ensures the development of students' pedagogical design skills and the creation of high-quality electronic learning resources for primary school children.

Keywords: electronic learning modules; electronic educational resource; pedagogical design; primary education; primary school students

Цифровая трансформация современного образования обусловливает необходимость фундаментального обновления содержания и методов профессиональной подготовки педагогов. Современный педагог должен владеть не только навыками эффективного использования готовых цифровых средств, но и умением самостоятельно проектировать образовательный контент, соответствующий конкретным педагогическим задачам и психофизиологическим особенностям обучающихся. Особую значимость данная задача приобретает в сфере начального образования, где цифровой ресурс обязан органично сочетать дидактическую целесообразность, возрастную адекватность и развивающий потенциал. Следовательно, формирование у будущих педагогов компетенции проектировщика цифровой образовательной среды, а не только её потребителя, выступает ключевым направлением совершенствования профессиональной подготовки.

Исследование выполнено в рамках учебной дисциплины «Основы педагогического дизайна», целью которой является формирование у будущих учителей компетентности в заданной области для решения профессиональных задач в условиях цифровой трансформации [1]. Важным прикладным аспектом данной компетентности выступает способность к проектированию электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Создание качественных ЭОР для младших школьников представляет собой комплексную задачу, требующую от педагога интеграции предметных знаний, дидактических принципов и навыков работы с цифровыми инструментами. Для перевода процесса проектирования из эмпирической плоскости в сферу осмысленного педагогического дизайна необходимы целостные методические подходы. Это определяет актуальность разработки методик, структурирующих процесс проектирования ЭОР – от анализа и замысла до технической реализации и итоговой оценки.

Цель статьи заключается в описании и теоретическом обосновании авторской технологии обучения будущих учителей начальных классов проектированию ЭОР, реализуемой в рамках дисциплины «Основы педагогического дизайна».

Методологической основой разработки технологии выступает модульный подход к структурированию электронного образовательного контента. По мнению А. В. Осина, ЭОР нового поколения следует рассматривать как систему взаимосвязанных автономных блоков – электронных учебных модулей (ЭУМ), каждый из которых представляет собой «содержательно и функционально завершённый образовательный ресурс, предназначенный для решения определённой учебной задачи» [2]. Классическая типология выделяет три типа ЭУМ: модуль получения информации (И-тип), модуль практических занятий (П-тип) и модуль контроля (К-тип). Такой подход обеспечивает полноту учебного цикла (изучение – отработка – контроль) и позволяет гибко комбинировать контент [2].

Рассмотрим типы ЭУМ подробнее.

1. Модуль получения информации (И-тип). Его основная функция заключается в предъявлении нового материала в доступной и мультимедийной форме. В условиях начальной школы это не просто текстовый конспект, а интерактивный объект: краткое анимированное объяснение, озвученная инфографика, интерактивная схема или плакат. Создание И-модулей студентами направлено на развитие умения отбирать, структурировать и адаптировать сложную информацию для восприятия детьми младшего школьного возраста.

2. Модуль практических занятий (П-тип). Данный модуль предназначен для закрепления и применения полученных знаний в интерактивном формате. Для младших школьников он наиболее эффективно реализуется посредством игровых и тренажёрных механизмов: дидактических игр, созданных в PowerPoint или специализированных конструкторах (LearningApps, WordWall, Umaigra и др.), интерактивных упражнений на сортировку, установление соответствий, заполнение пропусков, решение задач в игровом контексте. П-модуль формирует у студентов навык проектирования учебной деятельности, ориентированной не на механическое воспроизведение, а на осмысленное применение правил и понятий.

3. Модуль контроля (К-тип). Основная задача данного модуля – оперативная проверка и самопроверка достижения образовательных результатов. Для детей младшего школьного возраста контроль должен быть максимально тактичным и мотивирующим, поэтому предпочтение отдаётся интерактивным тестам с мгновенной обратной связью, красочным опросам, заданиям на выявление «лишнего» или установление последовательности, создаваемым с использованием таких инструментов, как Quizizz, Quizlet, MyQuiz, Google Forms и др. Проектирование модулей К-типа формирует у будущих педагогов умение разрабатывать чёткие критерии, задания различного уровня сложности и механизмы поддерживающей обратной связи, ориентированной не на фиксацию ошибки, а на её преодоление.

Представленное разделение не носит жёсткого характера. В практике проектирования возможно комбинирование элементов различных типов в рамках одной учебной ситуации. При этом сама типология выполняет важную методическую функцию: она задаёт будущему учителю систему координат, ориентируя его на целенаправленное планирование не просто «страницы с контентом», а полноценного дидактического элемента с конкретной педагогической задачей. Последовательное создание модулей И-, П- и К-типа обеспечивает соблюдение принципа полноты учебного цикла, что особенно важно при самостоятельной работе младшего школьника с цифровым ресурсом.

Для детей младшего школьного возраста ключевыми принципами разработки ЭОР являются: наглядность, интерактивность, безопасность, простота навигации и, что особенно важно, наличие игровой оболочки или занимательного сюжета, выполняющего мотивирующую и организующую функцию. Акцент на интерактивных и мультимедийных форматах является закономерным. Как отмечает М. В. Лапёнок, при экспертизе ЭОР оценивается их соответствие комплексу дидактических и методических требований, среди которых выделяются «наглядность и компьютерная визуализация информации», «интерактивность обучения», «адаптивность» и «проблемность» и др. [3, с. 135-136]. Поэтому проектирование ЭОР для начальной школы предполагает выход за рамки простой цифровизации текста и смещение

акцента на создание интерактивных объектов, анимированных объяснений и игровых механик, способных адекватно и доступно для ребёнка моделировать изучаемые объекты и процессы. В связи с этим педагогический дизайн ЭОР для младших школьников должен быть ориентирован на осознанное воплощение указанных требований в модулях И-, П- и К-типа.

Резюмирую вышеизложенное можно констатировать следующее: проектировочная деятельность будущего учителя, формируемая в рамках дисциплины, должна быть ориентирована не на механическое «наполнение шаблона», а на разработку целостного образовательного сценария, в котором использование технологий подчинено педагогическим целям.

Предлагаемая технология, реализуемая в рамках учебной дисциплины «Основы педагогического дизайна», построена в логике последовательного прохождения трёх взаимосвязанных этапов: проектировочного, операционально-деятельностного и оценочно рефлексивного. Объектом проектирования выступает ЭОР, охватывающий определённый содержательный раздел (или совокупность тем) в рамках учебного предмета начальной школы.

1. Проектировочный этап.

Цель данного этапа заключается в формировании у студентов целостного, педагогически обоснованного замысла ЭОР, что соответствует задачам дисциплины по освоению современных подходов к проектированию учебных курсов [1]. Основным инструментом и результатом этапа выступает «Паспорт электронного курса», структура которого включает следующие блоки:

– концептуальный – включает двойное название курса (официальное и привлекательное для ребёнка), детальное описание целевой аудитории, формулировку цели и конкретных образовательных результатов в деятельностной форме («учащийся будет знать…», «учащийся будет уметь…»); центральным элементом является разработка концепции и творческого замысла – единого стиля, сюжета, игровых персонажей проводников, системы условных обозначений, что отражает освоение технологий геймификации и визуального дизайна в образовании;

– структурно дизайнерский – предполагает проектирование иерархической структуры курса (раздел – подраздел – тема) в виде карты сайта; на этом же этапе осуществляется планирование содержательного наполнения – для каждого элемента структуры определяется, какие типы ЭУМ будут созданы и с использованием каких цифровых инструментов.

2. Операционально-деятельностный этап.

На данном этапе осуществляется материализация проекта, что способствует развитию у студентов умений применять ИКТ и цифровые инструменты в профессиональной деятельности. Студенты: 1) создают «каркас» сайта (на базе Google Sites) на основе утверждённой карты; 2) реализуют визуальную и сюжетную концепцию, включая разработку и размещение персонажей и элементов фирменного стиля; 3) последовательно наполняют страницы созданными модулями.

3. Оценочно-рефлексивный этап.

Цель данного этапа заключается в формировании критического и оценочного отношения к созданному цифровому продукту, что напрямую соответствует задачам дисциплины по развитию способности к рефлексии и адекватной оценке собственной

деятельности [1]. Практическая реализация данной цели обеспечивается через организацию коллективного анализа в формате фронтальных презентаций проектов.

В ходе презентации студент кратко представляет свой ЭОР, акцентируя внимание на реализации творческого замысла и ключевых модулях. Последующее обсуждение, направляемое преподавателем, сосредоточено на анализе проектов по единым критериям: соответствие заявленной концепции и целевой аудитории, полнота и качество реализации модулей различных типов (И, П, К), удобство навигации, а также эффективность применённых интерактивных и геймифицированных элементов.

Такой формат позволяет сконцентрировать внимание всей группы на наиболее показательных педагогических и технических решениях – как успешных, так и содержащих типичные ошибки. Фронтальный разбор кейсов формирует интенсивную обучающую ситуацию, в которой каждый студент, выступая в роли эксперта, учится выявлять и аргументировать достоинства и недостатки цифрового образовательного контента, одновременно соотнося полученные оценки с собственным проектом.

Итогом этапа становится личная рефлексия обучающегося, заключающаяся в формулировке конкретных направлений для дальнейшего совершенствования собственного ЭОР на основе увиденных аналогий, услышанных замечаний и предложенных альтернатив. Таким образом, оценочно рефлексивный этап завершает учебный цикл проектирования, формируя у студента профессионально значимый навык критического анализа и доработки собственных методических продуктов.

Представленная технология, апробированная в рамках дисциплины «Основы педагогического дизайна», обеспечивает системное формирование проектировочной компетенции будущего учителя. Она переводит процесс создания ЭОР от фрагментарного использования отдельных инструментов к целостной практике педагогического дизайна, где техническая реализация подчинена методическому замыслу. Важную роль в данной методике играет банк студенческих работ, выполняющий функции эталонного ресурса и материала для критического анализа. Эффективность подхода подтверждается результатами обучения: наличие наглядных образцов напрямую связано с повышением качества разрабатываемых ЭОР. Следовательно, технология не только формирует конкретную компетенцию, но и создаёт механизм преемственности, обеспечивающий поступательное совершенствование результатов профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Основы педагогического дизайна : учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальности 1-01 02 01 Начальное образование / сост. Г. М. Юстинская. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун т, 2024. – 42 с.

2. Осин, А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы / А. В. Осин. – М. : Издательский сервис, 2010. – 328 с.

3. Лапёнок, М. В. Теоретические подходы и практическая оценка качества информационной среды дистанционного обучения / М. В. Лапёнок // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 134–138.

УДК 373

Хвалей О. Д.
канд. биол. наук, доц.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Моделирование в биологии и сопредельных дисциплинах (общее естествознание, география, землеведение, методика преподавания предмета «Человек и мир») — это метод изучения живых систем путём создания их упрощённых аналогов, или моделей, для исследования и прогнозирования их поведения. Этот метод включает создание различных моделей (материальных, математических, компьютерных) и использование уже имеющихся (плоскостных, объемных) для анализа сложных естественнонаучных явлений.

Ключевые слова: моделирование, материальные модели, плоскостные модели, объемные модели, модель клетки, теллурий, модель легких, модель хламидомонады, модель ярусов леса

Abstract. Modeling in biology and related disciplines (general natural science, geography, teaching methods for the subject "Man and the World") is a method for studying living systems by creating simplified analogs, or models, to investigate and predict their behavior. This method involves creating various models (material, mathematical, and computer) and using existing ones (planar and three-dimensional) to analyze complex natural science phenomena

Key words: modeling, material models, plane models, volumetric models, cell model, tellurium, lung model, chlamydomonas model, forest layer model

Модель – аналог оригинала, отражающий некоторые его свойства. Построение и исследование моделей, то есть моделирование, облегчает изучение имеющихся в реальном устройстве, процессе, биологическом объекте свойств и закономерностей.

На уроках естествознания, «Человек и мир» при использовании метода моделирования предпочтительна работа в группах. Как вариант материального моделирования на занятиях можно создать модели строения растительной и животной клеток из пластилина на картоне. В созданной группе каждый отдельный ученик лепит из пластилина выбранный органоид клетки (например, ядро, цитоплазму, клеточную стенку и т.д.), а затем группа оформляет клетку в целом на листе картона. После завершения работы каждый ученик рассказывает о строении выбранного им органоида, про его функции.

Древняя китайская мудрость гласит: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Дай мне действовать самому, и я пойму». Многие процессы, которые приходится объяснять на уроке, детям тяжело представить. Материал гораздо быстрее запоминается и понимается, если это можно каким-либо образом смоделировать. Например, определенную трудность при изучении представляет тема «Питание растений, фотосинтез». Работа также выполняется в группе. В качестве материала можно использовать пенопласт, картон, краски, клей.

Следующая материальная модель, которую могут выполнить студенты или учащиеся школ из подручных материалов (пластиковая бутылка, воздушные шарики, пластиковые соломинки для напитков и др.) относится к теме «Дыхание», она носит название модель Дондерса. Техника выполнения модели очень проста: ножницами

режем пластмассовую бутылку примерно по средней линии и оставляем ее верхнюю часть. Отрезаем от коктейльной трубочки кусочек длиной 10-12 см. Один конец этой трубочки помещаем в шарик и плотно несколько раз обвязываем резиновым кольцом. Шарик принимаем за легкие, а трубочку – за трахею. Помещаем шарик с трубочкой в верхнюю половину пластмассовой бутылки так, чтобы свободный конец трубочки был виден из горлышка бутылки. Пластилином закрепляем трубочку в горлышке бутылки и им же герметично замазываем все горлышко. Теперь режем резиновую перчатку так, чтобы вырезать максимально большой круг. Подкладываем вырезанный круг с нижней стороны перерезанной бутылки и обвязываем его резиновым кольцом так, чтобы круг образовал герметично закрепленное резиновое дно перерезанной бутылки. В нашей модели это резиновое дно будет служить диафрагмой. Работает модель так: потянем рукой вниз эту «диафрагму» и будем наблюдать за шариком. Шарик заполняется воздухом. Когда мы отпускаем резиновую мембрану, воздух выходит из шарика.

Моделировать можно также и с помощью широко распространенных недорогих конструкторов типа конструктора «Банчемс» (продается на известных маркетплейсах). Конструктор-липучка Bunchems (Банчемс) – это разноцветные шарики-репейники из мягкой пластмассы, примерно 1,5 см в диаметре, которые крепятся между собой по принципу липучки. Элементы просто сцепляются при соприкосновении друг с другом. Ими можно создавать различные объемные конструкции. Игра развивает фантазию, творческое мышление, усидчивость, мелкую моторику рук, позволяет обучающимся воплотить свои творческие порывы и фантазии. С помощью конструктора «Банчемс» можно собрать объемную модель цветка (цветоножка, пестик, тычинки, лепестки венчика). С помощью этого же конструктора можно собрать различные фигурки животных (улитка, пчела, муравей, жук, страус и т.д.).

На уроках «Человек и мир» в начальных классах моделирование может носить форму урока-игры (например, при работе с тем же конструктором «Банчемс»). Конструктор «Банчемс» удобно также применять в качестве динамических моделей, например, при изучении тем «митоз», «мейоз», «строение клетки», «внутреннее строение корня» на занятиях «основы естествознания», «основы биологии».

При подготовке студентов – будущих учителей начальных классов (на занятиях по естествознанию) используются различные простые и доступные модели. Например, географические карты (физическая карта материков, карта морей и океанов, карта Беларуси) — это тоже модели, но уменьшенные, обобщенные модели поверхности Земли, представленные на плоскости с помощью условных знаков и математических проекций. В отличие от глобуса, который является объемной моделью и полностью сохраняет форму, карта неизбежно имеет искажения при переносе сферической поверхности на плоскость, но при этом удобнее для просмотра и содержит больше информации. Теллурий – это демонстрационная модель, показывающая движение Солнца, Земли и Луны. Эта модель помогает визуально объяснить смену дня и ночи, времен года, фазы Луны и затмения путем демонстрации вращения Земли вокруг своей оси и вокруг Солнца, а также вращения Луны вокруг Земли. Модели могут иметь механический привод, управляемый ручкой, и иногда включают подсветку Солнца. Используется при изучении предмета «Землеведение и краеведение».

На занятиях естественнонаучного профиля можно использовать муляжи – обьемные материальные модели, выполненные из пластических материалов.

Например, при использовании модели-муляжа «хламидомонада» обучающиеся могут индивидуально либо в группе рассмотреть подробно строение водоросли, выполненное с увеличением в сотни раз. Такая модель-муляж не требует использования микроскопа (не во всех учебных заведениях они имеются) и постоянных либо временных препаратов водоросли. При работе в группе студенты могут на стикерах подписать название элементов внутреннего строения водоросли (клеточная оболочка, цитоплазма, светочувствительный глазок, хлоропласты, ядро и т.д.) и наклеить их на соответствующий структурный элемент клетки.

При изучении раздела ботаники «Голосеменные растения» активно используем цветные объемные модели, как и в случае с моделью хламидомонады. Имеющаяся объемная модель «ветка сосны» позволяет детально изучить следующие элементы строения и жизненного цикла сосны обыкновенной, выделенные разным цветом: игольчатые листья, мужской и женский гаметофиты – «шишки», зеленые шишки 1-го года развития после оплодотворения, взрослые коричневые шишки 2-летние, способные давать семена.

При изучении зоологии можно активно использовать муляжи живых организмов как материальные модели при изучении их внешнего и внутреннего строения. Такие муляжи могут быть выполнены и оформлены учителем, родителями совместно с учениками, студентами.

Имеющаяся на факультете материальная модель речного рака выполнена студенткой-заочницей с помощью мужа-рыболова и используется на практических занятиях по предмету «Основы биологии», раздел «Тип членистоногие, класс ракообразные». Это учебное пособие позволяет в деталях изучить морфологию речного рака: количество конечностей (5 пар ходильных ног), участки тела (головогрудь, брюшко, тельсон, органы обоняния и осязания в виде антенн и антеннул). Данное учебное пособие «ручной», не фабричной работы позволяет развивать творческие способности студентов, их креативность, научный кругозор и мировоззрение.

На занятиях по зоологии в рамках предмета «Основы биологии» при изучении раздела «Класс птицы» активно используется модель строения яйца птицы. Студенты при работе в группе изучают элементы строения яйца, используя стикеры, подписывают и наклеивают соответствующие названия на различные элементы его внешнего и внутреннего строения (наружная известковая оболочка, подскорлуповая оболочка, воздушная камера, холазы, разные типы белка, светлый и темный желток, зародышевый диск).

При изучении анатомии человека и животных очень удобно использовать муляжи – модели отдельных органов человеческого организма (органы дыхания, пищеварения, модель строения мозга). Например, при изучении строения головного мозга на занятиях по предмету «основы биологии» изучают представленные модели. На стикерах студенты пишут названия различных участков головного мозга и наклеивают их на соответствующие отделы (передний, средний, промежуточный, мозжечок, продолговатый). При этом они сравнивают размеры отделов мозга различных систематических групп животных, отмечают разные объемы мозжечка, коры головного мозга, что также помогает при изучении вопросов ароморфозов, биологического прогресса и эволюции в целом.

При проведении практики по естествознанию проводятся экскурсии в лес, на луг, водоём. При подготовке экскурсии в лес и проведении вводного занятия со студентами удобно использовать модель – схему вертикальной зональности лесной растительности [1-3] (рисунок 1). Во время самой экскурсии студенты изучают ярусность леса уже на месте, пользуясь ранее изученной схемой-моделью.

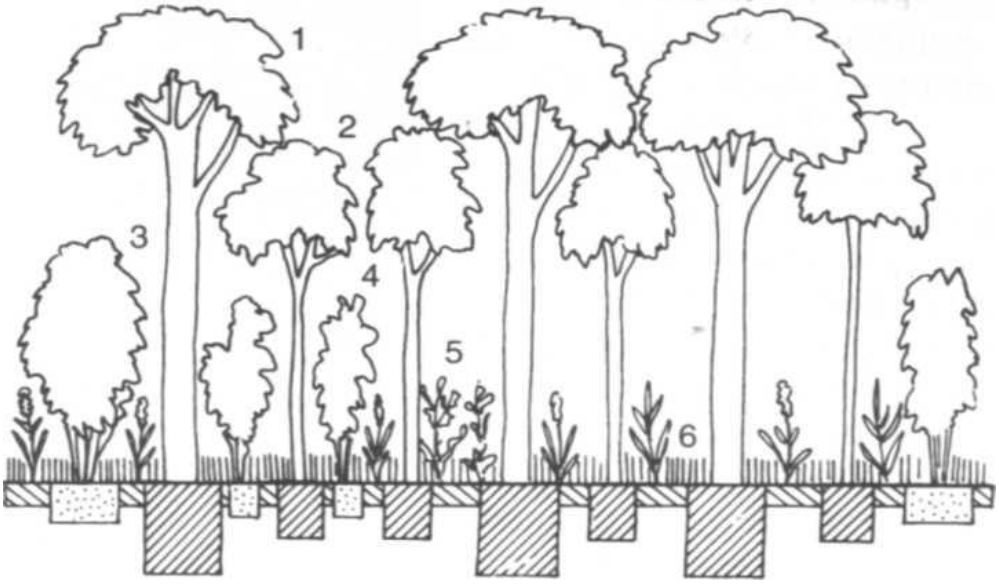


Рисунок 1 – Надземная ярусность в лесном фитоценозе:

1 — первый ярус (высокие деревья); 2 — второй ярус (деревья не выше 10 м); 3 — третий ярус (подлесок - кустарники, кустарниковые формы древесных пород); 4 — четвертый ярус: невысокие кустарники, подрост деревьев); 5 — высокие травы; 6 — низкие травы.

Таким образом, моделирование на занятиях естественнонаучного профиля делает обучение более наглядным и увлекательным, повышая мотивацию студентов, способствуя более глубокому пониманию сложных процессов и развитию навыков научного мышления, творчества и коллективной работы. Для педагога использование моделей - это инструмент активизации познавательной деятельности, улучшения качества знаний и профессионального роста, а для обучающихся — возможность получить практический опыт, повысить свой интерес к предмету и развить личностные качества.

Список использованных источников

1. Хвалей, О. Д. Организация и проведение экскурсии на луг в рамках природоведческой практики на факультете начального образования / О. Д. Хвалей // Начальное образование в новой реальности : направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : сб. материалов междунар. научн.– практ. конф. ; редколл.: Е. В. Панферова (гл. ред.) [и др.]. – Тула, 2024. – 1 CD-ROM. – С. 266 – 273.

2. Практика по естествознанию : рабочая тетр. / О. Д. Хвалей [и др.]. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2025. – 48 с.

3. Хвалей, О. Д. Природоведческая практика на факультете начального образования: особенности проведения экскурсии в лес / О. Д. Хвалей // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025 : материалы междунар. науч. - практ. конф., Тула, 22-24 окт. 2025 г. / редкол.: Ю. А. Селезнёва [и др.] – Чебоксары : ИД «Среда», 2025. – С. 224-230.

УДК 378

Чумакова С. П.
канд. пед. наук, доц.
УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»
(Могилев, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К УСТОЙЧИВОМУ ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье обоснован потенциал проектной деятельности в формировании у студентов компетенции устойчивого личностного развития. Определены особенности организации всех этапов проектной деятельности, ориентированной на активизацию процессов самодетерминации, самопознания, самоопределения, самоорганизации, саморазвития и самореализации.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетенция устойчивого личностного развития, проектная деятельность

Abstract. This article explores the potential of project activities to develop students' competencies for sustainable personal development. It examines the organization of all stages of project activities aimed at activating the processes of self-determination, self-awareness, self-organization, self-development, and self-realization.

Keywords: teacher education, sustainable personal development competencies, project activities

Способность обучающихся к постоянной работе над собой, к самосовершенствованию выступает сегодня значимым результатом образования. Для будущего педагога данная способность выступает еще и критерием профессионализма, поэтому проблема поиска наиболее эффективных подходов к ее формированию остается актуальной.

Компетентностный подход, относительно недавно реализуемый в высшем образовании, обладает существенным воспитательным потенциалом, обеспечивая «формирование у студентов организаторского и управленческого опыта, культуры коммуникации, способности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию» [1, с. 100].

В связи с высокой значимостью способности к личностному развитию для современного человека, специалиста, педагога, она в статусе универсальной компетенции включена в образовательные стандарты педагогических специальностей 2023 г. (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь 02.08.2023 № 225) – «быть способным к саморазвитию и совершенствованию в профессиональной деятельности» (УК-5).

Принимая во внимание сложную структуру любой компетенции [2], компетенцию устойчивого личностного развития следует рассматривать как системное образование, объединяющее навыки, знания, деятельностные установки (ценности, убеждения, взгляды, которые мобилизуются в действии человека при актуализации данной компетенции).

Так, белорусские ученые определяют компетенцию устойчивого личностного развития как «совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек реализует свой личностный потенциал» [3, с. 7].

Для успешного формирования компетенции личностного развития у студентов необходимо в образовательном процессе создавать ситуации, предопределяющие применение на практике комплекса образующих ее навыков, так как актуализация отдельных навыков не обязательно ведет к развитию компетенции [2]. В психолого-педагогических исследованиях саморазвития (Н. В. Калинина, Д. А. Леонтьев, В. Г. Маралов, М. А. Щукина и др.) рассматривается сложная структура данного процесса, объединяющая комплекс так называемых само-процессов – самодетерминацию, самопознание, самоопределение, самоорганизацию, саморазвитие, саморегуляцию, самореализацию. Освоение комплекса этих процессов возможно на основе деятельностного типа содержания обучения, максимально приближенного к будущей профессии, использования технологий обучения, способствующих самостоятельной продуктивной деятельности студентов и проявлению их субъектной позиции в процессах-компонентах саморазвития. Высоким потенциалом формирования у студентов компетенции устойчивого личностного развития обладает проектная деятельность.

Приведем примеры проектов, выполняемых студентами специальности «Начальное образование» при освоении содержания учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании», которая направлена на формирование у студентов готовности к разработке и внедрению инновационных проектов в образовательный процесс общего среднего образования. Для достижения данной цели каждый студент на протяжении семестра осуществляет разработку инновационного проекта (поэтапно, по мере изучения соответствующих тем учебной дисциплины), тема которого определяется в соответствии с темой дипломной работы. В своей деятельности студенты ориентируются на структуру и требования, предъявляемые к инновационному проекту как документу, а также критерии и показатели экспертной оценки инновационного проекта, которые используются в сложившейся практике экспертирования.

Для решения частных задач учебной дисциплины, например, таких, как «познакомить с сущностью инновационной деятельности в образовании», «сформировать представление об инновационных процессах на уровне общего среднего образования», «способствовать приобретению умений анализировать и обобщать педагогический опыт» студентами выполняются проекты по отдельным изучаемым темам:

– составьте аннотированный список учебных и научных изданий по педагогической инноватике, придерживаясь хронологического принципа. Формат представления списка определите самостоятельно (брошюра, буклет, каталог и др.) (тема «Педагогическая инноватика»);

– в креативном формате презентуйте одну из книг по педагогической инноватике (тема «Педагогическая инноватика»);

– в креативной форме (сказка, интерактивный плакат, макет, мультфильм и др.) отразите сущность и структуру инновационной деятельности педагога (тема «Инновационная деятельность»);

– создайте визуальный проект, который отражает:

а) вид вашей инновации (проекта) в соответствии с разными классификациями педагогических инноваций (по областям применения, по степени преобразований и др.);

б) связь вашего проекта с современными инновациями в общем среднем образовании Республики Беларусь (темы «Виды педагогических инноваций», «Инновации в общем среднем образовании»);

– разработайте модель процесса решения проблемы вашего инновационного проекта. В модели отразите научную базу вашего подхода, суть инновационной идеи (цель, задачи, средства их решения), технологию инновационной деятельности, критерии оценки ее эффективности и др. (тема «Методы инновационной деятельности»).

Проектная деятельность как средство формирования компетенции устойчивого личностного развития должна интегрировать различные аспекты деятельности студента как субъекта саморазвития, создавая основу для проявления его субъектности в познании себя, проектировании себя, организации себя, развитии себя, реализации своего потенциала на основных этапах проектной деятельности [4] .

Так, *определение темы проекта* (формулирование проблемы) имеет непосредственное отношение не только к содержанию изучаемой дисциплины, к будущей профессиональной деятельности, но и к сфере интересов студента. Активизации самопознания и самоопределения студента способствует ситуация выбора – темы проекта, формы выполнения (индивидуальная, парная, групповая), формата конечного продукта.

На *мотивационном этапе* проектной деятельности в процессе коллективного обсуждения целей, конечного результата проекта организуется осмысление его ценностно-смыслового аспекта: значимость и потенциал проекта для получения социального (образовательного) эффекта, личностного развития.

На *этапе планирования* для “запуска” процессов самоопределения, самоорганизации студентам необходимо предоставить возможность самим определить основное содержание проектной деятельности (с учетом такого требования, как освоение и реализация индивидуально нового способа деятельности), составить план действий по выполнению проекта, распределить роли, если проект выполняется несколькими студентами.

На *основном этапе – выполнение проекта* – ведущую роль играют процессы самоорганизации и саморазвития, для активизации которых преподаватель использует не столько контроль, корректировку процесса и промежуточных результатов, сколько развивающий тип консультативной поддержи, обозначая проблемные или слабые стороны проекта и указывая направления поиска наилучшего решения.

На *этапе презентации* проекта необходима педагогическая поддержка процессов саморазвития (особенно, рефлексии саморазвития) и самореализации через коллективную оценку проектов с акцентом на их достоинствах, на позитивных личностных проявлениях, изменениях у авторов проектов.

Важное значение для развития компетенции личностного развития студентов имеет *рефлексивный этап*. Необходимо включить студентов в коллективный и индивидуальный анализ осуществленной деятельности, достигнутых результатов в проекте, в профессиональном и личностном развитии.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Мн. : РИВШ, 2009. – 336 с.

2. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

3. Зеленко, О. В. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В. Г. Стуканов [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 6–13.

4. Чумакова, С.П. Групповой проект по педагогике: педагогические возможности и особенности организации / С.П. Чумакова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сб. науч. ст. IV междунар. науч.-практ. конф., Ярославль – Минск. [12 марта 2020 г.] / под науч.ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – С. 46–48.

УДК 378

Широких О. Б.

д-р пед. наук, проф.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

(Коломна, Россия)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Аннотация. В статье охарактеризовано развитие трактовки понятия компетентность учителя начальных классов, выделены новые аспекты профессионально-личностной компетентности педагога и их отражение в стандартах образования. Приведены примеры диагностики основных компетенций учителя начальных классов на примере Центра непрерывного повышения педагогического мастерства

Ключевые слова: профессионально-личностная компетентность учителя, компетенции, компетентностный подход к подготовке учителя. Стандарты образования

Abstract. This article describes the evolving understanding of the concept of primary school teacher competence, highlighting new aspects of teachers' professional and personal competence and their reflection in educational standards. Examples of assessing primary school teachers' core competencies are provided, using the Center for Continuous Improvement of Pedagogical Excellence as an example.

Keywords: teacher professional and personal competence, competencies, competency-based approach to teacher training. Educational standards

Представления о том, какой должна быть профессионально-личностная компетентность учителя начальных классов в последние 10 лет постоянно изменяются, обогащаясь новыми аспектами и современными подходами к трактовке самого понятия компетентность. Современный этап трансформации традиционных представлений о деятельности учителя связан с глобальными технологическими изменениями, охватившими сферу образования, и с реакцией подрастающего поколения на эти изменения, которые не дают достичь должной результативности обучения, воспитания и развития традиционными методами.

Понятие результативного обучения, воспитания, развития теперь трактуется не как достижение академической грамотности (совокупности знаний, умений и навыков по учебным предметам), а как формирование многомерного комплекса компетенций ученика. Компетенции- интегральные качества, базирующиеся на академических

знаниях, умениях и навыках, но одновременно с этим предполагающие способность субъекта использовать академические достижения в различных видах деятельности – бытовой учебной, профессиональной. Для формирования и развития ученических компетенций и сам современный педагог должен быть компетентен, способен реализовать трудовые, профессиональные задачи педагогической деятельности, то есть обладать необходимым уровнем функциональной компетентности. Компетентность, в отличие от компетенций, выступает личностным образованием более высокого порядка, представляет собой интеграцию, синтез необходимых компетенций и неоднократный опыт их применения в деятельности, что дает субъекту возможность свободного владения инструментами профессиональной деятельности, в том числе, в новых для него ситуациях.

Одним из родоначальников компетентностного подхода в подготовке специалистов стал Дж Равен, который в работе «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация», вышедшей в 1984 г. определил, что компетентность как «готовность к выполнению действия на основе полученных знаний» состоит «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [1, с.28]. Дж. Равеном выделено 37 компетенций, в формулировках которых отражены такие качества личности как «стремление», «способность», «готовность», «самоконтроль» и ее психологические качества — «уверенность», «настойчивость», «ответственность» и др. [2, с.218-221].

Важно, что в работе Дж. Равена появились широко используемые сегодня понятия для обозначения таких важных и универсальных компетенций, как способность к достижению поставленной цели, способность самостоятельно учиться, способность контролировать и планировать свою деятельность и анализировать ее результаты, способность разрешать конфликтные ситуации, готовность использовать инновационные идеи, готовность работать в команде [3]. Сегодня мы встречаем эти понятия в составе универсальных учебных действий, которые необходимо формировать у обучающихся начальной школы.

Внедрение, дальнейшее развитие и применение компетентностного подхода привело в нашей стране к разработке профессиональных и образовательных стандартов (ФГОС) с последующим изменением подготовки обучающихся всех уровней общего и профессионального образования. Интересно, что мнения исследователей в трактовке понятия компетентность как результата профессиональной подготовки учителя, разделились. Вначале компетентность рассматривалась как отражение высоких академических навыков и интеллектуального развития, впоследствии все больше специалистов и авторов стали трактовать ее как то, что проявляется только в работе и требует наличия жизненного опыта. К этому мнению присоединяемся и мы. Считаем, что профессионально-личностная компетентность субъекта педагогической деятельности может формироваться и проверяться исключительно в процессе деятельности учителя. Проверить ее можно также в процессе самооценки педагогом своей профессиональной деятельности. Вместе с тем ее нельзя проверить и оценить на выпускном экзамене в вузе или педагогическом колледже, однако там можно оценить составляющие ее компетенции.

С переходом на компетентностную парадигму подготовки учителей в нашей стране появилось много исследований, связанных как с трактовкой этого понятия [4,5,6 и др.], так и с описанием способов формирования и развития профессиональных компетенций. Основной акцент в понимании компетенций как составляющих интегрального качества компетентность авторы делают на том, что компетенция не сводится традиционному «знаю, что», а представляет собой «знаю, как».

Современный этап в развитии представлений о профессионально-личностной компетентности учителя начальных классов связан с уточнением и углублением содержания компетенций учителя начальных классов, их фиксацией в таких нормативно-правовых документах, как Профессиональный стандарт «Педагог» и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального общего (ФГОС НОО) и высшего педагогического образования (ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование») [7]. Стандарты дополнялись, уточнялись на протяжении десяти лет, и в 2021 г. осуществлено их очередное обновление, отражающее современные представления о целях технологиях формирования компетенций. В нашей стране, как и в целом в мировой практике подготовки специалистов, утвердилось положение о необходимости постоянного профессионально-личностного их развития и углубления компетентности в течение всей жизни. Это отражает понимание компетентности как качества, которое возникает и развивается только при наличии значительного опыта деятельности. Вместе с тем составляющие этого качества компетенции формируются на этапе профессиональной подготовки в соответствующих учебных заведениях, для чего неоднократно пересматривались учебные планы и программы, увеличивалось количество и разнообразие практик в педагогических вузах. Образовательная программа подготовки учителя начальных классов дополнялась актуальными курсами, отражающими потребности современной начальной школы.

На основании анализа нормативно-правовых документов, локальных актов образовательных организаций и методических рекомендаций по формированию профессионально-личностной компетентности учителя начальных классов можно выделить большое разнообразие компетенций учителя, относящихся к разным аспектам его деятельности. Например, это компетенции в постановке целей и задач педагогической деятельности; в области мотивации учебной деятельности; в области разработки программы, методических и дидактических материалов и принятии педагогических решений; в организации учебной деятельности; в области использования ИКТ; в сфере инновационной деятельности; в области коммуникации и других [8]. Формирование этих компетенций, как правило, происходит на этапе основной профессиональной подготовки учителя. Вместе с расширением компетентностного поля происходит и его трансформация, обусловленная реалиями современной жизни и продолжающаяся после окончания профессионального вуза или колледжа в ходе саморазвития, послевузовской подготовки в системе повышения квалификации. Постоянный мониторинг подготовленности и функциональной компетентности ведется в Центрах непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМПР) субъектов РФ. Центры являются звеньями единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, проводят мониторинги

компетентности, в том числе, региональные исследования компетенций учителей (РИКУ) в соответствии с требованиями профессионального стандарта и выявляют профессиональные дефициты педагогов. В оценочные процедуры РИКУ включаются несколько блоков: предметные компетенции (тестовые задания); методические компетенции (кейсы по методикам на основе реальных ситуаций преподавания); метапредметные компетенции и функциональная грамотность. Учителя начальных классов проходят такой мониторинг на основе компьютерного тестирования регулярно. Так, например, в Московской области предметные компетенции проверяются на основе тестирования по основным учебным предметам начальной школы (Русский язык, Литературное чтение, Окружающий мир). Функциональная грамотность определяется в соответствии со структурными элементами этого интегрального образования - читательская, естественно-научная на основе ситуаций. Задания на диагностику методических компетенций содержат кейсы, связанные деятельностью учителя на разных этапах обучения (постановка цели, подбор технологий, методов, приемов, проверка и оценка).

Ниже на рисунках 1 и 2 приведены примеры заданий на выявление уровня сформированности методических компетенций учителей начальной школы по демонстрационной версии РИКУ Московской области [9].

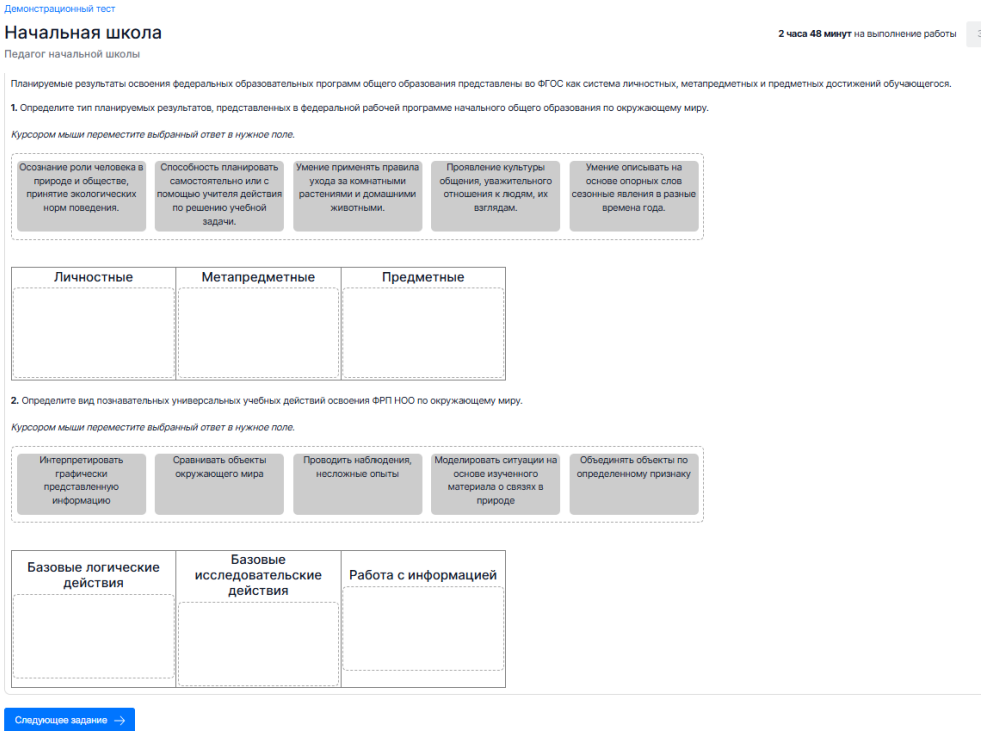


Рисунок 1 – Демонстрационный пример РИКУ (планируемые результаты) Московская область

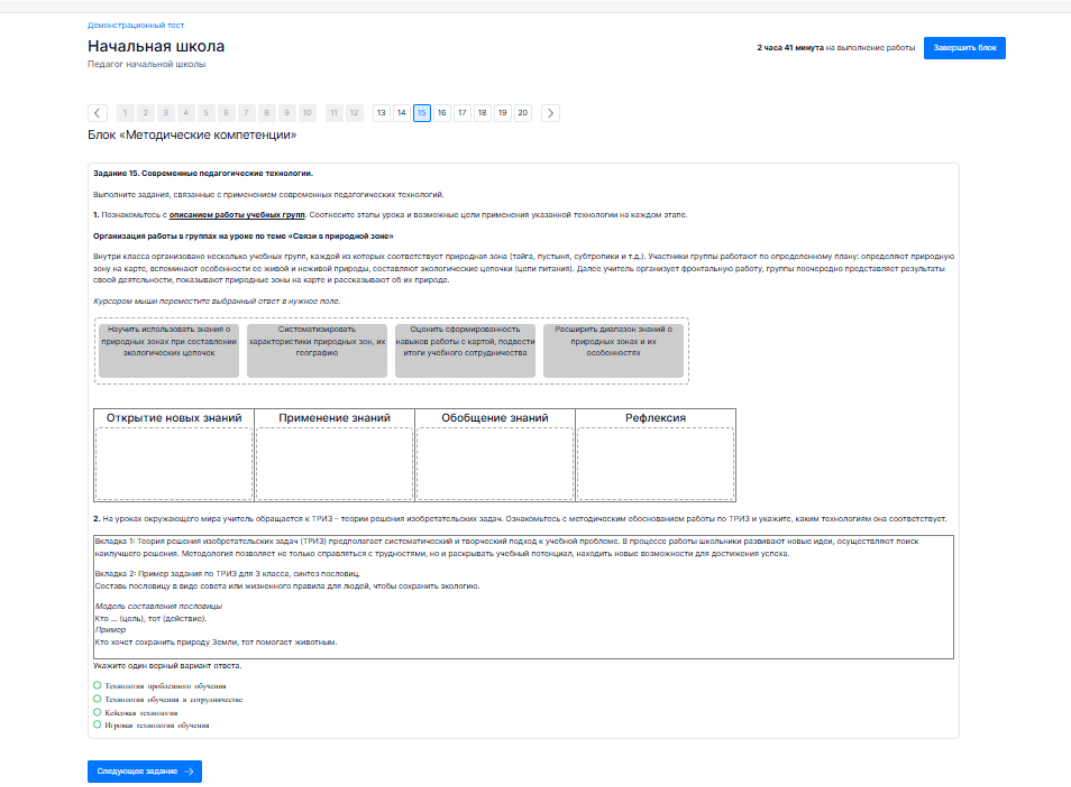


Рисунок 2 – Демонстрационный пример РИКУ (технологии) Московская область

Ключевыми направлениями дальнейшей трансформации профессионально-личностной компетентности учителя начальных классов в последние несколько лет стали (и находятся в стадии осмысления, разворачивания и включения в РИКУ):

– подготовка учителя к использованию цифровых средств, ИКТ и искусственного интеллекта в профессиональной деятельности;

– подготовка учителя к формированию функциональной грамотности учащихся;

– подготовка учителя к созданию индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуализации образования вообще;

– подготовка учителя к работе в инклюзивной среде, в том числе, к использованию технологий, поддерживающих включение каждого ребенка в образовательный процесс.

Наиболее значительное количество профессиональных дефицитов, отмечаемых сегодня учителями начальных классов, связаны с двумя последними направлениями – индивидуализацией образования и работой в инклюзивной среде. Не вполне определена и освоена роль искусственного интеллекта, хотя инструменты, опосредованно его включающие (тренажеры, образовательные платформы, поисковики и др.) в значительной степени используются большинством учителей в ходе профессиональной и бытовой деятельности.

В целом подводя итоги рассмотрения вопроса о трансформации профессионально-личностной компетентности учителя начальных классов можно сделать вывод о ее значительном усложнении, постоянном развитии и изменении акцентов в трактовке. Анализ дефицитов профессиональной деятельности демонстрирует, что на этапе профессиональной подготовки необходимо усиление как технологической составляющей подготовки (освоение современных технологий,

учитывающих особенности каждого ребенка), так и развития личностных качеств будущих учителей начальной школы в процессе получения педагогического образования (инициативность, уверенность, саморегуляция, стремление к саморазвитию), обеспечивающих функциональную компетентность в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
2. Панфилова, О. И. Профессиональная компетентность учителя начальных классов как научная категория / О. И. Панфилова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, дек. 2014 г. – СПб. : Заневская площадь, 2014. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6736 (дата обращения: 17.11.2025)
3. Андриенко, А. С. Компетентностный подход: исторические этапы становления и особенности развития современного периода / А. С. Андриенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf (дата обращения: 08.11.2025)
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. Авторская версия // Материалы к 1-му заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf (дата обращения: 03.11.2025).
5. Божко, Е. М. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты / Е. М. Божко, А. О. Ильнер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf (дата обращения: 15.11.2025).
6. Смирнова, А. Р. Понятие Компетенция и компетентность в ретроспективе и современности / А. Р. Смирнова, Е. Ю. Пряжникова // Человеческий капитал. – 2024. – №3(183). – URL:202403_p206-219.pdf (дата обращения: 10.11.2025).
7. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (с изменениями и дополнениями) : приказ М-ва труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. – URL: https: base.garant.ru/70535556/?ysclid=mhw85eiwtd41696074 (дата обращения: 01.11.2025); приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2-21 г. № 296 – URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mi6fsd9yq4495448964 (дата обращения: 01.11.2025).
8. Плохих, О. Н. Стратегические векторы развития профессиональной деятельности современного педагога / О. Н. Плохих. – URL: cnppm71.ru/wp-content/uploads/2024/02/sovremenny_uchitel_plokhikh_onpptx Презентация PowerPoint (дата обращения 02.11.2025).
9. Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Московской области [сайт]. – URL: https://cppm.kuro-mo.ru/index.php/diagnostika-professional-nykh-kompetentsij (дата обращения: 15.11.2025).

УДК 371.3:004.8

Ятусевич С. Г.
Пинский колледж УО «БрГУ имени А.С. Пушкина» (Пинск, Беларусь)

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются подходы к формированию ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов через интеграцию ИИ, способствующую развитию цифровой грамотности. Анализируются практики использования ИИ-инструментов, их потенциал, риски и методически обоснованные способы педагогически целесообразной интеграции.

Ключевые слова: цифровая грамотность, ИКТ-компетентность, искусственный интеллект, будущие учителя начальных классов, цифровая трансформация образования, педагогическая подготовка, генеративные ИИ-инструменты

Abstract. The article explores approaches to developing ICT competence among future primary school teachers through the integration of artificial intelligence (AI), which enhances digital literacy. It analyzes current practices of using AI tools, their potential, risks, and methodologically sound strategies for pedagogically appropriate integration.

Keywords: digital literacy, ICT competence, artificial intelligence, future primary school teachers, digital transformation of education, teacher education, generative AI tools

Современная система образования переживает глубокую трансформацию, обусловленную стремительным развитием цифровых технологий. Один из ключевых вызовов эпохи – необходимость формирования цифровой грамотности у всех участников образовательного процесса, в первую очередь у будущих педагогов. В условиях цифровой трансформации педагогическая профессия требует не только традиционных знаний и умений, но и готовности к осмысленному, этичному и креативному использованию инновационных инструментов, в том числе технологий искусственного интеллекта (ИИ). Особенно это актуально для будущих учителей начальных классов, чья профессиональная деятельность напрямую связана с формированием базовых компетенций у младших школьников.

Цифровая грамотность в контексте педагогической деятельности – это не просто умение работать с компьютером или пользоваться интернетом. Это способность критически оценивать информацию, использовать разнообразные цифровые источники, понимать природу медиаконтента, применять ИКТ-инструменты в образовательных целях и осознавать этические последствия цифрового взаимодействия. Как отмечают исследователи, цифровая грамотность включает информационную, компьютерную и медиаграмотность – три взаимосвязанных компонента, формируемых в процессе профессиональной подготовки будущего педагога [3, с. 48].

Эмпирические исследования, проведённые в Пинском колледже УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», показывают, что уровень цифровой грамотности учащихся специальности «Начальное образование» имеет положительную динамику, но требует системной поддержки. Особенно остро стоит задача перехода от пассивного потребления цифровых ресурсов к их активному, осмысленному и педагогически целесообразному использованию.

Интеграция ИИ в образовательный процесс открывает новые горизонты для развития ИКТ-компетентности будущих учителей. Искусственный интеллект позволяет не только автоматизировать рутинные задачи (от проверки тестов до создания презентаций), но и персонализировать обучение, адаптируя материалы под индивидуальные потребности учащихся. Например, генеративные ИИ-сервисы (GigaChat, DeepSeek, Diffit For Teachers) помогают разрабатывать дифференцированные задания, в то время как инструменты вроде Leonardo.ai или Canva-ИИ обеспечивают наглядную визуализацию учебного контента [3].

Опрос 125 учащихся 2–3 курсов выявил высокую мотивацию к использованию ИИ: 87% респондентов применяют нейросети для подготовки учебных материалов, а 93% положительно оценивают их педагогическую целесообразность. Однако, несмотря на массовое использование, применение ИИ зачастую носит фрагментарный и технократический характер, без достаточной методической рефлексии.

Для трансформации ИИ из «цифрового помощника» в педагогический инструмент необходима целенаправленная методическая работа. В практике подготовки учащихся колледжа используются следующие подходы:

– Интерактивные мастер-классы: будущие педагоги на практике осваивают ИИ-инструменты, создают адаптированные задания для детей с СДВГ, озвучивают сказки, моделируют общение с родителями, проверяют достоверность сгенерированного контента.

– Проектная деятельность: разработка «цифрового урока» с использованием ИИ, включающего генерацию контента, адаптацию под возрастные особенности и критическую проверку на точность.

– Кейс-метод с элементами ИИ-анализа: например, анализ видеозаписи урока с помощью ИИ для оценки темпа речи, количества вопросов, логики подачи материала.

– Критическое осмысление ИИ-генерируемого контента: задания на выявление ошибок, стереотипов, этических нарушений в текстах, изображениях, аудио и видео, созданных нейросетями.

Особое внимание уделяется формированию рефлексивной позиции: учащиеся учатся воспринимать ИИ-результат как «черновик», требующий педагогической адаптации, проверки и творческой переработки.

Важной составляющей образовательного процесса стало создание цифровых учебно-методических комплексов (ЭУМК), включающих мультимедийные материалы, интерактивные лекции, онлайн-курсы и дидактические ресурсы. В Пинском колледже с 2020 года функционирует постоянно обновляемый ЭУМК будущего учителя начальных классов, ориентированный на развитие цифровой грамотности и ИКТ-компетентности. Два асинхронных онлайн-курса по освоению цифровых инструментов и по методике обучения начальному курсу математики позволяют учащимся работать в индивидуальном темпе, получать обратную связь и формировать персональный банк методических разработок.

На занятиях активно используются платформы вроде Wordwall, Quizizz, LearningApps, Padlet, а также инструменты визуализации (Voki, Core) и оценивания (Plickers, ZipGrade). Эти технологии не только повышают вовлечённость, но и демонстрируют учащимся возможности применения ИКТ и ИИ в их будущей профессиональной деятельности.

Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов в эпоху цифровой трансформации – это не просто техническая задача, а педагогическая стратегия, направленная на развитие критического мышления, цифровой грамотности и творческой инициативы. Искусственный интеллект в этом контексте выступает не как угроза профессии, а как мощный каталитический инструмент, расширяющий горизонты образовательной практики.

Будущий педагог должен быть не просто пользователем технологий, а их осознанным архитектором, способным сочетать лучшие традиции педагогики с возможностями цифровой эпохи. Только так можно обеспечить устойчивое, гуманистически ориентированное и инклюзивное развитие начального образования, отвечающее вызовам современности.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : утв. Указом Президента Респ. Беларусь от 29 июня 2022 г. № 210. – Минск, 2022. – URL: https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/kontseptsiya.pdf (дата обращения: 02.12.2025).

2. Белоусова, Н. Н. Формирование цифровой культуры обучающихся среднего профессионального образования в условиях профессиональной подготовки / Н. Н. Белоусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 6. – С. 27–34.

3. Гнатышина, Е. В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога / Е. В. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 46–54.

4. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (дата доступа: 30.11.2025).

5. Бородина, Т. Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности / Т. Ф. Бородина // Молодой ученый. – 2014. – № 13. – С. 241–243.

3. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

УДК 373.3

Бардакова В.В.
канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
(Волгоград, Россия)

АСПЕКТЫ КОММЕНТИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Рассматриваются аспекты комментирования текста художественного произведения на уроках литературного чтения. Выделяются приёмы лингвистического, литературоведческого, культурно-исторического комментирования произведений литературы из круга программного детского чтения. Приводятся примеры комментирования литературного произведения на разных этапах его изучения младшими школьниками.

Ключевые слова начальное литературное образование, урок литературного чтения, младший школьник, художественный текст, комментирование произведения литературы

Abstract. This article examines aspects of commenting on literary texts in literature lessons. It highlights techniques for linguistic, literary, and cultural-historical commentary on works of literature within the children's reading curriculum. Examples of commentary on literary works at different stages of study by primary school students are provided.

Keywords: primary literary education, literary reading lesson, primary school student, literary text, commenting on literary works

Реализация учителем начальных классов требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.) [1] актуализирует проблему обучения младших школьников смысловому чтению. В перечне результатов начального литературного образования важнейшее место навык смыслового чтения, развитое воображение, богатство эмоциональных реакций на прочитанное произведение, осмысление содержания и формы произведений различных жанров и стилей. Чтение художественной литературы в начальной школе сопровождается анализом и интерпретацией текста, поэтому требуется разносторонний комментарий на каждом этапе изучения произведения: при подготовке к восприятию, во время повторного чтения и анализа, на этапе обобщения и интерпретации. Важность сопровождения читаемого произведения комментарием, или комментированного чтения, для формирования вдумчивого читателя обусловлена потребностью и необходимостью осмысления разнообразной информации, доступной современному человеку, в том числе и для формирования информационной культуры младших школьников [2; 3].

Начальное литературное образование на современном этапе предполагает использование разнообразных технологий и методов изучения произведений литературы. Так, среди прочих методических приёмов М.П. Воюшина рассматривает такие приемы практической реализации объяснительно-иллюстративного метода, как «рассказ учителя, демонстрация и анализ внетекстового материала» и «сообщение сведений, необходимых для эстетического восприятия текста» [2, с.170-171]. Т.В. Рыжкова выделяет такие приемы комментирования, как: рассказ о писателе и об истории создания книги, выставка книг писателя, посещение виртуального музея [3,

с.168-352]. Однако, как представляется, комментарием могут быть охвачены не только биография автора и сведения о его книгах, но и разные стороны содержания и формы произведения: идея, тема и проблема, жанр и язык произведения.

Исходя из этого, считаем возможным выделить основные аспекты комментирования художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе: 1) лингвистический (лексико-семантический и стилистический), направленный на толкование лексического значения слова в тексте и на разъяснение образных слов и изобразительно-выразительных средств художественной речи; 2) литературоведческий, направленный на выявления родовидовой принадлежности и жанровых особенностей текста, а также библиобиографических сведений, историко-литературного контекста творчества писателя; 3) историко-культурный, касающийся времени написания произведения, описываемых в произведении персон, событий, т.е. сведений о прототипах героев, о прецедентных фактах, событиях, именах, а также о воплощении произведений литературы в других видах искусства (иллюстрации, картины, музыка, кино, театр, скульптура, мультфильмы).

В современной начальной школе комментирование как вид речевой и читательской деятельности используется чаще всего на вступительных занятиях для рассказа о фактах биографии писателя, об особенностях эпохи, объяснения значения новых слов, рассматривания картин, отражающих особенности быта, правил и норм, т.е. для того, чтобы сообщить некоторые сведения, предварительно «разъяснить» содержание произведение. Приёмами комментирования читаемого произведения учащиеся начальных классов овладевают при помощи учителя, который организует их читательскую деятельность на уроке.

Рассмотрим примеры комментирования произведений литературы из круга программного детского чтения по учебникам «Литературное чтение» (1-4 классы, УМК «Школа России).

Лингвистический (стилистический и лексико-семантический) комментарий связан, с одной стороны, с практическим рассмотрением теоретико-литературных понятий, т.е. выделением и разъяснением образных слов, тропов – изобразительно-выразительных средств художественной речи; с другой стороны, – с необходимостью толкования лексического значения слова в тексте с опорой на лингвистические и энциклопедические словари и справочники. В учебниках по литературному чтению УМК «Школа России» обязательно есть толковый словарь. Толкование отдельных слов (выделенных в тексте голубым цветом) приводится в Словаре учебника. Значение слов, выделенных розовым цветом, объясняется учащимися самостоятельно, в т.ч. и при помощи различных словарей. Так, третьеклассникам предлагается найти в справочнике или энциклопедии описании голотурии и серпии и сравнить их с описанием в сказке М. Горького «Случай с Евсейкой» [4, с. 6-12]. Словарная работа при изучении сказки может быть организована с применением иллюстраций и коротким комментарием к ним. Можно добавить изображения сказочных героев, картинки, которые помогут представить других персонажей, воссоздать образ, соответствующий вербальному ряду. В данном случае используется и приём сопоставления текста и иллюстрации [4, с. 6-7], обнаружение на рисунке названных в тексте обитателей морского дна, а также дополнение иллюстрациями, заранее подготовленными картинками.

Стилистический анализ рассказа А.П. Чехова «Мальчики» [5, с.83-91] также сопряжен с толкованием историзмов (розвальни, самоеды, верста) и страноведческой лексики (бизоны, москиты, термиты, пампасы, плантации). При этом для создания образов мальчиков, Володи Королёва и гимназиста Чечевицына, писатель активно использует имена собственные. Так, все дети семейства Королёвых названы по именам: сын Володя (Володечка) и дочери, его сёстры: Катя, Соня и Маша; а гостя, гимназиста второго класса, представляют по фамилии: Чечевицын. При этом фамилия мальчика постоянно перевирается отцом семейства, Иваном Николаичем, который называет друга своего сына то Черепицын, то Чибисов. Однако простоватая внешность мальчика контрастирует с его романтическим (романическим) настроем, который передаётся также через ряд литературных имен собственных: Майн-Рид (Вы читали Майн-Рида), Монтигомо Ястребиный Коготь, «бледнолицый брат мой» (так Чечевицын обращается к Володе).

Ярко характеризует несостоятельность затеи с путешествием за золотом в Америку эпизод, когда наши герои «раскрыли географический атлас и стали рассматривать какую-то карту.

– Сначала в Пермь… - тихо говорил Чечевицын… – оттуда в Тюмень… потом в Томск… потом… потом… в Камчатку… Отсюда самоеды перевезут на лодках через Берингов пролив… Вот тебе и Америка…

– А Калифорния? – спросил Володя.

– Калифорния ниже… Лишь бы в Америку попасть, а Калифорния не за горами…» [5, с.86].

Позже, обнаружив пропажу, мальчиков искали в людской, в конюшне, во флигеле, в деревне, а задержали в Гостином дворе города, где они ночевали на вокзале. Чехов опять использует контрастное противопоставление масштабов рассматриваемого на карте пути и расстояние, на которое смогли удалиться горе-путешественники.

В учебнике представлены иллюстрации к эпизоду встречи мальчиков-гимназистов, приехавших на каникулы, и эпизоду с географической картой. Обе иллюстрации можно использовать в разъяснении роли форм антропонимов и топонимических названий в характеристике персонажей произведения.

Литературоведческий комментарий обращен к определению родовидовой принадлежности произведения литературы и фольклора, выявления жанровых особенностей текста (О.В. Сосновская, В.А. Лазарева, Л.А. Ефросинина, Г.М. Первова, Н.Н. Светловская). В учебниках есть усложняющиеся из класса в класс определения басни, рассказа, стихотворения и др.

Так, во втором классе, изучая произведение И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак», младшие школьники рассматривают определение басни, выделяют такой жанровый признак басни, как мораль, выявляют отличия басни от сказки о животных. Закрепляется изученный материал при чтении басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей» [6, с.94-97]. В третьем классе учащиеся узнают новые сведения о русском баснописце и такой особенности басни, как иносказание, изучая произведения И.А. Крылова «Мартышка и Очки», «Ворона и Лисица», а также выделяют в них ставшие крылатыми слова и выражения [7, с.106-111]. Четвероклассники обращаются к жанру басни в связи с изучением зарубежной литературы: предлагается сравнить

помещенные в учебнике басни Эзопа «Лисица и виноград» и «Ворон и лисица» и соответствующие басни И.А. Крылова по содержанию (сюжету), героям (персонажам), морали (выводам) [7, с.124].

Литературоведческий комментарий включает и библиобиографический компонент, связанный с творческой биографией автора произведения, а также со сведениями о созданных им книгах. В данном случае необходимо и возможно обращаться за дополнительной информацией к школьным литературоведческим словарям, справочникам, энциклопедиям. Учебники по литературному чтению для начальной школы также исходят из авторского, монографического, подхода и регулярно представляют информацию о классиках отечественной литературы.

Во всех учебниках по литературному чтению с 1-го по 4-й класс («Школа России») в начале каждого раздела есть рубрики «В мире книг» вместе с рекомендациями «Как рассказать о прочитанной книге» [6, с.4], «Как составить отзыв» [6, с.110], «Аннотация» [7, с.134] В работе с детской книгой плодотворна также и проектная деятельность учащихся.

Короткие справки о творчестве поэтов и писателей даются в учебниках, начиная со 2-го класса: Александр Сергеевич Пушкин (с.80), Иван Андреевич Крылов (с.92), Лев Николаевич Толстой (с.98) [6], Корней Иванович Чуковский (с.8), Сергей Владимирович Михалков (с.23), Агния Львовна Барто (с.28), Николай Николаевич Носов (с.34), Шарль Перро (с.134) [9]. Более подробные сведения приводятся в учебниках для 3-его класса: А.С. Пушкин (с.60-63); И.А. Крылов (с.104-107); М.Ю. Лермонтов (с.112-114); Л.Н. Толстой (с.118-121) [7]. Биографические данные дополняются воспоминаниями современников о писателях, дневниковыми записями: Слонимский А.Л. О Пушкине А.С. (с.36); Шан-Гирей А.П. О Лермонтове М.Ю. (с.62), Толстая Т.В. О Лермонтове М.Ю. (с.63-64), Толстой С.С. О Толстом Л.Н. (с.72) [5].

Для учащихся размещаются инструкции «Как рассказать о писателе» [9, с.4].; задания – составить рассказ / подготовить сообщение о писателе предлагаются в учебниках для 2-4 классов, предлагается проектное задание – составить словарь-справочник «Зарубежные писатели- сказочники».

Историко-культурный комментарий, предполагающий анализ сведений о времени написания произведения и о событиях, описываемых в этом произведении, т.е. о прототипах героев, о прецедентных фактах, событиях, именах, а также о воплощении произведений литературы в других видах искусства (иллюстрации, картины, музыка, кино, театр, мультфильмы, скульптура, и др.). Так, читая рассказ К.Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», учащиеся узнают от учителя об Эдварде Григе, слушают музыку композитора [8, с.37-46]. Стихотворения М.Ю. Лермонтова, которого вдохновляет природа Кавказа («Тебе, Кавказ, суровый царь земли…» и др.), иллюстрированы репродукциями «кавказских рисунков самого поэта [5, с.65-68]. Учащиеся могут сравнивать картины природы (К.Ф. Юона «Русская зима», В.Э. Борисова-Мусатова «Майские цветы», И.И. Левитана «Цветущие яблони», А.А. Пластова «Летом» и В.Д. Поленова «Золотая осень») и текст рассказа «Четыре желания» К.Д. Ушинского [5, с.98-101].

Анализ произведения литературы в историко-культурном контексте в начальной школе возможен с использованием объяснительно-иллюстративного метода (М.П. Воюшина), приемов метода комментирования произведения литературы внетекстовым

материалом (Т.В. Рыжкова), монографического (авторского) подхода к изучению произведений литературы (З.И. Романовская, Л.А. Ефросинина, Р.Н. Бунеев), путём интеграции литературы с другими видами искусства: живописью, музыкой, театром, кино, мультипликацией.

Учёт историко-культурного контекста при анализе произведения литературы является важнейшим методическим условием литературного образования и развития младших школьников. Комментированное чтение актуализирует информацию по истории отечественной и зарубежной литературы, расширяет читательский и общекультурный кругозор обучающихся в начальной школе.

Таким образом, стоящая перед современным начальным литературным образованием задача формирования грамотного читателя реализуется через овладение младшеклассниками навыком смыслового чтения, полноценным восприятием и осмыслением прочитанного. Комментирование художественного произведения рассматривается как наиболее доступная для младшего школьника форма диалога с автором. Комментированное чтение повышает информационную культуру, формирует умение пользоваться разнообразными источниками информации (справочная литература, библиотека, телевидение, Интернет), существенно расширяет читательский и общекультурный кругозор младших школьников. Учащиеся начальных классов овладевают приёмами комментированного чтения при помощи учителя, который выступает как квалифицированный читатель.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 21.10.2025).

2. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник / М. П. Воюшина [и др.]; под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 284 с.

3. Рыжкова, Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник / Т. В. Рыжкова. – М. : Академия, 2007. – 415 с.

3. Литературное чтение: 3-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

4. Литературное чтение: 4-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

5. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

6. Литературное чтение: 3-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

7. Литературное чтение: 4-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

8. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2 частях. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова [и др.]. – М. : Просвещение, 2023 (Школа России).

УДК 371

Буйко Н. В.

ГУО «Гимназия №8 г. Минска» (Минск, Беларусь)

КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Контекстные задания рассматриваются как эффективное средство формирования функциональной грамотности младших школьников. В статье обозначены их дидактические функции, структурные компоненты и методические условия применения. Представлен вклад авторского

комплекса контекстных заданий в развитие универсальных учебных действий и функциональной грамотности учащихся на уровне начального образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность; контекстные задания; начальная школа; универсальные учебные действия; метапредметные результаты; познавательная деятельность

Abstract. Context-based tasks are considered an effective means of developing functional literacy among primary school students. The article outlines their didactic functions, structural components, and methodological conditions of application. It also presents the contribution of the author's set of context-based tasks to the development of universal learning activities and the functional literacy of students at the level of primary education

Keywords: functional literacy; contextual tasks; primary school; universal learning activities; interdisciplinary outcomes; cognitive activity

Современное начальное образование ориентировано на создание условий, обеспечивающих развитие у младших школьников способности осмысленно применять знания в учебных и жизненно-практических ситуациях. Стратегическая значимость данного направления отражена в нормативных документах, определяющих развитие образования, а также подтверждается результатами международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS) и национального мониторинга качества образования (НИКО) [1; 2]. В указанных исследованиях функциональная грамотность рассматривается как ключевой результат общего среднего образования. Несмотря на то, чтомеждународные исследования не оценивают уровень функциональной грамотности младших школьников, они формируют систему требований к образовательным результатам, достижение которых возможно только при формировании базовых компетенций уже на уровне начальной школы. Это обеспечивает преемственность между ступенями образования и делает развитие функциональной грамотности учащихся одной из приоритетных задач начального обучения.

Именно в начальной школе закладываются основы универсальных учебных действий, обеспечивающих смысловое чтение, анализ и интерпретацию информации, коммуникативное взаимодействие и перенос способов действий в новые условия. Эти умения формируют фундамент функциональной грамотности, на который в дальнейшем опирается метапредметная подготовка учащихся базовой школы.

В ходе диссертационного исследования были уточнены теоретические основания формирования функциональной грамотности младшего школьника, что позволяет рассматривать ее в двух взаимодополняющих аспектах – психолого-педагогическом и методическом. Такое двухаспектное понимание отражает как внутренние механизмы становления функциональной грамотности, так и дидактические средства ее развития [3, с.9–10].

В психолого-педагогическом аспекте функциональная грамотность трактуется как интегративное личностно-деятельностное качество, выражающее готовность младшего школьника к осмысленной познавательной деятельности. Данная готовность проявляется в способности понимать контекст ситуации, анализировать условия задачи, выявлять проблему, планировать и контролировать ход деятельности, аргументировать принимаемые решения и осуществлять оценку собственного результата. Сформированность этих умений обеспечивает переход к более сложным формам учебной деятельности, характерным для базовой школы.

В методическом аспекте функциональная грамотность понимается как способность учащегося осознанно использовать предметные знания и способы действий для решения учебных и жизненно-практических задач. В таком понимании она выступает индикатором сформированности предметных и метапредметных компетенций, включающих умения применять, интегрировать и преобразовывать информацию, выбирать и обосновывать стратегию решения, работать с данными разного формата и переносить усвоенные способы действий в новые ситуации.

Такое двухаспектное – психолого-педагогическое и методическое – понимание функциональной грамотности позволяет обоснованно рассматривать контекстные задания как одно из наиболее эффективных средств ее формирования в начальной школе. Благодаря включению учебного материала в жизненную ситуацию контекстные задания соединяют внутренние механизмы ее развития и педагогические инструменты целенаправленного формирования.

Контекстные задания представляют собой учебные ситуации, погруженные в личностный, социальный или образовательный контекст. При решении контекстных заданий учащийся анализирует условия, работает с информацией в разных форматах, выбирает способ действия и оценивает полученный результат. Структура контекстного задания обеспечивает развитие всех компонентов функциональной грамотности учащихся: понимание контекста, умение извлекать и интерпретировать информацию, планировать стратегию решения, обосновывать свои действия и переносить освоенные способы в новые ситуации [4, с. 122–134].

Контекстные задания выполняют несколько взаимосвязанных функций. Обучающая функция проявляется в необходимости применять знания в измененной или усложненной ситуации. Это способствует осмыслению содержания и расширяет возможности учащегося использовать изученный материал. Развивающая функция связана с формированием таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, моделирование, интерпретация и аргументация. Диагностическая функция позволяет выявлять уровень сформированности универсальных учебных действий и отслеживать динамику развития функциональной грамотности.

Существенным преимуществом контекстных заданий является их межпредметная природа. Решая учебную ситуацию, заложенную в контекстном задании, учащийся опирается на знания из разных учебных предметов, сопоставляет данные, устанавливает причинно-следственные связи и выбирает обоснованный способ действия, что непосредственно способствует развитию функциональной грамотности. Такая работа формирует целостное представление о содержании обучения и обеспечивает преемственность между ступенями образования.

В рамках диссертационного исследования разработан авторский комплекс контекстных заданий для учащихся начальной школы. Методическая модель комплекса строится на трех принципах:

уровневой дифференциации, предполагающей распределение заданий по степени сложности (базовый, достаточный и высокий уровни);

межпредметной интеграции, позволяющей включать в одну ситуацию знания из математики, литературного чтения, предмета «Человек и мир» и других предметов;

опоры на жизненно значимые контексты, отражающие личный опыт и интересы младших школьников.

Авторский комплекс контекстных заданий включает тематические блоки («Метеорология», «Сбережем планету от мусора», «Путешествие», «Удачная покупка», «Азбука питания», «Мобильная связь» и др.), которые моделируют реальные жизненные ситуации и позволяют выстраивать логически связанное содержание обучения. Каждое задание имеет четко структурированную методическую модель: мотивирующее название, краткое вступительное введение, сюжетно-проблемную фабулу, информационный блок в мультимодальном формате (текст, таблица, диаграмма, схема, изображение), а также систему вопросов, ориентированных на анализ информации, выбор стратегии решения и рефлексию результата.

Такая структура обеспечивает постепенное усложнение мыслительных операций (анализ, сопоставление, интерпретация, аргументация), поддерживает познавательную активность учащихся и создает условия для целостного развития всех компонентов функциональной грамотности.

Апробация авторского комплекса контекстных заданий показала устойчивую положительную динамику: учащиеся стали увереннее анализировать данные, выбирать способы действий, аргументировать решения и переносить освоенные стратегии в новые ситуации. Особое значение имеет развитие умения работать с мультимодальной информацией – ключевого компонента читательской грамотности, обеспечивающего понимание, сопоставление и интерпретацию данных, представленных в различных знаково-символических форматах.

Результативность применения контекстных заданий напрямую зависит от соблюдения методических условий: систематического включения заданий на всех этапах урока (от мотивации до рефлексии); использования разноформатной информации; организации сотрудничества в парах и малых группах; применения формирующего оценивания; постепенного усложнения учебных ситуаций и расширения контекстов. В совокупности эти условия формируют зону ближайшего развития учащихся, обеспечивая переход от действий по образцу к самостоятельной и продуктивной учебной деятельности [5, с. 258-259].

Таким образом, контекстные задания представляют собой методически выверенное средство формирования функциональной грамотности младших школьников. Они позволяют развивать учебную самостоятельность, познавательную инициативу, метапредметные компетенции и обеспечивают преемственность в обучении при переходе на следующую ступень образования. Авторский комплекс заданий демонстрирует, что систематическая работа с подобным материалом способствует развитию ключевых компетенций учащихся и повышению их готовности к решению учебно-практических и жизненных задач.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года. – URL: http://www. economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf (дата обращения: 19.09.2025).

2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL: http://edsh.by/zhurnal/statia/ razrabotan-proekt-koncepcii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-do-2030-goda (дата обращения: 19.09.2025).

3. Жук, О. Л. Функциональная грамотность младших школьников: сущность и условия формирования в образовательном процессе / О. Л. Жук, Н.В. Буйко // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 9. – С. 6–18.

4. Функциональная грамотности обучающихся : учеб.-метод. пособие по специальностям профиля 01 Педагогика / А.И. Жук [и др.]. – Мн. : Аверсэв, 2025. – 239 с.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

УДК: 336.714:372.016:511

Василевич А. С.

ГУО «Средняя школа № 2 г. Докшицы имени У.Ф.Кришталевич» (Докшицы, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья раскрывает особенности включения заданий с финансовым содержанием в процесс обучения математике учащихся начальной школы. Основное внимание уделено анализу заданий из учебных пособий по математике, позволяющих в естественной форме знакомить детей с ключевыми понятиями: деньги, цена, стоимость и т.д.

Ключевые слова: финансовая грамотность, задания с финансовым содержанием, начальное обучение математике

Abstract. This article explores the specifics of incorporating financial-related tasks into teaching mathematics to elementary school students. The focus is on analyzing tasks from mathematics textbooks that allow children to naturally familiarize themselves with key concepts : money, price, and value.

Key words: financial literacy, tasks with financial content, basic mathematics education

Учащимся уже с первых лет обучения в школе приходится включаться в экономическую жизнь семьи. Дети любят посещать магазины с родителями и родственниками, участвовать в выборе товаров. Современные школьники самостоятельно делают покупки в магазине, при этом зачастую они не имеют представления об источниках формирования семейного бюджете, не всегда разумно тратят карманные деньги.

Обращение к «денежной» теме традиционно для задач по математике в начальных классах. Уже в пособиях, изданных в XIX в. и применяющихся на территории Российской империи, часто встречаются задания с использованием денежных единиц. Например, А. В. Грубе предлагает учащимся такие вопросы: «Сколько копеек имеет двухкопеечник?», «Сколько сухарей можно купить на 4 коп., если каждый стоит 1 коп.?», «Сколько на те же деньги можно купить двухкопеечных булок?»[1, с. 46].

Проблемой формирования основ финансовой грамотности в последнее десятилетие посвящено значительное количество исследований, среди которых работы И. С. Винникова, Е. А. Кузнецова В. Г. Милославского, А. И. Тюнова, С. Н. Федина и др. Авторы утверждают, что на сегодняшний день низкий уровень финансовой грамотности является актуальной проблемой, которая напрямую влияет на экономическое и социальное развитие страны.

Финансовая грамотность – это достаточный уровень знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные жизненные решения. Знание ключевых финансовых понятий и умение их применять на практике даёт возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами.

Если говорить о детях, то для них финансовая грамотность – это понимание финансовых понятий и формирование правильного отношения к деньгам в будущем. С

раннего возраста этому необходимо учить детей, потому что именно они в будущем станут участниками финансовых процессов.

В нашем исследовании мы опираемся на трактовку понятия «финансовая грамотность», предложенную ОЭСР (Organization for Economic Co-operation and Development): в соответствии с которой финансовая грамотность представляет собой сочетание осведомленности, знаний, навыков, отношения и поведения личности, позволяющее ей принимать разумные финансовые решения для достижения своего личного финансового благополучия [2].

Финансовая грамотность формируется в течение продолжительного периода времени, в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков. Для того чтобы сформировать финансовую грамотность у младших школьников, необходимо включить в различные учебные предметы задания, связанные с принятием решений по управлению деньгами. Учебный предмет «Математика» имеет большой потенциал для формирования финансовой грамотности и общего развития личности [3].

Одним из средств формирования финансовой грамотности учащихся начальных классов на уроках математики являются задания с финансовым содержанием. Задание с финансовым содержанием - это вид математического задания, при работе над которым формируются финансовые понятия и развивается финансовые умения учащихся.

К заданиям с финансовым содержанием можно отнести: 1) практико-ориентированные задания с финансовым содержанием; 2) логические задачи с финансовым содержанием; 3) текстовые арифметические задачи с финансовым содержанием.

Приведём примеры заданий каждого вида из школьных учебных пособий по математике для начальных классов.

Пример 1. Практико-ориентированное задание с финансовым содержанием. Учащимся предлагается дополнить денежную сумму до 10 копеек с использованием разных монет (рисунок 1).



Рисунок 1. Пример практико-ориентированного задания с финансовым содержанием [4, с. 21]

Пример 2. Логическая задача с финансовым содержанием Учащимся предлагается определить, кто из героев прав – Алесь или Яна. Для этого нужно решить логическую задачу (рисунок 2).

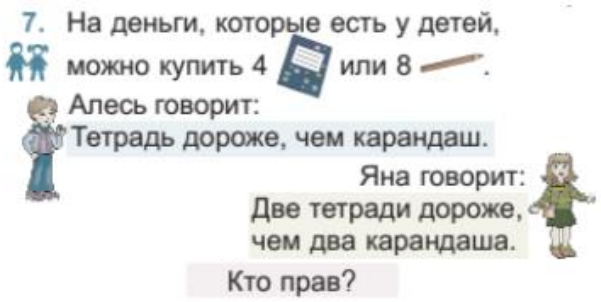


Рисунок 2. Пример логической задачи с финансовым содержанием [4, с. 59]

Пример 3. Текстовая арифметическая задача с финансовым содержанием. Учащимся предлагается решить текстовую задачу с величинами «цена», «количество», «стоимость» (рисунок 3).

Мама купила 5 кг помидоров по цене 2 р. за килограмм и 3 кг перцев по цене 6 р. за килограмм. Найди стоимость всей покупки.

Цена (р.)	Количество (кг)	Стоимость (р.)
2	5	?
6	3	?

(?)

Рисунок 3. Пример текстовой арифметической задачи с финансовым содержанием [5, с. 46]

С помощью перечисленных видов заданий, которые включены в учебные пособия по математике, можно сформировать у учащихся знания о сущности финансовых понятий («товар», «деньги», «монеты», «купюра», «доходы», «расходы» и др.) и полезные для жизни финансовые умения (набирать необходимую денежную сумму с помощью различных монет и купюр; определить размер сдачи после осуществления покупки; различать семейные доходы и расходы, делать рациональные покупки и др.)

В ходе исследования был выполнен анализ учебных пособий по математике для начальных классов Республики Беларусь с целью определения количества и доли заданий с финансовым содержанием в общем объёме математических заданий. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количество текстовых заданий с финансовым содержанием в учебных пособиях по математике для 1-4 классов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего
Всего математических заданий	967	1392	1530	1488	5377
Всего заданий с финансовым содержанием	17	10	58	41	126
Всего практико-ориентированных заданий с финансовым содержанием	13	4	12	5	34
Всего логических задач с финансовым содержанием	4	6	10	6	26

Всего текстовых арифметических задач с финансовым содержанием	0	0	36	30	66

Анализ данной таблицы позволил установить, что доля заданий с финансовым содержанием в общем объёме математических заданий составляет только 2%. Среди заданий с финансовым содержанием доли заданий каждого их трёх видов распределяются так: практико-ориентированные задания составляют 26 %, логические задачи 20%, текстовые арифметические задачи 52%.

Считаем, что для формирования финансовой грамотности младших школьников в учебных пособиях по математике предлагается недостаточное количество заданий. Поэтому целесообразно разработать методические рекомендации для учителей и дидактические материалы для учащихся, которые смогут восполнить выявленный методический дефицит. В дальнейшем планируется исследовать проблему разработки и использования практико-ориентированных заданий с финансовым содержанием, что позволит усовершенствовать процесс формирования финансовой грамотности учащихся на уроках математики в начальных классах.

Список использованных источников

1. Грубе, А. В. Руководство к начальной арифметике в элементарной школе на основаниях эвристического метода : метод. пособие / А. В. Грубе. – СПб. : Тип. А.Якобсона, 1873. –191 с.

2. OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion. – URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-toolkit-for-measuring-financial-literacy-and-financial-inclusion-2022_cbc4114f-en.html (дата обращения: 15.10.2025).

3. Сасова, И. А. Экономическое воспитание младших школьников в процессе трудовой подготовки: методические рекомендации для учителей / И. А. Сасова. – М. : Просвещение, 2018. – 254 с

4. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 1-ого кл. общ. сред. образования с русск. языком обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. – Мн. : Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 2. – С. 21–59 .

5. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 3-ого кл. общ. сред. образования с русск. языком обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. – Мн. : Нац. ин-т образования, 2021. – Ч. 2. – С. 46.

УДК 372.8:5

Гидревич В. Н.

ГУО «Средняя школа № 9 г. Пинска» (Пинск, Беларусь)

РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ, МЕТОДОВ, ПРИЁМОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Развить познавательный интерес, сделать процесс усвоения знаний о природе активным, помогает чёткое планирование и активное управление обучением каждого учащегося. Используются различные пути активизации познавательной деятельности учащихся: разнообразие форм, методов, приёмов и средств обучения.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, нестандартные формы, методы, приёмы, средства обучения

Abstract. Developing cognitive interest, making the process of assimilating knowledge about nature active, helps to clearly plan and actively manage the learning of each student. Various ways of activating the cognitive activity of students are used: a variety of forms, methods, techniques and teaching aids.

Key words: naturalscientific literacy, non-standard forms, methods, techniques, teaching aids

Функциональная грамотность включает в себя естественнонаучную грамотность как одну из ключевых составляющих. Естественнонаучная грамотность школьников предполагает: во-первых, готовность к изучению и применению знаний о природе, а также использованию умений и навыков для решения задач, как учебных, так и жизненных; во-вторых, осознание важности научных знаний о природе; в-третьих, овладение способами исследования природных явлений; и, в-четвертых, способность к анализу и оценке своих действий.[1]

Для успешного освоения, понимания и практического применения знаний о природе необходимо пробудить у детей познавательный интерес. Чёткое планирование и активное управление процессом обучения и развития каждого ученика способствуют развитию этого интереса и делают процесс обучения более эффективным.

В образовательной практике существует множество способов активизации познавательной деятельности, среди которых наиболее значимым является использование разнообразных форм, методов, приемов и инструментов обучения. В своей работе мы используем различные нетрадиционные формы проведения уроков: игры, путешествия, эскейп-румы, «перевернутые уроки», практикумы, эксперименты, занятия-наблюдения, телемосты, квест-квизы, турниры, диспуты, КВН, веб-квесты, медиа-квесты, квесты на природе и комбинированные форматы. Особенно эффективными и привлекательными для младших школьников являются квест-квизы, эскейп-румы и телемосты.

Квест-квиз – это игровая форма занятия, которую я структурирую следующим образом: три тура и практическое задание. Первый тур включает два блока видео-вопросов. Второй тур также состоит из двух блоков видео-вопросов. Третий тур содержит два блока вопросов. Практическое задание – это групповая работа, такая как скрайбинг, создание поделок, презентация, театральная постановка и т.д.

В первом туре, правильно ответив на видео-вопросы, участники получают подсказку о местонахождении вопросов следующего тура. Здесь используется прием «Выбери правильный ответ». Второй тур также состоит из двух блоков вопросов. В первом блоке нужно узнать понятия по их описанию, а во втором блоке – разгадать криптограммы, чтобы получить слово-подсказку. Используются приемы «Узнай по описанию» и «Отгадай криптограмму».Третий тур состоит из двух блоков: участники отвечают на вопросы теста и разгадывают ребусы. Побеждает тот, кто первым завершит тур и даст наибольшее количество верных ответов. На этом этапе применяются приемы «Выбери правильный ответ», «Найди ошибку» и «Отсроченная загадка». Практическое задание представляет собой коллективную деятельность учащихся, например, скрайбинг, изготовление поделки, презентация, постановка сценки и т.д.

Эффективным методом формирования естественнонаучной функциональной грамотности является эскейп-рум – игра-квест, в которой команды должны выбраться из запертой комнаты, решая головоломки и находя нетривиальные решения. Каждый участник должен проявить свои умения, воображение и смекалку. Задача команды – найти выход из комнаты за определенное время, пройдя все этапы игры: «Разгадай

ребусы и анаграммы», «Отгадай криптограммы», «Найди лишнее», «Интеллектуальная игра», «Пазл-викторина».

На протяжении нескольких лет, с 2017 по 2024 год, нами организуются телемосты между школой № 12 города Гродно, школой №9 города Бреста и нашей школой. Телемост – это нестандартный, но действенный способ формирования естественно-научной функциональной грамотности и создания интерактивной образовательной среды, в которой развиваются познавательная активность, творчество и креативность школьников.

На учебных занятиях мы используем универсальные приемы для развития естественнонаучной функциональной грамотности, такие как «Отсроченная загадка», «Проблемная ситуация», «Кластер», «Корзина идей», «Фишбоун», «Найди ошибку», «Своя опор», «Шаг за шагом», «Яркое пятно», «Удивляй», «Цветные поля», «Диаграмма Венна», «Ромашка Блума», «Добавь следующее», «Хорошо-плохо», «Мои аргументы», «Поиск информации».

Эти приемы активизируют мыслительную деятельность учащихся, побуждая их к рассуждению, применению знаний. У них формируются умения интерпретировать и применять знания о взаимосвязях в природе для объяснения простых явлений и процессов, делать выводы, находить и выбирать графическую и текстовую информацию.

Наиболее значимыми для развития естественнонаучной функциональной грамотности являются приемы создания проблемных ситуаций, наблюдения, опыты и эксперименты. Кроме того, на занятиях учащиеся самостоятельно создают элементарные модели, отражающие свойства природных объектов и явлений.

Важно отметить, что наибольший эффект активизации на занятиях достигается в ситуациях, когда учащиеся могут: отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях, задавать вопросы, оценивать ответы и работы одноклассников, объяснять материал более слабым ученикам, самостоятельно выбирать задания, предлагать различные решения познавательных задач.

С целью активизации деятельности по развитию естественнонаучной функциональной грамотности с 2014 года в школе функционирует практический центр-музей «Энергофокус», выступающий в качестве учебно-методической базы для обучения учащихся, родителей и педагогов. Целью деятельности центра-музея является создание единого информационного пространства, повышение профессионального уровня педагогов и привлечение внимания общественности к вопросам, связанным с естественно-научной сферой. Деятельность практического центра-музея организована по направлениям: образовательная, творческая, информационная и познавательно-игровая деятельность.

Образовательное направление включает нормативно-правовую документацию по энерго- и ресурсосбережению, специализированные программы для факультативных занятий, рабочие тетради для учащихся, методическую литературу и справочные материалы, анкеты и тесты для выявления уровня экологической воспитанности.

Творческое направление реализуется через организацию мастерских, выставок исследовательских работ учащихся. Информационные буклеты, созданные

учащимися, призывают к рациональному использованию ресурсов и предлагают способы экономии электроэнергии, воды и тепла.

Информационная деятельность заключается в распространении информации об энерго- и ресурсосбережении, выпуске школьной газеты «Энергоэффективная школа», создании медиатеки учебно-методических материалов.

Для реализации проектов в области экологии и энергосбережения, повышения естественнонаучной функциональной грамотности, мотивации учащихся и подготовки педагогов к занятиям, нами было разработано электронное приложение «Энергоэкспресс», адресованное учащимся, учителям и родителям. «Энергоэкспресс» разработан в соответствии с учебными программами факультативных занятий «Я, энергия и окружающая среда». Материал приложения многофункционален и предназначен для решения различных образовательных задач. Все материалы разделены на шесть разделов: беседы по экологии и энергосбережению, презентации для факультативных занятий (2-4 классы), сборник занимательных заданий, тесты, раскраска «Сохраним климат – сбережём Землю», эко-словарик.

Проект «Энергоэкспресс» был отмечен дипломами I степени на городском и областном этапах республиканского конкурса «Энергомарафон», а также получил специальный приз и денежную премию на республиканском этапе.

Разработанное приложение «Энергоэкспресс» способствует разнообразию и облегчению работы педагогов при проведении учебных, факультативных и внеклассных мероприятий.

Реализации естественнонаучной функциональной грамотности способствуют созданные нами методические разработки: тематические разработки уроков математики для 2-го и 4-го классов. Для учащихся были разработаны: сборник дидактических материалов «Занимательные задания по экологии и энергосбережению», экологическая раскраска с заданиями «Сохраним климат – сбережём Землю», рабочая тетрадь по факультативным занятиям «Зелёные школы» для 2 класса, «Классная математика». Рабочая тетрадь для 2 класса.

Формированию естественнонаучной грамотности у учащихся способствует также настольная игра «Чемоданчик грамотного потребителя продуктов», которая помогает учащимся усваивать информацию о выборе товаров в экологичной упаковке.

Реализации естественнонаучной функциональной грамотности помогают созданные нами такие методические продукты: «Математика: 2-й класс» [2]; «Математика: 4-й класс» [3].

Еестественнонаучная грамотность позволяет формировать умения решать задачи и самостоятельно применять знания в новых ситуациях. Особенностью тренажёров, придуманных мной, которые формируют естественнонаучную грамотность, является то, что они содержат материал из различных предметных областей, они являются заданиями задания творческого характера.

Список использованных источников

1 .Круглянина, Т .Я. Формирование естественнонаучной грамотности младших школьников / Т. Я. Круглянина. – URL: https://infourok.ru/statya-formirovanie-estestvennonauchnoj-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-4451876.html (дата обращения: 24.09.2025).

2. Математика : 2-й класс : тематические разработки уроков : в 2 ч. / В. Н. Гидревич, Е. А. Новикова. — Мозырь : Содействие, 2024.

3. Математика : 4-й класс : тематические разработки уроков : в 2 ч. : [для учителей начальных классов учреждений общего среднего образования]. – Мозырь : Содействие, 2019–2020.

УДК 37.013.77

Григорьева О. А.

ГУО «Средняя школа №1 г.Белыничи имени Н.И.Пашковского» (Белыничи, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на оценку эффективности проектной деятельности для развития компетенций мышления у учащихся 4-х классов.

Ключевые слова: компетенции мышления, проектная деятельность, младшие школьники, педагогический эксперимент, диагностика

Abstract. This article presents the findings of an experimental study evaluating the efficacy of project-based learning in developing thinking competencies among fourth-grade students.

Keywords: thinking competencies, project-based learning, primary school students, pedagogical experiment, diagnostics

Современные образовательные стандарты требуют развития у учащихся не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций, ключевыми среди которых являются навыки мышления. В условиях быстро меняющегося мира способность анализировать информацию, критически оценивать ее, решать нестандартные задачи и генерировать новые идеи становится фундаментом успешного обучения и адаптации в обществе [3, с. 352]. Настоящее исследование посвящено оценке эффективности проектной деятельности как средства формирования компетенций мышления у младших школьников.

Компетенции мышления в современной педагогике рассматриваются как интегрированное качество личности. Это означает, что человек обладает целым комплексом умений и способностей, позволяющих ему продуктивно работать с информацией, находить решения для возникающих проблем и принимать взвешенные решения. Важно понимать, что компетенция – это не просто набор заученных фактов, а способность успешно применять их на практике в постоянно меняющихся условиях.

Для детей младшего школьного возраста особенно актуальны и требуют развития следующие виды компетенций мышления:

– аналитическое мышление помогает выделять главное из потока информации, понимать, что к чему приводит (причинно-следственные связи), замечать повторяющиеся закономерности и видеть структуру объектов или явлений.

– критическое мышление учит проверять информацию на правдивость, отличать то, что есть на самом деле (факты), от чьих-то предположений (мнений), находить ошибки в рассуждениях и убедительно объяснять, почему он так считает.

– творческое (креативное) мышление развивает способность придумывать что-то новое, искать необычные пути для решения задач, а также развивать и детализировать свои собственные идеи.

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата [2, с. 187].

Ее ключевые характеристики, делающие ее эффективным инструментом для развития мышления, включают [1, с. 144]:

– практическая ориентация: проект всегда нацелен на решение конкретной, личностно или социально значимой проблемы.

– самостоятельность: учащиеся активно участвуют в планировании, поиске информации, реализации и презентации результата.

– межпредметность: проект интегрирует знания из разных учебных дисциплин.

– этапность: работа над проектом включает четкие этапы (подготовка, планирование, исследование, оформление результатов, презентация, рефлексия), каждый из которых требует активизации определенных компетенций мышления.

Таким образом, проектная деятельность создает естественную среду для применения и развития всех видов компетенций мышления, превращая ученика из пассивного слушателя в активного исследователя.

Исследование проводилось в три этапа с участием учащихся 4-х классов ГУО «Средняя школа №1 г. Белыничи» (экспериментальная группа – 17 человек, контрольная – 20 человек). Диагностика проводилась с использованием четырех методик: «Информационный пазл»; «Ситуативная задача»; «Найди ошибку»; «Придумай историю». Были определены уровни сформированности компетенций мышления (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии уровней сформированности компетенций мышления

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Анализ информации и выявление закономерностей	Испытывает значительные затруднения при выделении существенной информации. Не может выявить простые закономерности и взаимосвязи. Требуется постоянная помощь педагога.	Может выделить основные факты и информацию с помощью наводящих вопросов. Выявляет некоторые закономерности при поддержке педагога. Нуждается в периодической помощи.	Самостоятельно выделяет важную информацию из разных источников. Легко выявляет закономерности, взаимосвязи и противоречия. Делает обоснованные выводы на основе анализа.
Определение проблем и принятие решений	Не может самостоятельно определить проблему. Не предлагает вариантов решения. Пассивен в поиске решения. Ожидает готового решения от педагога.	С помощью педагога определяет проблему. Предлагает простые варианты решения, но не всегда их обосновывает. Проявляет некоторую активность в поиске решения.	Самостоятельно определяет проблему. Предлагает разнообразные обоснованные варианты решения. Активно ищет решение, проявляет инициативу и настойчивость.
Критическое мышление и оценка информации	Принимает информацию на веру, не задает вопросов. Не отличает факт от мнения. Не замечает противоречий в информации.	Задает простые вопросы об информации. С помощью педагога отличает факт от мнения. Замечает некоторые	Задает критические вопросы, анализирует достоверность информации. Отличает факт от мнения, аргументирует свою позицию. Выявляет

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
		противоречия, но не может их объяснить.	противоречия и предлагает способы их разрешения.
Творческое мышление и генерация идей	Не предлагает оригинальных идей. Использует только известные решения. С трудом генерирует новые идеи даже с помощью педагога.	Предлагает несколько простых идей, но не всегда оригинальных. Может с помощью педагога сгенерировать новые идеи. Не всегда может развить свои идеи.	Предлагает оригинальные и творческие идеи. Легко генерирует новые идеи и развивает их. Способен находить нестандартные решения проблем.
Самостоятельность и рефлексия	Не может оценить правильность выполнения задания. Не видит своих ошибок. Не проявляет интереса к совершенствованию работы.	Может с помощью педагога оценить свою работу. Видит очевидные ошибки после подсказки. Проявляет эпизодический интерес к улучшению результатов.	Самостоятельно анализирует и оценивает свою деятельность. Критически осмысливает процесс и результаты работы. Стремится к совершенствованию и развитию.

Сравнительные результаты диагностики на констатирующем этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 –Сравнительные результаты диагностики на констатирующем этапе (%)

Методика	Уровень	Экспериментальная группа (n=17)	Контрольная группа (n=20)
«Информационный пазл»	Высокий	18%	25%
	Средний	47%	50%
	Низкий	35%	25%
«Ситуативная задача»	Высокий	12%	5%
	Средний	53%	60%
	Низкий	35%	35%
«Найди ошибку»	Высокий	17%	15%
	Средний	71%	75%
	Низкий	12%	10%
«Придумай историю»	Высокий	29%	30%
	Средний	53%	50%
	Низкий	18%	20%

Работа проводилась на основании 5 проектов (таблица 3)

Таблица 3 – Реализация проектов

Название проекта	Сроки	Основные виды деятельности	Формируемые компетенции мышления
«Финансовая грамотность» (лэпбук)	5 месяцев	- Создание лэпбуков - Ролевые игры - Квесты - Работа в группах	- Анализ информации - Принятие решений - Критическое мышление

Название проекта	Сроки	Основные виды деятельности	Формируемые компетенции мышления
«Родина моя» (настольная игра)	1 месяц	- Исследование культуры - Создание карт и правил игры - Тестирование игры	- Творческое мышление - Выявление закономерностей - Анализ информации
«Кулинарная книга»	3 месяца	- Сбор рецептов - Адаптация текстов - Оформление книги - Мастер-классы	- Систематизация информации - Творческое мышление - Решение практических задач
«Почему мы так говорим?» (комикс)	6 недель	- Исследование фразеологизмов - Создание сценария - Рисование комикса	- Критическое мышление - Творческое мышление - Анализ языковых явлений
«Откуда берутся названия улиц?»	6 недель	- Краеведческое исследование - Опросы жителей - Создание карты - Фотофиксация	- Анализ информации - Критическое мышление - Систематизация данных

После реализации проектов была проведена повторная диагностика. Данные контрольного этапа (Таблица 4) демонстрируют четкие различия между группами.

Таблица 4 – Сравнительные результаты диагностики на контрольном этапе (%)

Методика	Уровень	Экспериментальная группа (n=17)	Контрольная группа (n=20)
«Информационный пазл»	Высокий	46%	25%
	Средний	30%	50%
	Низкий	24%	25%
«Ситуативная задача»	Высокий	35%	5%
	Средний	41%	60%
	Низкий	24%	35%
«Найди ошибку»	Высокий	29%	15%
	Средний	53%	75%
	Низкий	18%	10%
«Придумай историю»	Высокий	12%	30%
	Средний	82%	50%
	Низкий	6%	20%

Наиболее наглядно эффективность проектной деятельности видна при анализе динамики внутри экспериментальной группы.

Аналитическое мышление: наблюдается наиболее значительный прогресс. По методике «Информационный пазл» доля учащихся с высоким уровнем выросла на 29%, а по методике «Ситуативная задача» — на 23%. Это свидетельствует о том, что проектная деятельность эффективно учит детей выделять главное, видеть закономерности и находить решения.

Критическое мышление: зафиксирован рост высокого уровня на 12% («Найди ошибку»). Однако незначительное увеличение низкого уровня (на 6%) указывает на то, что данная компетенция требует более длительной и целенаправленной работы.

Творческое мышление: результаты по методике «Придумай историю» показали уникальную динамику — резкий рост среднего уровня (на 29%) при сокращении высокого и низкого. Это можно объяснить тем, что проекты дали детям надежную структуру и алгоритм для генерации идей, «подтянув» большинство до уверенного среднего уровня.

Важно отметить, что в контрольной группе, где проектная деятельность не применялась, значимых изменений в показателях не произошло.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что проектная деятельность является эффективным средством формирования компетенций мышления у младших школьников. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику по всем диагностируемым параметрам мышления, в то время как в контрольной группе показатели остались стабильными. Наибольшая эффективность выявлена в развитии навыков анализа информации и решения практических задач.

Результаты работы позволяют рекомендовать систематическое внедрение проектной деятельности в образовательный процесс начальной школы как педагогической технологии, целенаправленно развивающей критическое, аналитическое и творческое мышление, необходимое для успешной адаптации учащихся в будущем.

Список использованных источников

1. Голаджева, И. С. Методические рекомендации «Организация проектной деятельности в начальной школе» / И. С. Голаджева, А. В. Кобзева // Вестник науки, 2024. – №7 (76). – С. 142–146.

2. Катышевская, Т. А. Сущность проектной деятельности / Т. А. Катышевская // Скиф. 2020. – №2 (42). – С. 186–189.

3. Пономарев, Д. А. Формирование универсальных учебных действий в процессе проектно-исследовательской деятельности / Д. А. Пономарев, И. В. Манжосова. // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – URL: https://moluch.ru/archive/366/82174/ (дата обращения: 24.11.2025).

УДК 371.388

Громова А. А.
Невзорова А. В.
канд. пед. наук, доц
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
(Ярославль, Россия)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования функциональной грамотности младших школьников. Установлена статистически значимая связь между коммуникативной и информационной видами грамотности. Обнаружена их обусловленность уровнем социально-эмоционального развития детей.

Ключевые слова: младший школьник, образовательный результат, метапредметный результат, функциональная грамотность, социально-эмоциональное развитие

Abstract. The article presents the results of an empirical study of functional literacy in elementary school students. A statistically significant relationship has been established between communicative and informational types of literacy. Their dependence on the level of socio-emotional development of children was found.

Keywords: primary school student, educational outcome, meta-objective outcome, functional literacy, socio-emotional development

Проблема формирования функциональной грамотности стоит в современном начальном образовании достаточно остро [1, 2, 3]. Динамичность мира, технологический прогресс, которыми характеризуется современный этап развития общества, требуют от современного человека уверенного владения навыками коммуникации, а также способами поиска, переработки, сохранения, запоминания информации [4]. Эти навыки и компетенции являются сквозными, универсальными, формируются при изучении всех предметных областей и применяются также на всех уроках, во внеурочной деятельности, в обычной жизнедеятельности [5]. По своей сути, они являются частным случаем функциональной грамотности и представляют собой конкретные ее виды – коммуникативную и информационную [6, 7, 8].

В процессе эмпирического исследования нами была проверена гипотеза о взаимосвязи функциональной грамотности и метапредметных образовательных результатов обучения младших школьников. Эмпирическое исследование проводилось в четыре этапа.

1. Определение уровня развития коммуникативной и информационной грамотности младших школьников.

2. Оценка уровня социально-эмоционального развития младших школьников.

3. Изучение взаимосвязи функциональной грамотности и социально-эмоционального развития младших школьников.

4. Изучение взаимосвязи функциональной грамотности и метапредметных образовательных результатов младших школьников.

Для проведения исследования были подобраны следующие методики: «Рукавичка» (для изучения уровня коммуникативной грамотности), «Выделение существенных признаков» (для изучения информационной грамотности), «4 сезона» (для изучения социально-эмоционального развития младших школьников), «Сказка о волшебной цифре» (для изучения метапредметных образовательных результатов).

Исследование проводилось на выборке второклассников в количестве 52 учеников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 80% учеников демонстрируют высокий уровень коммуникативной компетентности, 13% – средний уровень, а 7% – низкий уровень. Уровень информационной грамотности оказался гораздо ниже: почти в равной степени распределились низкие и средние показатели: низкий уровень – у 49% детей и средний уровень – у 48 %, при этом высокий уровень обнаружен лишь у 3% младших школьников. Высокий уровень социально-эмоционального развития зафиксирован у 58% учеников, у 32% – средний уровень, у 10% – низкий уровень. Чуть больше половины детей (53%) обнаружили высокий уровень сформированности метапредметных образовательных результатов, 29% младших школьников показали средний уровень, 18% – низкий уровень.

Количественный анализ результатов показал, что результаты методик «4 сезона» и «Сказка о волшебной цифре» почти полностью совпали, следовательно,

имеет место взаимосвязь между сформированностью метапредметных образовательных результатов и уровнем социально-эмоционального развития младших школьников, что подтвердилось статистически (по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена).

Гипотеза о взаимосвязи между сформированностью функциональной грамотности и социально-эмоциональным развитием также нашла статистическое подтверждение. Коэффициент корреляции коммуникативной грамотности с социально-эмоциональным развитием составил rs = 0.541, а коэффициент корреляции информационной грамотности и социально-эмоционального развития составил rs = 0.539. Таким образом, между функциональной грамотностью и социально-эмоциональным развитием существует взаимосвязь: чем выше уровень социально-эмоционального развития ребенка, тем выше уровень сформированности его функциональной грамотности.

Еще более тесной оказалась связь между уровнем социально-эмоционального развития и сформированностью метапредметных образовательных результатов: она составила rs = 0.661. Следовательно, поскольку ранее была установлена обусловленность функциональной грамотности младших школьников уровнем их социально-эмоционального развития, установлено, что метапредметные образовательные результаты выше у тех младших школьников, которые демонстрируют одновременно с этим высокий уровень функциональной грамотности.

Полученные результаты легли в основу разработки системы заданий для младших школьников, направленных на формирование коммуникативной и информационной видов грамотности. Основной идеей при их проектировании выступил комплексный характер заданий, их метапредметная направленность [9, 10]. В частости, в перечень заданий вошли командные формы работы, связанные с проектной деятельностью разной тематической направленности; задания на овладение информационно-коммуникационными технологиями (разработка сайтов, чат-ботов); совместный поиск решения проблемных ситуаций (элементы кейс-технологий). Система заданий обладает свойствами вариативности, может встраиваться как в программы учебных дисциплин, так и во внеурочную деятельность. Благодаря ее реализации младшие школьники приобретают опыт совместной деятельности, распределения ролей, осознания и принятия конкретных задач; учатся лучше понимать эмоции друг друга, разрешать конфликты, находить продуктивные способы взаимодействия; появляется заинтересованность в общем результате, сопереживание, взаимопомощь, радость общих достижений.

Подводя итог представленным результатам исследования, необходимо отметить, что установленные взаимосвязи между функциональной грамотностью и метапредметными образовательными результатами дают педагогам ключ к оптимальной организации учебного процесса, способствуют его высокой целенаправленности и продуктивности [11, 12].

Список использованных источников

1. Веряев, А. А. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение / А.А. Веряев, М.Н. Нечунаева, Г.В. Татарникова // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 22 (78). – С. 103–107.

2. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5 – С. 140–144.

3. Воробьева, С. В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе / С. В. Воробьева. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 740 с.

4. Казакова, Е. И. Открытое образование – ценностно-технологическое основание для проектирования образовательного процесса / Е. И. Казакова, Т. Г. Галактионова. – URL: http://contest.schoolnano.ru/wp-content/uploads/Материалы-программ/Открытое-образование.pdf (дата обращения 25.11.21)

5. Карпова, Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого» обучения / Е. В. Карпова //Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №4 (115). – С. 8–16.

6. Мухина, Е. А. Формирование осознанных и произвольных высказываний младших школьников в процессе работы в группе Молодая наука – 2018 / Е. А. Мухина // Региональная науч.-практ. конф. студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конф. / под ред. Н.П. Шутковой. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2018.

7. Невзорова, А. В. Повышение качества воспитания школьников в условиях современного образовательного процесса / А. В. Невзорова // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся : материалы IV респ. науч.-практ. конф. – Могилев, 2017. – С. 49-52.

8. Невзорова, А. В. Универсальные компетенции и новая грамотность как ориентиры современного образования / А. В. Невзорова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : сб. науч. ст. IV междунар. науч.-практ. конф. – Ярославль : ЯГПУ, 2020. – С. 75–77.

9. Осипенко, Л. Е. Интеграция науки, образования, бизнеса в формате научно-практического обучения школьников / Л. Е. Осипенко // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, №6. – С. 212–231.

10. Погорелов, Д. Н. Актуальные направления в обучении представителей поколения Z / Д. Н. Погорелов // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2020. С. 341–351.

11. Расширенный текст доклада профессора М.А. Холодной на IV Всероссийском съезде психологов образования России "Психология и современное российское образование", 2008. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html?forprint=1 (дата обращения: 24.08.21)

12. Functional literacy and numeracy: Definitions and options for measurement for the SDG Target 4.6 Prepared by: T. Scott Murray DataAngel Policy Research Incorporated – November, 2017.

УДК 87.123

Лаўрыновіч Н. П.

ДУА «Навасельская сярэдняя школа» (аг. Наваселле, Беларусь)

ФАРМІРАВАННЕ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ ВУЧНЯЎ У АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ

Анатацыя. У артыкуле вызначана паняцце функцыянальнай граматнасці, прыведзены прыклады выкарыстання прыёмаў функцыянальнай граматнасці на розных этапах вучэбных заняткаў

Ключавыя словы: традыцыйная граматнасць, функцыянальная граматнасць, метапрадметныя кампетэнцыі, чытацкая граматнасць

Abstract. The article defines the concept of functional literacy and provides examples of the use of functional literacy at various stages of the lesson

Key words: traditional literacy, reading literacy, meta-subject competencies, reading literacy

Сістэма адукацыі у наш час імкнецца да таго, каб вучань быў актыўнай, самастойнай асобай, гатовай да жыцця ў сучасным свеце. Менавіта таму на першы план выходзіць паняцце функцыянальнай граматнасці. У нашым уяўленні традыцыйная граматнасць – гэта ўменне чытаць, пісаць. Што датычыцца функцыянальнай граматнасці, – гэта здольнасць выкарыстоўваць атраманыя веды і навыкі для вырашэння паўсядзённых жыццёвых задач. Пачатковая школа – гэта той фундамент, на якім будуюцца ўсе далейшыя кампетэнцыі вучня. Менавіта тут дзіця ўпершыню сутыкаецца з неабходнасцю прымяняць школьныя веды ў рэальных сітуацыях.

Адмысловае месца сярод метапрадметных універсальных навучальных дзеянняў займае чытанне і праца з інфармацыяй. У час новых інфармацыйных тэхналогій цікавасць да чытання падае, роля кнігі змянілася. Дзеці больш глядзяць тэлевізар, аддаюць перавагу камп'ютару і, як вынік, школьнікі не любяць, не хочуць чытаць. Базавым прадметам для фармавання чытацкай пісьменнасці ў пачатковай школе з'яўляюцца ўрокі літаратурнага чытання і беларускай мовы, на якіх можна вырашаць не толькі вузкапрадметныя задачы, але і агульныя для ўсіх прадметаў задачы развіцця малодшага школьніка.

Чытацкая граматнасць у сучасным адукацыйным працэсе займае адно з ключавых месцаў. Ва ўмовах інфармацыйнага грамадства ўменне працаваць з тэкстам, аналізаваць, інтэрпрэтаваць і крытычна асэнсоўваць інфармацыю становяцца асноватворнымі навыкамі. Асаблівую ўвагу важна надаваць фарміраванню чытацкіх уменняў, якія дапамогуць дзецям лепш разумець навакольны свет і эфектыўна ўзаемадзейнічаць з тэкстамі рознага жанру і фармату. Важна ўлічваць псіхалагічныя і кагнітыўныя асаблівасці навучэнцаў, каб не перагружаць навучальны матэрыял. Трэба развіваць як інтэлектуальныя, так і эмацыйныя здольнасці дзяцей, супастаўляючы тэкст з іх уласным досведам і пачуццямі. Фарміраванне гэтых якастэй патрабуе ад настаўніка пераходу ад простай перадачы ведаў да стварэння адукацыйных сітуацый, максімальна набліжаных да жыцця. Вылучаюць наступныя віды чытацкіх уменняў, якія неабходна фарміраваць на ўроках літаратуры:

1. Навыкі разумення тэксту: умець выдзяляць асноўную думку, вызначаць тэму і ідэю тэксту.

2. Навыкі аналізу: параўнанне, супастаўленне, класіфікацыя інфармацыі.

3. Ацэнка: уменне крытычна асэнсоўваць прачытанае, фармаваць уласнае меркаванне.

4. Пабудова сувязнога пераказу: умець пераказваць прачытанае з улікам структуры тэксту.

5. Творчае чытанне: стварэнне ўласных тэкстаў і інтэрпрэтацый.

Рэаліі сённяшняга дня патрабуюць арыентацыі адукацыі малодшых школьнікаў на развіццё пазнавальнай актыўнасці асобы як асновы асобаснага развіцця, так як у працэсе пачатковага навучання закладаецца падмурак навыкаў навучання, які ў далейшым становіцца асноўнай умовай бесперапыннай адукацыі. Уяўленне аб чытацкай пісьменнасці як аб адным з запланаваных вынікаў адукацыі ставіць задачу выбару спосабу фарміравання чытацкіх уменняў у адукацыйнай практыцы. У сучасных падыходах да навучання адзначаецца важнасць таго, каб у выніку навучання ў дзіцяці адбыліся змены, якія вызначаюцца не толькі набытым жыццёвым вопытам, не толькі

тымі ведамі, якія ён засвоіў у працэсе навучання, але і характарам яго дзейнасці, стаўленнем да яе, узроўнем пазнавальных інтарэсаў, гатоўнасцю да саманавучання і самавыхавання. Разам з тым у гэтым узросце асноўнай з'яўляецца камунікатыўная сфера развіцця асобы дзіцяці. Яму жыццёва неабходны пазітыўныя зносіны з боку навакольных. У сувязі з гэтым становіцца актуальным камунікатыўна-дзейнасны падыход, які прадугледжвае такую арганізацыю навучальнага працэсу, у якой на першы план высоўваюцца дзейнасныя зносіны навучэнцаў з настаўнікам і паміж сабой, вучэбнае супрацоўніцтва ўсіх удзельнікаў урока.

Роднае слова!.. Дзякуючы яму мы пазнаём жыццё, навакольны свет, вывучаем гісторыю народа, зазіраем у будучыню. Слова побач з чалавекам ва ўсіх праявах жыцця. Яно служыць крыніцай натхнення паэту і суцяшае сэрца. Але, на жаль, для многіх вельмі праблематычна размаўляць па-беларуску, а можа, нават сорамна. Гэта, вядома ж, няправільна. Кожнаму адукаванаму чалавеку неабходна старанна вывучаць і шанаваць сваю мову. Бо мова – гэта аснова грамадзянскасці, свядомага фарміравання патрыятычных пачуццяў вучняў. Вытокам самасвядомасці кожнага народа з`яўляецца яго мова. Калі мова «жывая», калі ёй карыстаюцца ў паўсядзённым жыцці, калі народ ведае сваіх пісьменнікаў, то, бясспрэчна, адчувае сваю цэльнасць, магутнасць, самастойнасць. Калі ж няма сваёй мовы, людзі лёгка паддаюцца ўплыву ўсяго іншаземнага. Яны пачынаюць цікавіцца чужымі інтарэсамі, звычаямі, дыялектамі, забываюць свае карані. У нас, беларусаў, ёсць свая меладычная і прыгожая беларуская мова. Пакуль яна гучыць на тэлебачанні і радыё, пакуль мы знаёмімся ў школах з творамі Янкі Купалы, Якуба Коласа, Максіма Танка, Кандрата Крапівы, не будзем мы звацца ні палякамі, ні рускімі, ні прыбалтамі, а будзем звацца беларусамі. Мова – гэта душа народа. Пакуль жыве мова, жыве і народ, адчуваючы сваю супольнасць. Калі ж знікае мова, знікае і народ. Ён страчвае сваю гісторыю, памяць аб продках.

“Выхавальнікамі” ў многіх сем'ях з'яўляюцца тэлевізар, ноўтбук, тэлефон, якія таксама падаюць голас на рускай мове. У выніку многія нашы дзеці цудоўна размаўляюць на рускай мове і зусім не ўмеюць гаварыць па-беларуску. Большасць дзяцей у нашай рэспубліцы выхоўваецца ў рускамоўных сем'ях, а яшчэ значная частка ў сем'ях, дзе размаўляюць на так званай "трасянцы" - сумесі беларускай і рускай моў. Гэта прыводзіць да ўзнікнення з'явы інтэрферэнцыі - "засметчанасць" мовы: пранікнення ў рускае маўленне беларусізмаў, а беларускае – русізмаў. Напрыклад, гаворачы па-руску, ужываюць беларускія словы(сварила бурак), граматычныя формы, уласцівыя беларускай мове (гулять с папам), дапускаюць арфаэпічныя і фанетычныя памылкі (рымень, дзевачка). Часта дзеці паралельна ўжываюць агульныя па значэнні словы абедзвюх моў (кукла і лялька, сапожки і боты, картинка і малюнак, играть і гуляць і інш.). Гэта вялікая праблема. Вучні не толькі не ўмеюць гаварыць на роднай мове, яны не разумеюць большасці слоў, якія чуюць ад настаўніка. Усё гэта ўскладняе вучэбна-выхаваўчы працэс, робіць яго незразумелым і нецікавым для навучэнцаў.Таму я ў сваёй дзейнасці стараюся выкарыстоўваць такія прыёмы і метады работы, якія выклікаюць цікавасць, запамінаюцца вучням.

Вось некалькі варыянтаў заданняў па чытанскай функцыянальнай граматнасці для вучняў пачатковых класаў на ўроках беларускай мовы і літаратуры. Заданні

скіраваны на розныя ўменні: пошук інфармацыі, аналіз тэксту, інтэрпрэтацыю, ацэнку і разважанне.

Тэма: «Наш сябра – Сонейка»

Сонейка прачынае ўсё жывое.Яно падымаецца на ўсходзе і асвятляе зямлю. Без сонейка не раслі б дрэвы, травы і кветкі. Яно дае нам цяпло і святло. Людзі і жывёлы без сонейка захварэлі б. Вечарам сонейка сыходзіць за гарызонт, і наступае ноч. А раніцай яно з'яўляецца зноў.

Заданні:

1. Прачытай тэкст і знайдзі адказ на пытанне: Што дае нам сонейка? Падкрэслі правільныя адказы. · Снег · Святло · Цяпло · Вецер

2. Запішы паслядоўнасць падзей у правільным парадку: напішы лічбы 1, 2, 3, 4. · Наступае ноч. · Сонейка падымаецца на ўсходзе. · Сонейка сыходзіць за гарызонт. · Сонейка прачынае ўсё жывое.

3. Чаму, паводле тэксту, без сонейка не маглі б расці дрэвы? Адказ напішы ўласнымі словамі.

4. Ці любіш ты сонейка? Напішы 1-2 прычыны, чаму.

Заданне на аснове верша (адрывак з верша Я. Купалы «Хлопчык і лётчык»):

Хлопчык малы, гадоў дзесяці,
У неба сіняе ўглядаўся,
Дзе самалёт, быццам птах шматкрылы,
Над хмарамі ў сонцы віўся, плыў...

Заданні:

1. Колькі гадоў было хлопчыку?

2. З якім жывёлай параўноўваецца самалёт у вершы? Выпішы словы.

3. Як ты думаеш, пра што марыў хлопчык, гледзячы ў неба? Абгрунтуй сваю думку.

4.: А ці бывае ў цябе так, што ты доўга глядзіш на неба? Што ты пры гэтым адчуваеш і пра што думаеш?

Такія заданні дапамагаюць фарміраваць у дзяцей не толькі тэхніку чытання, але і ўменне працаваць з рознымі тыпамі тэкстаў у паўсядзённых жыццёвых сітуацыях. Яны развіваюць крытычнае мысленне, уменне знаходзіць, аналізаваць і выкарыстоўваць інфармацыю, што і з'яўляецца асновай функцыянальнай граматнасці.

Творчыя і праблемныя заданні «Знайдзі недакладнасці»

Тэкст: «Учора я быў у самым цудоўным парку на свеце! Там рос вялікі-вялікм дуб, на якім спелі бананы. Пад дрэвам сядзеў вожык і еў яблыкі. Раптам з кустоў выскачыў певень і паляваў на матылькоў. Я пайшоў да сажалкі і ўбачыў, як бабер будуе плаціну з галінак. Гэта было так незвычайна!»

Пытанні:

1. Знайдзі ў тэксце 3 рэчы, якія не адпавядаюць рэчаіснасці. Запішы іх і каротка растлумач, чаму яны няправільныя. (На дубе не могуць спець бананы, таму што бананы расцуць на траве).

2. Чаму гэты апісанне выглядае фантастычным? Ці магло штосьці з апісанага адбыцца на самай справе?

3. Дапоўі гэты тэкст, каб ён стаў больш рэалістычным, змяніўшы толькі 2 дэталі.

На уроках беларскай мовы і літаратурнага чытання вядзецца праца з рэальнымі тэкстамі: расклады, інструкцыі да прэпаратаў, аб'явы, рэцэпты, навінавыя паведамленні.

Праца з рэальнымі тэкстамі «Дэкады гульні»

Прачытай фрагмент з артыкула на сайце школы: «У рамках тыдня беларускай мовы і літаратуры ў нашай школе прайшла інтэлектуальная гульня"Што? Дзе? Калі?". Удзельнічалі каманды 3-4 класаў. Перамогу атрымала каманда 4 "А" класа "Эрудыты". Другое месца занялі "Вясёлыя літаратуры" з 3 "Б" класа. Усе ўдзельнікі атрымалі сладкія прызы, а пераможцы - падарожныя гульні».

Заданні:

1. Хто заняў першае месца? Як называлася каманда пераможцаў?

2. Колькі ўсяго каманд згадваецца ў артыкуле?

3. Якой інфармацыі не хапае ў гэтым артыкуле? Чаму ты так лічыш? (Напрыклад, не напісана, колькі балаў набралі каманды, хто быў капітанам, якія былі пытанні).

4. Што б ты дадаў(ла) ў гэты артыкул, каб зрабіць яго больш цікавым і інфарматыўным для вучняў?

Практічна-арыентаваныя практыкаванні эфектыўныя, таму што яны максімальна набліжаныя да рэальных жыццёвых сітуацый, з якімі дзіця сутыкаецца ці будзе сутыкацца; развіваюць крытычнае мысленне; патрабуюць прыняцця рашэнняў цікавыя тэмы выклікаюць у дзяцей патрэбны энтузіязм.

Настаўнік ператвараецца з лектара ў арганізатара, кансультанта і натхняльніка. Яго задача: ствараць праблемныя сітуацыі, якія матывуюць дзяцей да пошуку рашэння; падбіраць жыццёвыя і цікавыя матэрыялы для працы; арганізоўваць групавую працу і дыскусіі, дзе дзеці вучацца выказваць і адстойваць сваю думку; звязваць тэму ўрока з паўсядзённым жыццём вучняў.

Фарміраванне функцыянальнай граматнасці – гэта не кароткатэрміновы праект, а доўгатэрміновая стратэгія, накіраваная на будучыню нашых дзяцей. Іменна ў пачатковай школе мы закладваем асновы таго, што нашы вучні стануць не проста эрудыранымі, але і разумнымі, адаптыўнымі і адказнымі грамадзянамі, гатовымі да самастойнага жыцця. Інвеставаць сёння ў функцыянальную граматнасць – значыць інвеставаць у паспяховае будучыня нашай краіны.

УДК 372.3:373.3

Хватик Е. В.

ГУО «Гимназия №30 г. Минска имени Героя Советского Союза Б. С. Окрестина»
(Минск, Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья описывает, как межпредметные связи способствуют формированию функциональной грамотности у младших школьников, развивая читательскую, математическую, естественнонаучную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

Ключевые слова: функциональная грамотность, межпредметные связи, современное образование, критическое мышление, проектная деятельность

Abstract. The article describes how interdisciplinary connections contribute to the formation of functional literacy in primary school students, developing reading, mathematical, scientific literacy, global competencies, and creative thinking.

Keywords: functional literacy, interdisciplinary connections, modern education, critical thinking, project activities

Современное образование стоит перед вызовом подготовки учащихся, способных не просто воспроизводить знания, но и применять их в постоянно меняющемся мире. В этом контексте функциональная грамотность перестает быть дополнительным навыком и становится фундаментальной целью обучения. Актуальность данной темы обусловлена несколькими факторами: требования современного общества, международные исследования PISA, новые образовательные стандарты (ФГОС), целостное восприятие мира, мотивация и интерес к обучению.

Таким образом, исследование роли межпредметных связей в формировании функциональной грамотности в начальной школе является критически важным для модернизации образовательного процесса и подготовки конкурентоспособного, успешного гражданина.

Проблема межпредметных связей (МПС) и функциональной грамотности (ФГ) не нова, но их интеграция и осмысление в контексте современной педагогики является активно развивающимся направлением.

Идеи о взаимосвязи наук и целостности познания были представлены еще в трудах Я. А. Коменского, который выступал за целостное и гармоничное развитие личности.

В советский период межпредметные связи активно разрабатывались И. Д. Зверевым, В. Н. Максимовой, М. Н. Скаткиным и другими. Они изучали виды МПС, их функции в обучении, методологические основы и практические пути реализации в различных предметах. Эти исследования заложили фундамент для понимания дидактической роли МПС [1,2].

Межпредметные связи — это связи между основами наук учебных дисциплин, между структурными элементами содержания, выраженными в понятиях, научных фактах, законах, теориях. Так как научные факты, законы, теории формируются через понятия или выражают связь между ними, то в итоге межпредметные связи — это связи между понятиями в различных дисциплинах [3].

Термин «функциональная грамотность» был введен в широкий оборот в 1950-х годах в документах ЮНЕСКО. В них функциональная грамотность понималась как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» [4].

На современном этапе ключевую роль в разработке концепции и оценке функциональной грамотности играют OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) в рамках программы PISA. Они разрабатывают структуру функциональной грамотности, выделяя её компоненты и методики их измерения [5].

В последнее время всё больше исследований посвящено именно взаимосвязи этих двух понятий. Ученые и практики ищут эффективные дидактические модели и методические приемы, которые бы, опираясь на межпредметные связи, целенаправленно формировали функциональную грамотность учащихся начальной школы. Акцент делается на проектной деятельности, проблемном обучении,

интегративных уроках, которые по своей сути являются межпредметными и направлены на решение практико-ориентированных задач.

Использование межпредметных связей является мощным инструментом для формирования функциональной грамотности, поскольку: оно имитирует реальные жизненные ситуации, где проблемы редко решаются в рамках одного предмета; способствует развитию универсальных учебных действий (поиск информации, анализ, синтез, моделирование, планирование); формирует критическое мышление, умение работать с разными источниками информации; повышает познавательный интерес, делая обучение более значимым и применимым.

Мы можем наблюдать сформированность функциональной грамотности у младших школьников, когда обучение построено на принципах межпредметной интеграции (таблица 1).

Таблица 1 – Примеры межпредметной интеграции

В читательской деятельности:	
Гибкое восприятие информации	Ученик легко ориентируется в текстах разных жанров (научно-популярный текст по предмету «Человек и мир», художественный рассказ, инструкция к поделке на уроке трудового обучения), умеет извлекать из них информацию, необходимую для решения задачи, интегрируя сведения из разных источников.
Критическая оценка	Способность не просто понять, но и оценить информацию, соотнести её с уже имеющимися знаниями (например, на уроке, читая рассказ о необычном природном явлении, ученик не просто запоминает прочитанное. Он соотносит это с тем, что уже знает из уроков по предмету «Человек и мир» или из своего личного наблюдения).
Понимание причинно-следственных связей	Использование текстов из разных областей для объяснения явлений (например, прочитать о полезных ископаемых на уроке «Человек и мир» и затем написать об этом небольшой рассказ на уроке русского языка)
В математической и естественнонаучной деятельности:	
Применение математических знаний в быту	Способность использовать математические операции для решения практических задач, связанных с повседневной жизнью (например, расчет стоимости продуктов в магазине или определение количества спасенных деревьев при организации сбора макулатуры).
Системное мышление при изучении природы	Умение видеть взаимосвязи между природными явлениями, изученными на разных предметах (например, на уроках предмета «Человек и мир» дети узнают, что нужно для жизни растений. На уроках математики они могут измерять высоту ростка, подсчитывать количество новых листочков и тд.).
Решение проблемных ситуаций	Применение знаний математики и предмета «Человек и мир» для поиска решений. Например, чтобы помочь зимующим птицам, ученики используют математику для создания кормушки, а понимание повадок и условий жизни птиц – для выбора подходящего корма и безопасного места её размещения.
В сфере глобальных компетенций и креативного мышления	
Разносторонний взгляд на проблемы	Умение рассматривать одну и ту же проблему с позиций разных предметов и культур (например, создание плаката «Экологические проблемы» на уроках предмета «Человек и мир» и написание сочинения на уроке русского языка).
Поиск нестандартных решений	Способность генерировать новые идеи, используя знания и подходы из различных областей (например, проект «Город будущего» объединяет изобразительное искусство (для дизайна), трудовое обучение (для конструирования макета), математику (для расчетов) и предмет «Человек и

	мир» (для социальной, экологической и функциональной составляющей города).
Эмпатия и межкультурное понимание	Формирование уважительного отношения к различным культурам и взглядам через изучение фольклора, традиций разных народов, в том числе на уроках литературного чтения, музыки, изобразительного искусства.
В практико-ориентированной деятельности:	
Проектная деятельность	В межпредметных проектах, таких как "Мой родной край", младшие школьники активно применяют знания из различных областей: факты о природе и обществе (из предмета «Человек и мир»), навыки русского языка (для текстов/презентаций), умения из трудового обучения (для макетов/коллажей) и математические навыки (для измерений/подсчётов и распределения задач).
Решение кейсов	Способность работать с ситуационными задачами, требующими применения знаний из разных предметов для анализа и выработки решения. Например, для организации "Классного пикника" ученики применяют знания из предмета «Человек и мир» (безопасность, правила), математики (расчеты угощений, бюджета, времени) и русского языка (списки, приглашения, обязанности).

Таким образом, межпредметные связи создают богатую среду, в которой функциональная грамотность не только формируется, но и активно проявляется, становясь видимой через конкретные действия и результаты деятельности младших школьников.

Для того чтобы межпредметные связи действительно способствовали развитию функциональной грамотности, необходимо создание определенных педагогических и организационных условий.

Подготовка и профессиональное развитие педагогических кадров является основой качественного образования. Особое внимание в этом процессе уделяется формированию методической компетентности учителя. Для достижения этой цели и поддержания высокого уровня профессионализма педагогов крайне необходима организация регулярных курсов повышения квалификации. Эти программы должны быть направлены на формирование навыков использования МПС, разработку интегрированных уроков, проектной деятельности и методик формирования видов функциональной грамотности.

Помимо кадрового обеспечения, для эффективного формирования функциональной грамотности необходимо внедрение комплексных содержательно-методических условий. Это включает разработку и внедрение интегрированных программ и уроков, целенаправленно использующих межпредметные связи для решения комплексных задач. Крайне важно применять активные и интерактивные формы обучения (проектную, исследовательскую, игровую деятельность, кейс-метод) и включать практико-ориентированные задания, имитирующие реальные жизненные ситуации и требующие применения знаний из разных предметных областей.

Параллельно этому, требуется развивающая образовательная среда, обеспечивающая широкий доступ к разнообразным источникам информации и современное материально-техническое оснащение для проведения практических и исследовательских работ.

Завершает этот комплекс системная оценка и диагностика. Она предусматривает применение формирующего оценивания, отслеживающего процесс становления функциональной грамотности и поощряющего рефлексию и самооценку. Для объективного выявления уровня сформированности различных видов грамотности в условиях использования межпредметных связей необходимо внедрение специального диагностического инструментария, включая задания PISA-формата и диагностические карты.

Подводя итоги, можно констатировать, что формирование функциональной грамотности у обучающихся начальной школы является одной из стратегических задач современного образования, определенной требованиями общества. Анализ показал, что межпредметные связи выступают не просто как дидактический прием, а как мощный методологический и методический инструмент для достижения этой цели.

Использование межпредметных связей способствует формированию у младших школьников целостной картины мира, преодолению фрагментарности знаний, развитию системного и критического мышления. Это находит своё проявление в способности учащихся гибко работать с информацией, применять знания в жизненных ситуациях, проявлять креативность и готовность к решению комплексных проблем, что является ядром функциональной грамотности. Таким образом, межпредметные связи являются залогом успешного формирования функционально грамотной личности с первых лет обучения.

Список использованных источников

1. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.

2. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

3. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. изд. / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во УНЦДО, 2005. – 222 с.

4. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. – Мн. : АПО, 2003. – 125 с.

5. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / Л. Ю. Панарина [и др.]. – Самара : СИПКРО, 2019. – 114 с.

УДК 372.4

Шырко А. С.

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

РАЗГЛЯД ПАНЯЦЦЯЎ “НАВЫК ЧЫТАННЯ” І “ЧЫТАЦКІЯ ЎМЕННІ” Ў КАНТЭКСЦЕ ПРАБЛЕМЫ ФАРМІРАВАННЯ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ

Анатацыя. У артыкуле разглядаюцца асаблівасці паняццяў “навык чытання” і “чытацкія ўменні” ў кантэксце фарміравання чытацкай граматнасці малодшых школьнікаў, прыводзяцца чытацкія ўменні, на якія сфакусіравана ўвага міжнародных супастаўляльных даследаванняў.

Ключавыя словы: навык чытання; чытацкія ўменні; чытацкая граматнасць; малодшы школьны ўзрост

Abstract. The article discusses the features of the concepts of "reading skill" and "reading skills" in the context of the formation of reading literacy of primary schoolchildren, provides reading skills, which are the focus of international comparative studies.

Keywords: reading skill; reading skills; reading literacy; primary school age

Чытанне з'яўляецца важным сродкам атрымання інфармацыі, дазваляе чалавеку задаволіць асабістыя пазнавальныя і эстэтычныя патрэбы. Вывучэнне ролі чытання ў фарміраванні асобы было і застаецца важным пытаннем сучаснай сістэмы адукацыі.

На І ступені агульнай сярэдняй адукацыі чытанне мае асаблівае значэнне для далейшага працэсу навучання, паколькі садзейнічае развіццю мыслення, уяўлення, памяці, маўлення. Ц.Г. Ягораў падкрэслівае, што ад настаўніка, яго ўзроўню ведання псіхалагічных працэсаў, якія пакладзены ў аснову авалодання дзецьмі ўменнем чытаць, методыкі навучання чытанню з першых крокаў фарміравання гэтага навыку залежыць паспяховасць навучэнца ў далейшым працэсе навучання [1, с. 3].

У сучасную педагагічную тэорыю і практыку трывала ўваходзіць тэрмін "чытацкая граматнасць", які ў адрозненні ад чытання "ўключае значна большы спектр кампетэнцый – ад базіснага дэкадзіравання, ведання слоў, граматыкі, структуры тэксту да ведаў пра свет, … таксама ўключае метакагнітыўныя кампетэнцыі" [2, с. 5]. Менавіта сфарміраванасць чытацкай граматнасці дапамагае вырашаць задачу выхавання адказнага, ініцыятыўнага і кампетэнтнаснага грамадзяніна.

Для Беларусі чытацкая граматнасць – дастаткова новае паняцце, пра што сведчаць розныя спосабы перакладу тэрміна: чытацкая граматнасць і чытацкая пісьменнасць. Тлумачальны слоўнік падае да слоў аднолькавыя азначэнні: "уменне чытаць і пісаць" [3, с. 77] і пераносна "наяўнасць патрэбных ведаў у якой-небудзь галіне" [4, с. 260]. Аднак выразная ўнутраная форма слова "пісьменнасць" абумоўлівае ўжыванне пераважна ў прамым значэнні. Слова "граматнасць" такой выразнай унутранай формы не мае, таму гэтае паняцце мае больш шырокае значэнне. У артыкуле мы будзем ужываць тэрмін "чытацкая граматнасць".

У міжнародных даследаваннях ацэнкі якасці адукацыі PISA чытацкая граматнасць разглядаецца як "здольнасць чалавека разумець, ацэньваць і выкарыстоўваць тэксты, асэнсоўваць іх і быць уцягнутым у працэс чытання для дасягнення сваіх мэт, пашырэння сваіх ведаў і магчымасцей, усебаковага ўдзелу ў жыцці грамадства" [5, с. 5]. Вывучэнне працэсу фарміравання чытацкай граматнасці як педагагічнай праблемы патрабуе асэнсавання такіх паняццяў, як "навык чытання" і "чытацкія ўменні".

Паколькі сфарміраванасць навыку чытання спрыяе вырашэнню праблем агульнага развіцця навучэнца, яго выхавання, развіццю творчых і разумовых здольнасцей, яшчэ з сярэдзіны XX стагоддзя ўдасканальванню навыкаў чытання надзялялася шмат увагі, што адлюстравана ў работах Д.Г. Коршунавай, Д. Ляшчынскага [6, 7].

У агульным разуменні сучаснай методыкі тэрмін "навык чытання" трактуецца як аўтаматызаванае ўменне па агучванні друкаванага тэксту, якое прадугледжвае асэнсаванне ідэі ўспрынятага твора і выпрацоўку ўласных адносін да прачытанага.

Фарміраванне навыку чытання адносіцца да складанага псіхафізіялагічнага працэсу, які ўключае не толькі тэхнічныя аспекты, але і разуменне, інтэрпрэтацыю і крытычны аналіз зместу, у ім знаходзіць адлюстраванне разумовая і маўленчая дзейнасць. Валоданне навыкам чытання на дастаткова высокім узроўні – гэта важная перадумова для паспяховай работы навучэнцаў па ўсіх вучэбных дысцыплінах, што

вызначае сацыяльную значнасць і практычную неабходнасць сістэматычнай працы па фарміраванні паўнавартаснага навыку чытання ў пачатковых класах.

Паколькі навык чытання метапрадметны і з'яўляецца спосабам атрымання новай інфармацыі для вырашэння вучэбных, сацыяльных і асабістых задач, ён асабліва важны для фарміравання функцыянальнай граматнасці, а ў прыватнасці чытацкай граматнасці.

Чытацкія ўменні як аснова чытацкай граматнасці – гэта "кагнітыўныя стратэгіі, спосабы работы з тэкстам" [8, с. 54]. У метадычнай літаратуры тэрмін "чытацкія ўменні" разглядаецца ў шырокім і вузкім сэнсах.

У шырокім сэнсе чытацкія ўменні разглядаюцца як усе ўменні, якія звязаны з літаратурна-вучэбнай дзейнасцю вучняў (успрыманне, аналіз і ацэнка тэкстаў, маўленчыя і бібліяграфічныя ўменні). У вузкім сэнсе разумеюцца спецыфічныя ўменні, якія неабходны для ўспрымання і разумення мастацкага літаратурнага твора (аналіз мовы, сюжэта, кампазіцыі, вобразаў).

М.І. Амарокава адзначае, што ў залежнасці ад структуры вучэбнай дзейнасці чытацкія ўменні падраздзяляюць на чатыры групы: арыенціроўкі, або планіраванне (знаходжанне твора па яго назве ў змесце і на патрэбнай старонцы кнігі; арыенціроўка ў кнігах па малюнках, прозвішчах аўтараў; уменне карыстацца тытульным лістом, загалоўкам, прадмовай, пасляслоўем і інш.), выканання (дзяленне тэксту на сэнсавыя часткі; вызначэнне галоўнага і другаснага ў тэксце; параўнанне вершаў, баек, казак, апавяданняў і інш.), кантролю (уменне перачытаць тэкст з мэтай удакладнення яго зместу; суаднясенне з першасным уяўленнем; праверка па тэксце вызначаных сэнсавых частак і інш.), ацэнкі (самаацэнка і знешняя ацэнка дакладнасці адказаў па змесце тэксту; самастойнасць меркаванняў пра герояў; ступень авалодання таго ці іншага спосабу дзеяння і інш.) [9, с. 17–18].

Са з'яўленнем міжнародных супастаўляльных даследаванняў якасці адукацыі PIRLS і PISA разуменне тэрміна "чытацкія ўменні" значна пашыраецца. У 2000 годзе міжнароднымі даследаваннямі вывучаліся ўменні, звязаныя з разуменнем тэкстаў, іх інтэрпрэтацыяй і ацэнкай [10, с. 36]. У даследаванні PIRLS-2006 увага сфакусавана на такіх чытацкіх уменнях, як пошук інфармацыі, прадстаўленай у відавочным выглядзе; фармуляванне вывадаў на падставе матэрыялу з тэксту; інтэграцыя і інтэрпрэтацыя інфармацыі; ацэнка зместу, мовы і элементаў тэксту [11, с. 13–16]. З уключэннем у даследаванні PIRLS і PISA электронных тэкстаў з'яўляюцца і новыя патрабаванні да чытацкіх уменняў: здольнасць крытычна ацэньваць інфармацыю, – таму ў тэсце PISA за 2009 год надаецца ўвага комплексным чытацкім ўменням, напрыклад, "пошук, ацэнка і інтэграцыя інфармацыі з мноства электронных тэкстаў" [12, с. 23]. З пашырэннем выкарыстання лічбавых тэхналогій і павышэннем узроўню валодання імі ў 2018 годзе пачынаюць ацэньвацца навыкі "лічбавага" чытання. Былі дададзены ўменні крытычна ацэньваць якасць і дакладнасць інфармацыі з тэксту, знаходзіць супярэчнасці, выкарыстоўваць атрыманую інфармацыю для вырашэння шырокага кола задач [13, с. 15].

Факусіраванне ўвагі міжнароднымі супастаўляльнымі даследаваннямі на розных відах чытацкіх уменняў сведчыць пра адлюстраванне ў адукацыйным працэсе сацыяльных патрэб грамадства, дазваляе прасачыць тэхнічны і тэхналагічны прагрэс. Аднак шэраг пунктаў для чытання з тэста PISA-2000 застаецца нязменным на працягу

дзесяцігоддзяў, што дапамагае адсачыць дынаміку паспяховасці працэсу фарміравання чытацкай граматнасці [12, с. 21].

Такім чынам, тэрміны “навык чытання” і “чытацкія ўменні” з’яўляюцца базавымі для вывучэння працэсу фарміравання чытацкай граматнасці як педагагічнай праблемы. З’яўленне міжнародных супастаўляльных даследаванняў і факусіраванне педагагічнай думкі на фарміраванні функцыянальнай граматнасці пашыраюць уяўленні пра магчымасці чытання, патрабуюць пераасэнсавання падыходаў да фарміравання навыку чытання, пашырэння неабходных сучаснаму чалавеку комплексу чытацкіх уменняў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т. Г. Егоров. – М. : Учпедгиз, 1953. – 144 с.
2. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Г. А. Цукерман // Стратегия 2020. – URL: http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf (дата обращения: 29.09.2025).
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэдкал. : А. Я. Баханькоў [і інш.]. – Мн. : Беларус. савец. энцыкл., 1978. – Т. 2 : Г – К. – 765 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэдкал.: Г. Ф. Вештарт, Г. М. Прышчэпчык. – Мн. : Беларус. савец. энцыкл., 1980. – Т. 4 : П – Р. – 767 с.
5. Ковалёва, Г. С. PISA-2018 в Республике Беларусь. Читательская грамотность / Г. С. Ковалёва, А. В. Позняк // Нац. ин-т образования. – URL: https://adu.by/images/2021/05/Kn2-PISA-2018-chitatel-gramotnost.pdf (дата обращения: 29.09.2025).
6. Коршунова, Д. Г. Исследование состояния навыков чтения у учащихся начальной школы / Д. Г. Коршунова // Вопросы методики обучения русскому языку в начальной школе : сб. ст. / ред. Н .С. Рождественский. – М., 1959. – С. 157–206.
7. Лещинский, Д. Больше внямания развитию у школьника навыка чтения / Д. Лещинский // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 58–66.
8. Волочко, А. М. Читательские умения как основа формирования читательской грамотности при обучении языкам / А. М. Волочко, К. И. Шибаева // Пед. наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 54–62.
9. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников : метод. пособие для учителя / М. И. Оморокова. – Изд. 2-е. – М. : АРКТИ, 2001. – 160 с.
10. Knowledge and Skills for Life first results from PISA 2000. – URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/knowledge-and-skills-for-life_9789264195905-en (date of access: 29.09.2025).
11. PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications / ed.: I. V. S. Mullis, M. O. Martin ; Lynch School of Education, Boston Collegeand, Intern. Assoc. for the Evaluation of Educational Achievement. – Chestnut Hill : TIMSS & PIRLS, 2004. – 100 p.
12. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). – URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en – (date of access: 29.09.2025).
13. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. – URL: https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/dfe0bf9c-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fdfe0bf9c-en&mimeType=pdf (date of access: 29.09.2025).

УДК 372.882

Антонович Н.М.
канд. пед. наук, доц.
Мочалова В. В.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ВО 2 КЛАССЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности изучения пословиц и поговорок во 2 классе на уроках литературного чтения. Приводятся примеры заданий с пословицами и поговорками, которые можно предложить выполнить второклассникам при изучении конкретных художественных произведений.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, уроки литературного чтения, методические особенности, задания с пословицами и поговорками

Abstract. The article reveals the peculiarities of studying proverbs and sayings in the 2nd grade during lessons of literary reading. Examples of tasks with proverbs and sayings that can be offered to second graders when studying specific works of art are given.

Key words: proverbs, sayings, literary reading lessons, methodological features, tasks with proverbs and sayings

Пословицы и поговорки играют важную роль в развитии и воспитании младших школьников. Их изучение способствует формированию языковой культуры, обогащению словарного запаса учащихся образными выражениями. В процессе анализа содержания пословиц и поговорок у младших школьников развивается логическое и абстрактное мышление, память. Разбор их смысла и поиск скрытых значений учат интерпретации текста и осмыслению информации. Пословицы являются частью культурного наследия, поэтому работа с ними способствует расширению кругозора учащихся, знакомству с историей, обычаями и менталитетом русского народа. Пословицы и поговорки отражают народную мудрость и ценности, такие как честность, трудолюбие, дружба, уважение и др. Их использование в образовательном и воспитательном процессе помогает формировать у учащихся правильные моральные ориентиры. Выполнение разнообразных заданий, разработанных на основе пословиц и поговорок, развивает фантазию, воображение, творческие способности учащихся.

С целью изучения методических особенностей организации работы с пословицами и поговорками во 2 классе нами были проанализированы учебная программа по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» и учебник по литературному чтению.

Согласно требованиям учебной программы учащиеся должны «иметь первоначальные представления о произведениях устного народного творчества, в том числе о пословицах» [1, с. 21]; «уметь различать и называть произведения фольклора, различать и приводить примеры пословиц» [1, с. 22].

Знакомство с пословицами и поговорками как жанром устного народного творчества на уроках литературного чтения происходит во 2 классе при изучении

раздела «Страна народного творчества». В учебнике «Литературное чтение. 2 класс» авторов В. С. Воропаевой, Т. С. Куцановой предлагается следующее определение: «Пословицы и поговорки – это краткие народные высказывания с поучительным смыслом. Читать и знать пословицы и поговорки – значит ума-разума набираться» [2, с. 24]. При знакомстве с пословицами и поговорками предполагается реализация практико-ориентированного подхода, установление связи с жизнью. Для этого в учебнике представлены небольшие рассказы, в которых содержатся пословицы. Второклассники находят их в тексте, объясняют смысл.

Во 2 классе на учебных занятиях предусмотрена работа с пословицами и поговорками, тематически связанными с содержанием изучаемых художественных произведений. Для чтения, осознания и применения в жизни авторы учебника предлагают пословицы и поговорки на разные темы:

О любви к Родине, привязанности к родному краю: Всякому мила своя сторона. Где родился, там и пригодился. Жить – Родине служить [2, с. 24]. Родная земля – матушка, чужая сторона – мачеха. Береги землю родную, как мать любимую. На родной стороне и камешек знаком. На чужой стороне и весна не красна [3, с. 117].

О материнской любви и заботе: Нет лучше друга, чем родная матушка [2, с. 24, 65]. При солнышке тепло, при матери добро [2, с. 65]. Сердце матери лучше солнца греет [2, с. 65, 108].

О дружбе, преданности и ценности проверенных временем отношениях: Нет друга – не ищи, нашёл – береги. Один за всех, и все за одного [2, с. 25]. Легко друзей найти, да трудно сохранить [3, с. 9]. Старый друг лучше двух новых. Друга легче потерять, чем найти. Друзья познаются в беде [3, с. 36].

О трудолюбии, правильном чередовании труда и отдыха: Сделал дело – гуляй смело [2, с. 25]. Рано встанешь – много успеешь [2, с. 42]. Труд человека кормит, а лень портит [2, с. 25]. Делу время – потехе час [2, с.103].

О природе, смене времен год, урожае: Осень – на день погод восемь. Осень – за стол просим. Январь – году начало, зиме половина. Много снега – много хлеба (на форзаце 1) [2]. Что летом родится, зимой пригодится. Летний день год кормит (на форзаце 2) [2]. Зимний снег глубокий – летом хлеб высокий. Март с водой – апрель с травой [2, с. 69]. Весна красна цветами, а лето снопами (на форзаце 1) [3].

Об учёбе, ценности знаний: Ученье – путь к уменью [2, с. 19]. Видит око далеко, а ум ещё дальше. Мир освещается солнцем, а человек – знанием [3, с. 106].

О важности чтения, пользе книг: Кто много читает, тот много знает. Чтение – вот лучшее умение [2, с. 25].

О добрых делах и поступках: Человек красен не словами, а делами [2, с. 71]. Жизнь дана на добрые дела. За добро добром платят [2, с. 71]. За доброе дело берись смело [2, с. 107].

Об ответственности за свои слова, о рассудительности: Сначала подумай, потом скажи [2, с. 42].

О силе слова, вежливости: Ласковое слово, что весенний день [2, с. 105]. Вежливость ничего не стоит, но много приносит [2, с. 105].

О гостеприимстве: Умел в гости звать, умей и угощать. Хоть не богат, а гостям рад [2, с. 29].

О восприятии мира: Как глядишь, так и видишь [2, с. 22].

О вреде спешки, важности качественной работы: Поспешишь – людей насмешишь [2, с.103].

О трусости, излишней пугливости: Трусливому зайке и пенёк – волк [3, с. 47].

О чрезмерном любопытстве: Любопытной Варваре на базаре нос оторвали [3, с. 95].

У учащихся формируется умение понимать смысл пословиц. В учебнике «Литературное чтение. 2 класс» встречаются следующие виды заданий с пословицами и поговорками:

– объяснить смысл пословиц и поговорок; объяснить, для чего люди используют пословицы в речи (например, при изучении темы «Венгерская народная сказка “Два жадных медвежонка”» учащимся предлагается объяснить смысл поговорки «Тот всё потеряет, кто жадным бывает» [2, с. 39]);

– запомнить пословицы (например, после знакомства с пословицами как жанром устного народного творчества второклассникам предлагается выучить несколько пословиц из предложенных [2, с. 25]);

– придумать рассказ, в который можно включить пословицу (например, при изучении раздела «Страна народного творчества» учащимся необходимо придумать рассказ, используя пословицу «Кто много читает, тот много знает» [2, с. 24]);

– составить пословицы из предложенных слов. Такое задание чаще всего встречается на страницах учебника, посвященных обобщению по разделу (например, после изучения разделов «Страна детства», «Летняя страничка» и др.);

– подобрать пословицу из перечня предложенных к художественному произведению, которое анализируется на уроке (например, в одном из заданий к рассказу В. Осеевой «Хорошее» учащимся необходимо выбрать пословицу, которая больше подходит к произведению: «Человек красен не словами, а делами. Жизнь дана на добрые дела. За добро добром платят» [2, с. 71]);

– определить, к каким произведениям раздела подходят пословицы (например, после изучения раздела «Я и мои друзья» учащимся предлагается составить пословицы из слов и определить, к каким произведениям раздела они подходят (Старый друг лучше новый двух. Друга легче потерять, чем найти. Друзья познаются в беде) [3, с. 36]).

Безусловно, организуя работу с пословицами и поговорками, учитель не ограничивается заданиями, представленными в учебнике. Рассмотрим примеры некоторых заданий с пословицами и поговорками, которые можно предложить выполнить второклассникам на уроках литературного чтения при изучении конкретных художественных произведений.

Подготовка учащимися рисунков к пословице.

Тема учебного занятия «Ю. Яковлев “Мама”». Задание: Прочитайте пословицы на с. 65 в учебнике (При солнышке тепло, при матери добро. Сердце матери лучше солнца греет). Как вы понимаете их смысл? Подходят ли эти пословицы к стихотворению «Мама»? Подготовьте рисунок к одной из пословиц.

Начиная со 2 класса, учащиеся могут оформлять альбом изученных пословиц и поговорок, подбирать иллюстрации, которые раскрывают их смысл, или создавать их самостоятельно.

Составление пословиц из частей.

Тема учебного занятия «Русская народная сказка “Лиса и журавль”». Задание: Соедините части пословиц. Какие из них подходят к сказке «Лиса и журавль»? Докажите.

Сделал дело –	своя сторона.
Умел в гости звать,	а гостям рад.
Всякому мила	гуляй смело.
Хоть не богат,	умей и угощать.

Дополнение пословиц необходимыми словами.

Тема учебного занятия «В. Липский, И. Сергеева “Весть издалека”». Задание: Восстановите пословицы, используя слова для справок. Объясните их смысл. Что объединяет эти пословицы? Как эти пословицы связаны с произведением «Весть издалека»?

Родная земля – …, чужая сторона – … . Береги землю …, как мать любимую. На … стороне и камешек знаком. На … стороне и весна не красна.

Слова для справок: родную, чужой, мачеха, родной, матушка.

Восстановление деформированных пословиц. «Расшифровка» пословиц.

Тема учебного занятия «Обобщающий урок по разделу “Страна народного творчества”». Задание: Найдите и исправьте ошибки. Назовите пословицы правильно. Объясните их смысл.

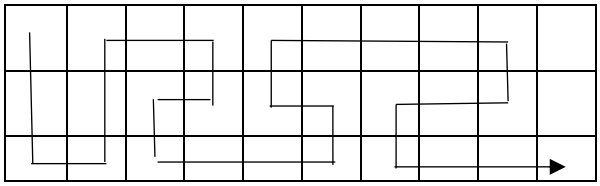
Один за всех, и все против одного. Кто много читает, тот мало знает. Труд человека кормит, а лень радует. Как глядишь, так и рисуешь.

Тема учебного занятия «Обобщающий урок по разделу “Я и моя семья”». Задание: Расшифруйте пословицы. На какие они темы? К каким произведениям из раздела «Я и моя семья» они подходят?

С е м а е с о л н

е ц е т ш ч г а ц

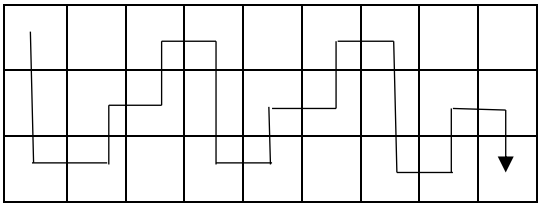
р д р и л у р е е



Ж в а н к б р т ъ

и ь д а д о ы е л

з н и н а ф е д а.



Описание ситуации (составление рассказа) на тему пословицы.

Тема учебного занятия «Е. Чарушин “Страшный рассказ”». Задание: Прочитайте пословицу в учебнике на с. 47. Как вы понимаете её смысл? Подходит ли эта пословица к рассказу? Докажите. Случались ли с вами ситуации, к которым подходит пословица «Трусливому зайке и пенёк – волк»? Расскажите свою историю.

Подбор пословиц на заданную тему. Группировка пословиц по темам.

Тема учебного занятия «Обобщающий урок по разделу “Я и мои друзья”». Задание: Вспомните и назовите пословицы о дружбе. К каким произведениям из раздела «Я и мои друзья» они подходят?

Сопоставление пословиц в русском и белорусском языках.

Тема учебного занятия «Обобщающий урок по разделу “Я и моя семья”». Задание: К какому произведению из раздела «Я и моя семья» подходит пословица «Делу время – потехе час»? Какая из белорусских пословиц имеет такое же значение: Рабі не тады, калі хочаш, а калі можаш. Перш папрацуй, а тады і патанцуй. Нічога само не зробіцца?

В конце учебного года можно провести конкурс «Знатоки пословиц и поговорок».

Таким образом, систематическое применение разнообразных заданий с пословицами и поговорками на уроках литературного чтения будет способствовать не только пониманию и усвоению их смысла, обогащению словарного запаса учащихся, формированию их мировоззрения, развитию мышления, повышать мотивацию к изучению пословиц и поговорок, но и позволит проанализировать поступки, поведение главных героев, сделать обобщение по содержанию прочитанных художественных произведений.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» для II класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 10 июня 2025 г. №103 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/12/up-rus-lit-2-kl-s-rus-yaz-obuh.pdf (дата обращения: 12.01.2026).

2. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учеб. для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – 4-е изд. – Мн : Нац. ин-т образования, 2022. – Ч. 1. – 125 с.

3. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учеб. для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – 4-е изд. – Мн : Нац. ин-т образования, 2022. – Ч. 2. – 132 с.

УДК 371.3

Барейко А. Г.
Юревич Т. В.
ГУО «Новосельская средняя школа» (аг. Новоселье, Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «УМНАЯ КОРОБКА» С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье приведены возможности использования авторского дидактического многофункционального пособия для развития речи и звукопроизношения, обучения грамоте и математике.

Ключевые слова: дидактическое пособие, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, эффективность процесса обучения, мелкая моторика, развитие речи, тактильность

Abstract. The article presents the possibilities of using the author's didactic multifunctional manual for the development of speech and pronunciation, teaching literacy and mathematics.

Key words: didactic manual, individual and age characteristics of students, effectiveness of the learning process, fine motor skills, speech development, tactility

Из многолетней практики работы с детьми с особенностями психофизического развития напрашивается вывод, что немаловажным источником становления субъективного опыта ребенка с особенностями психофизического развития является предметно-развивающая среда образовательного учреждения. Под предметно-развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразным оборудованием, пособиями, игровыми материалами. Поскольку дети с особенностями психофизического развития склонны к переутомлению и возбудимы, то мир вокруг них должен быть не только разнообразен, манящ и ярок, но и комфортен, безопасен и рационально организован. Окружающая обстановка должна быть привлекательной и загадочной для поддержания интереса к занятию. Каждый предмет должен нести смысловую нагрузку, эстетическое удовольствие и тайну для того, чтобы пригласить ребенка к диалогу.

Но как же каждое занятие сделать ярким, красочным, интересным и продуктивным, доступным для восприятия? Так и зародилась идея изготовления многофункционального пособия из бросового материала «Умная коробка». Создавая пособие, мы руководствовались следующими принципами: соответствие психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям; содержательность; системность; доступность; эффективность; мобильность, трансформируемость и многофункциональность; многообразие материала; эстетика оформления; безопасность.

При создании данного пособия учитывались индивидуальные и возрастные особенности учащихся, вовлеченных в образовательный процесс.

Целью изготовления и использования дидактического пособия является повышение эффективности процесса обучения и развития учащихся посредством использования доступных ресурсов.

Задачи:

– развитие связной речи, умственных и творческих способностей учащихся;

– активизация мыслительной и речевой активности детей;

– индивидуализация и дифференциация процесса обучения;

– развитие тактильных ощущений, мелкой моторики;

– формирование у учащихся осознанного отношения к окружающей среде и ресурсосбережению

Описание пособия: большая пластиковая коробка с ячейками и функциональной крышкой; цветные пластиковые крышки разных размеров, с нанесенными на них цифрами, буквами, картинками; разноцветные шнурки, разноцветные пластиковые стаканчики; предметные и сюжетные картинки; коробка с картотекой игр.

Дидактическое пособие «Умная коробка» представляет собой мобильный, полифункциональный набор дидактических материалов и игр обучающей и развивающей направленности. Пособие создано из подручных материалов, способствующих развитию мелкой моторики и тактильных ощущений. Это пособие предназначено для индивидуальной и подгрупповой работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста (в том числе с детьми с особенностями психофизического развития).Уникальность пособия «Умная коробка» заключается в том, что у него, во первых, широкий спектр применения в педагогической деятельности

(обучение грамоте, развитие речи, математика, сенсорное и моторное развитие), во вторых, из-за своей малозатратности, простоты в изготовлении и универсальности, может быть использовано широким кругом педагогических работников (учителя, учителя классов интегрированного обучения и воспитания, учителя-дефектолога пунктов коррекционно-педагогической помощи) и родителей как нормотипичных детей, так и детей с особенностями психофизического развития).

Примеры использования дидактического пособия для развития речи и звукопроизношения:

Игра «Третий лишний». Цель: развивать умение слышать в слове заданный звук. Описание игры: из трех картинок, изображенных на крышках, ученик должен выбрать ту, в названии которой нет заданного звука.

Игра «Где звук». Цель: развивать фонематический слух, внимание. Описание игры: ученику предлагается 3 цветные крышки. Педагог произносит слово или показывает крышку с картинкой на заданный звук. Ученик определяет местоположение звука в слове. Если заданный звук находится в начале слова – необходимо прикрутить крышку красного цвета, если в середине слова – зеленого, если в конце слова – синего.

Игра «Собери бусы». Цель: автоматизация звука в словах. Описание игры: ученику предлагается нанизать на шнурок («сделать бусы») крышки с картинками, которые содержат заданный звук.

Игра «Посчитай-ка». Цель: автоматизация звука; согласование существительного с числительным. Описание игры: педагог вкручивает крышку с определенной цифрой. Ученику необходимо взять крышку с картинкой заданного звука и согласовать с данной цифрой

Игра «Подбери предмет». Цель: развитие речи, внимания, мышления. Описание игры: ученику предлагается сюжетная картинка на определенную тематику («Зима» «Школа» и др.). Необходимо найти предметы на крышках, соответствующие данной сюжетной картинке, составить предложение с каждым словом, а затем составить рассказ из полученных предложений.

Игра «Веселая зарядка». Цель: подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука. Описание игры: ученику предлагается выполнить артикуляционную гимнастику и прикрутить крышечку с соответствующей картинкой гимнастики (или открутить ту крышечку, какое упражнение уже выполнено).

Примеры использования дидактического пособия для обучения грамоте:

Игра «Прочитай по первым буквам». Цель: формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза; формирование навыков чтения; развитие внимания, логического мышления. Описание игры: педагог предлагает ученику прочитать слово по первым буквам картинок и составить его из букв на крышках.

Игра «Звуковичок». Цель: формирование навыков звукового анализа и синтеза. Описание игры: педагог предлагает ученику разделить слово на звуки и выложить крышечками схему в соответствии с цветом крышки (красный, синий, зеленый).

Игра «По порядку становись». Цель: формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза; формирование навыков чтения. Описание игры: перед учеником лежат крышки с буквами. Педагог произносит слог (слово). Ученик выкладывает (вкручивает) крышки с соответствующими буквами.

Игра «Шифровка». Цель: формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза; развитие слухового восприятия; развивать умение слышать гласные звуки в слове. Описание игры: педагог называет слово. Ученику необходимо вкрутить столько красных крышечек, сколько гласных звуков в слове

Игра «Отгадай мое слово». Цель: обучение осознанному чтению. Описание игры: педагог предлагает ученику прочитать слог, выложенный из букв на крышках. Затем необходимо из серии картинок выбрать те, которые начинаются (или заканчиваются) на данный слог.

Для обучения математике целесообразно проведение следующих дидактических игр:

Игра «Посчитай-ка». Цель: соотношение количества предметов и цифр; обучение счету в прямом и обратном порядке. Описание игры: ученику предлагается посчитать предметы на картинке и вкрутить крышечку в соответствии с цифрой или числом.

Игра «Состав числа». Цель: изучение состава чисел в пределах 10. Описание игры: используются крышки 2-х цветов. Ученик путем вкручивания показывает состав изучаемого числа.

Игра «Реши пример». Цель: формирования навыков сложения и вычитания. Описание игры: педагог предлагает ученику карточку с примером, а ребенок демонстрирует решение наглядно с помощью вкручивания крышек.

Игра «Реши задачу». Цель: обучение решению задач. Описание игры: ученику предлагается картинка, по которой надо составить задачу. С помощью крышек ученик наглядно демонстрирует решение.

Игра «Многозначные числа». Цель: изучение разрядного состава многозначного числа. Описание игры: ученику предлагается карточка-абак. Необходимо «записать» число крышками в соответствии с заданием на абаке.

В результате опробирования пособия мы пришли к выводу, что созданное дидактическое пособие из бросового материала «Умная коробка» оказалось эффективным инструментом для обучения грамоте, формирования математических представлений, закрепления навыков звукопроизношения, развития речи, а также формирования экологического сознания детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем интеллектуального и физического развития. Коррекционные занятия с пособием помогают корригировать нарушения познавательной деятельности, речевой активности у детей с ОПФР. Ребята активно использовали пособие, с удовольствием манипулировали крышками от бутылок, пластиковыми стаканчиками, шнурками, что способствовало лучшему усвоению материала. Наблюдения показали, что использование знакомых и доступных материалов увеличило интерес детей к занятиям, повысило их вовлечённость, сделало процесс обучения деятельностным, наглядным и понятным. Простота изготовления пособия и доступность материалов делают его ценным ресурсом для педагогов и родителей, позволяя экономично и эффективно решать образовательные задачи.

Таким образом, применение бросового материала позволило нам создать увлекательное, доступное и эффективное дидактическое пособие, которое мотивирует

детей к обучению и развитию. Дав волю мастерству и безграничной фантазии каждый может придумать ещё множество игр с данным пособием

Список использованных источников

1. Обучение грамоте учащихся с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования / И.Д.Воюш, В.И.Олешкевич. – Мн. : Национальный институт образования, 2023.

2. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов / В. В. Мыслюк. – Мн. : Народная асвета, 2007.

3. Дифференциация образования учащихся с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзии: пособие для педагогических работников учреждения общего среднего и специального образования / О. С. Хруль [и др.]. – Мн. : НИО, 2003.

УДК 37.022

Василевская Е. С.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ОРФОГРАММАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются особенности изучения слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования. Раскрыты этапы работы с данной категорией слов, описаны эффективные орфографические упражнения и виды работ со словарными словами.

Ключевые слова: слова с непроверяемыми орфограммами, словарные слова, русский язык, этапы работы, орфографические упражнения

Abstract. The article examines the specifics of studying words with unchecked spelling in Russian language lessons at the 1st stage of general secondary education. The stages of working with this category of words are described, along with effective spelling exercises and types of work with vocabulary words.

Keywords: words with unchecked spelling, vocabulary words, Russian language, stages of work, spelling exercises

Одной из главных задач обучения русскому языку на I ступени общего среднего образования является формирование орфографической грамотности. Составной частью этой работы является изучение слов с непроверяемыми орфограммами, или словарных слов.

Учебной программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов с непроверяемыми орфограммами. Научиться грамотно писать данную категорию слов учащимся достаточно сложно, поскольку в таких словах орфограммы усваиваются только путем изучения и запоминания.

Термин «слова с непроверяемыми орфограммами» имеет синонимичные названия и в работах педагогов употребляется по-разному. Рассмотрим основные подходы к данному вопросу. Анализ педагогической и лингво-методической литературы показал, что синонимичными к термину «слова с непроверяемыми орфограммами» являются: «словарные слова» (Г. А. Бакулина, Н. Е. Лагун, В. В. Бабайцева,), «”трудные” слова» (Д. Н. Богоявленский, О. Н. Левушкина), «слова с

непроверяемым написанием» (Л. В. Савельева, О. И. Тиринова). В методической литературе наиболее употребляемым, из перечисленных выше терминов, на наш взгляд, является термин «словарные слова». Слова с непроверяемыми орфограммами, или словарные слова – группа слов, правописание которых не подчиняется правилам русского языка. Словарные слова, согласно определению О. Н. Левушкиной, – «это слова, написание которых основывается на традиционном (историческом) принципе русской орфографии. Проверить в них орфограммы при помощи слов современного литературного языка нельзя, поэтому такое написание слов можно только запомнить» [1, с. 96].

Учебной программой начального обучения по русскому языку для каждого класса предусматривается обязательное усвоение конкретного ряда слов, правописание которых не проверяется правилами. Прочное усвоение их написания достигается путем частого употребления в различных заданиях и упражнениях, по возможности, связанных с изучаемой темой урока. При выполнении заданий включаются не только слова, которые изучались в этом учебном году, но и те, которые изучались ранее. Такая система обеспечивает прочное усвоение правописания всех слов, предусмотренных учебной программой. Следует заметить, что, согласно идее формирования функционально грамотной личности младшего школьника, выполняемые упражнения и письменные задания не должны быть отвлеченными от жизни.

Методикой работы со словами с непроверяемыми орфограммами предусмотрена определенная этапность в работе. Опишем основные черты каждого этапа.

1. Этап знакомства с новым словарным словом

Традиционное знакомство с новым словарным словом предполагает использование следующего алгоритма:

1. Осознание лексического значения слова. Достигается за счет использования: развернутого описания слова, загадки, показа соответствующей иллюстрации или рисунка предмета.

2. Звуковой анализ слова. Предполагает произнесение слова, деления на слоги с выделением ударного, постановки ударения и интонирования всех звуков или отдельных звуков в целом слове.

3. Зрительный образ слова. Предусматривает запись слова на доске или предъявление карточки со словом.

4. Орфографическое чтение. Требует чтения слова учащимся, как оно пишется.

5. Установление разницы в произношении и написании.

6. Постановка и решение орфографической задачи (предполагает проверку написания слова с помощью соответствующего правила, убеждение невозможности осуществить данное действие).

7. Запись слова в ученическую тетрадь (постановка ударения, подчеркивание орфограмм).

8. Составление словосочетания, предложения с новым словарным словом. Подбор и запись однокоренных слов [2].

2. Этап запоминания словарного слова

Чем труднее запоминается орфограмма в слове, тем больше видов памяти (образной, эмоциональной, двигательной и т.д.) на неё должно «поработать».

Вот некоторые способы запоминания орфограммы в словарном слове:

– написание в слове запоминаемой буквы по аналогии с внешним видом самого предмета;

– использование шуточных вопросов и загадок. Например: в каких словах спрятались ноты, цифры?

3. Тренировочно-закрепительный этап

Методикой работы со словами с непроверяемыми орфограммами предусматриваются следующие виды тренировочных упражнений: морфологические, фонетические, синтаксические и лексические.

Морфологические упражнения имеют цель объединить или разграничить слова в определенные группы для того, чтобы осознанно употреблять слова с непроверяемыми написаниями в устной или письменной речи в правильной форме. Примером такого упражнения является подбор однокоренных слов разных частей речи к словарному слову.

Фонетические упражнения ставят цель повторения и закрепление фонетического материала на базе слов с непроверяемыми орфограммами. Например, выписать словарные слова, в которых количество звуков меньше (больше) количества букв; две безударные гласные в слове и т.п.

Синтаксические упражнения направлены на осознание синтаксического строя русского языка. Примером синтаксического упражнения является составление словосочетаний или предложений со словами с непроверяемыми орфограммами.

Лексические упражнения предусматривают, прежде всего, активизацию словарного запаса учащихся. Например, учащимся необходимо подобрать синонимы, антонимы к словам с непроверяемыми орфограммами, сгруппировать слова на основании определенного критерия (сентябрь, октябрь, ноябрь – месяцы).

На этом этапе используются орфографические упражнения:

1. Списывания с различными заданиями.

2. Диктанты.

Картинный диктант – учитель молча показывает рисунок (муляж, фото, сам предмет и т.п.) с изображением слова с непроверяемой орфограммой, а ученики записывают соответствующие слова в тетради.

Зрительный диктант. На доске в столбик записаны словарные слова, дается установка на запоминание этих слов, в течение 1 минуты учащиеся «фотографирую» сделанную на доске запись и записывают по памяти слова, записанные на доске.

Диктант по памяти. На доске записаны словарные слова. Учитель предлагает детям внимательно их прочитать. Слова закрываются. Учитель говорит: «Сейчас я буду показывать картинки. Если название изображенного на картинке предмета совпало с записью слова на доске, то это слово вами записывается в тетрадь, если не совпало – не записывается».

Выборочно-распределительный диктант (картинный, слуховой, зрительный). Приведем примеры таких диктантов.

1. В первый столбик учащимся необходимо написать словарные слова с названиями растений, во второй – с названиями животных.

2. Написать в первый столбик словарные слова с безударной «о», во второй – с безударной «а».

3. Группировки по определенному принципу (склонения, рода, тематики, по алфавиту, по принципу «сходного гласного» и т.п.).

Диктант-игра:

1. «Толковый словарик». Ведущий (учитель, ученик), не называя слова, объясняет его лексическое значение. Учащиеся угадывают словарное слово и записывают его с проговариванием.

2. «Немой словарик». Ведущий (учитель, ученик), четко артикулируя губами, беззвучно проговаривает слово. Учащиеся угадывают и записывают словарное слово, сопровождая запись комментированием.

3. Мудрый словарик». Учащиеся дописывают словарное слово в пословицу, поговорку, фразеологизм. Трактуют значение получившегося выражения.

4. Учетно-контрольный этап

Учетно-контрольный этап предусматривает проверку умения писать изученные слова с непроверяемыми орфограммами. Для этого используются упражнения, направленные на контроль за усвоением учащимися орфографического навыка. На I ступени общего среднего образования предусмотрен следующий объем словарных диктантов (по четвертям): 2 класс – 4-6-6-8 слов; 3 класс – 8-8-10-10 слов; 4 класс – 10-10-12-12 слов.

С целью проверки усвоения написания слов с непроверяемыми орфограммами можно использовать следующие виды работ:

1. Диктант «Самопроверка» – словарный диктант проверяется по орфографическому словарю самим учеником.

2. Взаимодиктант. Предполагает диктовку предложенных учителем слов с непроверяемыми орфограммами другому ученику, а также проверку и оценку письменной работы.

3. Устный диктант с использованием сигнальных карточек. Учитель читает слова диктанта – ученики показывают соответствующие сигнальные карточки (буквы, на месте орфограмм).

4. Контрольный словарный диктант. Такой диктант проводится с целью проверки усвоения правописания изученных слов с непроверяемыми орфограммами.

Оценка контрольного диктанта осуществляется в соответствии с Методическими указаниями по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам на I ступени общего среднего образования.

Систематическая работа над словами с непроверяемыми орфограммами на I ступени общего среднего образования, организованная с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, не только обеспечивает повышение орфографической грамотности учащихся, но и способствует развитию их словарного запаса, развивает логическое мышление, прививает интерес к изучению русского языка.

Список использованных источников

1. Лёвушкина, О. Н. Словарная работа в начальных классах: 1–4 классы : учеб. пособие / О. Н. Лёвушкина. – М. : Владос, 2008. – 96 с.

2. Тиринова, О. И. Основные требования к уроку русского языка / О. И. Тиринова // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. – 2009. – № 3. – С. 38–40.

УДК 37.018.26

Герасімовіч А. М.

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

Усціменка М. У.

ДУА "Пачатковая школа № 29 г. Мінска імя братоў Сянько" (Мінск, Беларусь)

УЗАЕМАДЗЕЯННЕ ЎСТАНОВЫ АДУКАЦЫІ І СЯМ'І Ў КАНТЭКСЦЕ КАМПЕТЭНТНАСНАГА ПАДЫХОДУ

Анатацыя. У артыкуле ўзаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і разглядаецца з пазіцыі кампетэнтнаснага падыходу. Аўтары акцэнтуюць увагу на наяўнасці ключавых і прафесійных кампетэнцый у педагагічных работнікаў для эфектыўнай рэалізацыі гэтага працэсу на прыкладзе ажыццяўлення ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і ў пытаннях арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй.

Ключавыя словы: ўзаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і, кампетэнтнасны падыход, педагагічнае ўзаемадзеянне з сям'ёй, педагагічная асвета бацькоў, педагагічнае суправаджэнне бацькоў

Abstract. This article examines the interaction between educational institutions and families from a competency-based approach. The authors emphasize the key and professional competencies of educators for the effective implementation of this process, using the example of interactions in organizing family education based on ethnopedagogical ideas.

Key words: interaction between educational institution and family, competence-based approach, pedagogical interaction with family, pedagogical education of parents, pedagogical support of parents

У сучасным грамадстве актуальнай задачай адукацыі з'яўляецца фарміраванне рознабакова развітай, маральна сталай, творчай асобы, арыентаванай на пастаяннае самаразвіццё. Рашэнне дадзенай задачы ўяўляецца магчымым праз узаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і.

Разнастайнасць прымянення метадалагічных падыходаў да вывучэння феномена ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і дэманструе шматграннасць разумення складанай прыроды гэтага працэсу. У абагульненым выглядзе можна канстатаваць, што ўзаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і ў навуковай літаратуры прадстаўлена з пазіцыі дзейнаснага падыходу, і на думку Л. І. Малянковай [1], М. І. Ражковай [2], разглядаецца як від сумеснай дзейнасці суб'ектаў па рашэнні пастаўленых задач. З пазіцыі асяроддзявага падыходу, якога прытрымліваецца Ю. С. Мануйлава [3], дадзены феномен разглядаецца як ідэя стварэння адукацыйнага асяроддзя для суб'ектаў узаемадзеяння. На аснове сістэмнага падыходу, як падкрэслівае у сваіх даследаваннях А. В. Каратаева [4], узаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і прадстаўлена як сістэма спецыяльна арганізуемых, мэтанакіраваных уздзеянняў суб'ектаў адзін на аднаго. У кантэксце кампетэнтнаснага падыходу гэта паняцце ў абагульненым выглядзе трактуецца як мэтанакіраваны перанос ведаў і вопыту ад аднаго суб'екта да іншага і прадугледжвае авалоданне суб'ектам ключавымі кампетэнцыямі, неабходнымі для вырашэння пастаўленых задач. Вышэйсказанае

паказвае на шматвектарнасць у вывучэнні вучонымі феномена ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і.

Неабходна падкрэсліць, што на сучасным этапе ключавым падыходам да адукацыйнага працэсу з'яўляецца кампетэнтнасны падыход, які разглядаецца як адзіная сістэма вызначэння мэт, адбору зместу, арганізацыйнага і тэхналагічнага забеспячэння працэсу падрыхтоўкі, якая гарантуе высокі ўзровень і выніковасць прафесійнай дзейнасці. Кампетэнтнасны падыход у адукацыі па меркаванні В. Л. Жук прадстаўлены як “система требований к организации образовательного процесса, предполагающая определение результатов образования в виде компетенций и способствующая практико-ориентированному результату подготовки по решению поставленных задач” [6, с. 95]. Такім чынам, інавацыйны патэнцыял дадзенага падыходу заключаецца ў абгрунтаванні і фармуляванні мэт і вынікаў адукацыі ў выглядзе кампетэнцый у кантэксце ацэньвання і забеспячэння якасці адукацыі. Менавіта таму працэс узаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і, на наш погляд, неабходна ажыццяўляць з апорай на кампетэнтнасны падыход з улікам вышэйпералічаных метадалагічных падыходаў.

Сутнасць паняцця “педагагічнае ўзаемадзеянне з сям'ёй” найбольш дэталёва адлюстравана ў вызначэнні Я. Д. Осіпава, дзе аўтар канцэнтруе ўвагу на ўзаемадзеянні “как виде совместной деятельности «педагог – родители», направленной на развитие их партнерских отношений и способствующее эффективности воспитания ребенка в семье и школе” [5, с. 16]. З пункту гледжання Я. Д. Осіпава, “структурные компоненты взаимодействия нацеливают субъектов данного процесса на овладение ими ключевыми и профессиональными компетенциями” [5, с. 24], што адпавядае сутнасці кампетэнтнаснага падыходу. Такім чынам, кампетэнтнасны падыход да ўзаемадзеяння арыентуе на мэтанакіраванае развіццё ключавых і прафесійных кампетэнцый суб'ектаў узаемадзеяння, заснаваных на гатоўнасці выкарыстоўваць засвоеныя веды і спосабы дзейнасці для вырашэння пастаўленых задач.

Абапіраючыся на пазіцыю Я. Д. Осіпава, узаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і мы прадстаўляем як дынамічны працэс сумесных дзеянняў педагагічных работнікаў і бацькоў, які забяспечвае ўключэнне бацькоў у спецыяльна арганізаваную педагагічную асвету, у дзейнасць установы адукацыі па выхаванні дзяцей малодшага школьнага ўзросту; суправаджэнне бацькоў у ажыццяўленні сямейнага выхавання і удасканаленне выхаваўчага патэнцыялу сям'і. Для вырашэння пастаўленых задач патрабуецца высокі ўзровень падрыхтаванасці педагагічных работнікаў да ўзаемадзеяння з бацькамі, наяўнасць у іх ключавых і прафесійных кампетэнцый, якія гарантуюць рэзультатыўнасць гэтай дзейнасці.

Разгледзім арганізацыю і ажыццяўленне ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і на аснове кампетэнтнаснага падыходу. Як было пазначана вышэй, для арганізацыі дадзенай дзейнасці неабходна, каб педагагічныя работнікі былі кампетэнтныя ў дадзеным пытанні. Для гэтага ва ўстанове адукацыі ў рамках метадычных аб'яднанняў настаўнікаў пачатковых класаў неабходна ажыццяўляць асветніцкую работу з педагагічнымі работнікамі праз арганізацыю семінараў, канферэнцый, лекцый, майстар-класаў з прыцягненнем прафесарска-выкладчыцкага складу педагагічнага ўніверсітэта. На сённяшні дзень у арсенале навуковых даследаванняў прадстаўлены ўнікальныя распрацоўкі, у якіх раскрываюцца розныя

аспекты ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і. Навукоўцамі, практыкамі вылучаюцца ідэі арганізацыі працэсу ўзаемадзеяння з сям'ёй на аснове сучасных адукацыйных тэхналогій з улікам запыту грамадства і асаблівасцей сучаснай сям'і. Трансляцыя гэтых ідэй, на наш погляд, павінна ажыццяўляцца не толькі праз артыкулы ў пераадычным друку, а і непасрэдна праз асветніцкую дзейнасць педагагічных работнікаў ва ўстанове адукацыі.

У якасці прыкладу разгледзім ўзаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і ў пытанні арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй. Для ажыццяўлення гэтага напрамку дзейнасці ў дзяржаўнай установе адукацыі “Пачатковая школа № 29 г. Мінска імя братоў Сянько” для настаўнікаў пачатковых класаў быў арганізаваны майстар-клас “Педагог і сям'я. Падрыхтоўка бацькоў малодшых школьнікаў да выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні”. Гэтае мерапрыемства было арганізавана з мэтай ажыццяўлення метадычнага суправаджэння педагагічных работнікаў па ўзаемадзеянні з бацькамі ў пытанні выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні. Закраналіся пытанні, якія асвятляюць найбольш актуальныя праблемы праектавання і рэалізацыі працэсу ўзаемадзеяння ўстановы адукацыі і сем'і, садзейнічаюць засваенню педагагічнымі работнікамі асаблівасцей сямейнага выхавання ў сучасных сацыякультурных умовах, раскрываюць сутнасць этнапедагагічных ідэй у кантэксце сямейнага выхавання, тэхналогію ўзаемадзеяння з сям'ёй у пытаннях арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй. Педагагічным работнікам былі прапанаваны аўтарскія дапаможнікі “Выкарыстанне ідэй этнапедагогікі ў сямейным выхаванні: тэорыя і практыка падрыхтоўкі бацькоў”, у якім раскрыты патэнцыйныя магчымасці выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сучасным выхаваўчым працэсе, метадычныя аспекты падрыхтоўкі бацькоў да ажыццяўлення сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй [7]; “Педагогі разам з бацькамі”, які ўключае метадычныя распрацоўкі выхаваўчых мерапрыемстваў для навучэнцаў этнакультурнай накіраванасці з непасрэдным удзелам іх бацькоў [8]. Такім чынам, была праведзенна прапедэўтычная работа з настаўнікамі па ўзаемадзеянні з сям’ёй навучэнцаў па арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй.

Неабходна адзначыць, што для будучых настаўнікаў пачатковых класаў – студэнтаў педагагічнага ўніверсітэта, паралельна вялася адукацыйная дзейнасць у рамках навучальнай дысцыпліны “Узаемадзеянне настаўніка з сям'ёй навучэнца”, праграма якой прадугледжвае тэмы, звязаныя з этнапедагогікай беларусаў. Дадаткова для студэнтаў быў арганізаваны адукацыйны курс “Педагог і сям'я. Выкарыстанне ідэй этнапедагогікі ў сямейным выхаванні”. Такім чынам, будучыя настаўнікі пачатковых класаў атрымалі неабходныя веды для арганізацыі і ажыццяўлення працы з бацькамі ў дадзеным кірунку. У рамках практыкі, якая праходзіла на базе вышэйназванай установы адукацыі, у студэнтаў была магчымасць адпрацоўкі ўменняў прымяняць атрыманыя веды праз правядзенне выхаваўчых мерапрыемстваў этнічнай накіраванасці (“Гуканне вясны”, “Святы і абрады беларусаў”, “Па старонках беларускіх народных казак”) для малодшых школьнікаў і іх бацькоў у шосты школьны дзень.

Вядучай задачай узаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і ў дадзенам прыкладзе з'яўляецца арганізацыя педагагічнай асветы і суправаджэння бацькоў у пытаннях ажыццяўлення сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй. Пад педагагічнай асветай мы разумеем азнаямленне бацькоў з этнапедагагічнымі ідэямі і

магчымасцямі іх творчай экстрапаляцыі на сучасны выхаваўчы працэс у сям'і, з абавязковай наяўнасцю зваротнай сувязі, абменам педагагічным вопытам выхавання дзяцей у сям'і, а пад педагагічным суправаджэннем – забеспячэнне эфектыўнага ўзаемадзеяння з бацькамі ў галіне выкарыстання этнапедагагічных ідэй у выхаванні з арыентацыяй бацькоў на актыўную дзейнасць у набыцці ведаў, уменняў, досведу іх рэалізацыі. Адным з напрамкаў работы з'яўляецца прыцягненне бацькоў да выхаваўчай работы з навучэнцамі, якая ажыццяўляецца педагагічным работнікам, што забяспечвае ўзаемадзеянне ў трыядзе “педагог, бацькі, дзеці”. Удзел бацькоў у дадзенай дзейнасці дазваляе дапоўніць магчымасці іх навучання, актуалізуе веды бацькоў у галіне этнапедагагікі, спрыяе развіццю пазнавальных інтарэсаў і творчых здольнасцяў як навучэнцаў, так і іх бацькоў, а таксама фарміруе ўменні бацькоў выкарыстоўваць этнапедагагічныя веды ў сямейным выхаванні.

Такім чынам, рэалізацыя кампетэнтнаснага падыходу ва ўзаемадзеянні ўстановы адукацыі і сям'і ў пытаннях арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй прадугледжвае наяўнасць ключавых і прафесійных кампетэнцый у педагагічных работнікаў, якія фарміруюцца ў працэсе навучання ва ўстановах адукацыі педагагічнага профілю, удасканальваюцца з дапамогай арганізацыі метадычнай работы ва ўстановах адукацыі і непасрэднай прафесійнай дзейнасці. Што да рэалізацыі дадзенага падыходу ў рабоце з бацькамі, то ён арыентуе бацькоў на вырашэнне практычных жыццёвых задач, звязаных з выхаваннем дзяцей, вынікам чаго стануць не асобныя веды і ўменні, а наяўнасць матывацыйнай гатоўнасці бацькоў да іх прадуктыўнага прымянення ў паўсядзённай рэальнасці.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Маленкова, Л. И. Педагоги, родители, дети : метод. пособие для воспитателей, клас. руководителей / Л. И. Маленкова. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 68 с.
2. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
3. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
4. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е. В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
5. Осипов, Е. Д. Основы компетентностно ориентированного обучения будущих педагогов взаимодействию с семьёй учащегося : моногр. / Е. Д. Осипов ; под общ. ред. А. Н. Сендер. – Брест : Брест. гос. ун-т, 2014. – 166 с.
6. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 336 с.
7. Герасимович, Е. Н. Использование идей этнопедагогики в семейном воспитании: теория и практика подготовки родителей : пособие / Е. Н. Герасимович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 192 с.
8. Герасимович, Е. Н. Педагоги вместе с родителями : пособие / Е. Н. Герасимович. – 2-е изд. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2025. – 116 с.

УДК 37.018.26

Герасімовіч А. М.

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Беларусь)

МАБІЛЬНЫ ДАДАТАК “ЭТНАПЕДАГОГІКА ДЛЯ БАЦЬКОЎ” ЯК СРОДАК МЕДЫЯАДУКАЦЫІ БАЦЬКОЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Анатацыя. У артыкуле прадстаўлены мабільны дадатак “Этнопедагогіка для бацькоў”, які выступае сродкам медыяадукацыі бацькоў малодшых школьнікаў. Гэты рэсурс накіраваны на фарміраванне этнапедагагічнай кампетэнтнасці бацькоў і дае магчымасць стварыць персанальнае адукацыйнае асяроддзе для падрыхтоўкі бацькоў малодшых школьнікаў да выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні.

Ключавыя словы: медыяадукацыя, медыя, этнапедагагічная кампетэнтнасць бацькоў

Abstract. This article presents the mobile app «Ethnopedagogy for Parents», which serves as a media education tool for parents of primary school-aged children. This resource aims to develop parents' ethnopedagogical competence and provides the opportunity to create a personalized educational environment to prepare parents of primary school-aged children to use ethnopedagogical ideas in their family education.

Key words: media education, media, ethnopedagogical competence of parents

У сучасным грамадстве ўсё часцей гучыць паняцце “медыяадукацыя”. Яно паўсюдна выкарыстоўваецца ў розных прадметных абласцях. Неабходна заўважыць, што эфектыўнасць перадачы і засваення ведаў залежыць не толькі ад педагога, важна зваротная сувязь, стварэнне неабходных умоў для трансляцыі ведаў, наяўнасць індывідуальнай траекторыі для суб'екта адукацыйнага працэсу. Менавіта “медыяадукацыя” здольна комплексна рэалізаваць гэтыя магчымасці.

У цэлым медыяадукацыя накіравана на фарміраванне медыякультуры асобы, яе сацыялізацыю сродкамі медыя. На думку І. А. Буторынай, медыяадукацыя з'яўляецца “продуктом интегральным и объединяет, с одной стороны, компоненты образования (содержание и исторически накопленный в педагогике инструментарий), с другой – компоненты медиакультуры (образовательный потенциал медиа; педагогический инструментарий, экстраполируемый в новую проблемную зону; инновационный педагогический инструментарий, созданный под влиянием развития медиа)” [1, с. 24]. Аўтар адзначае, што “методы медиаобразования, использующие как офлайн-, так и онлайн- форматы работы, способны обогатить классический педагогический инструментарий и найти применение в современном образовательном процессе” [1, с. 4].

У сваю чаргу, А. В. Фёдараў адзначае, што “медыя” – гэта “технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией) [2, с. 24]. У сувязі з гэтым выкарыстанне медыя як сродку дыстанцыйнага навучання адкрывае шырокія магчымасці для рэалізацыі адукацыйнага працэсу з рознымі катэгорыямі навучэнцаў і слухачоў.

Неабходна адзначыць, што на сучасным этапе сістэма адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь скіравана на фарміраванне ў падрастаючага пакалення асноў нацыянальнай самасвядомасці і этнічнай ідэнтычнасці праз засваенне каштоўнасных арыентацый свайго народа. Таму асэнсаванне арганізацыі сучаснага выхаваўчага працэсу на аснове этнанацыянальнай культуры становіцца адным з прыярытэтных напрамкаў

развіцця педагагічных ідэй. Для рэалізацыі гэтага напрамку неабходна канструктыўнае ўзаемадзеянне ўстановы адукацыі і сям'і, адзінства мэт выхавання, падрыхтаванасць бацькоў да ажыццяўлення выхаваўчага працэсу ў сям'і на аснове этнанацыянальнай культуры беларускага народа.

Г. П. Арлова у сваіх даследаваннях справядліва заўважае, што “сегодня, когда государство и общество пришли к единому мнению о целесообразности возраждения народной педагогики с целью совершенствования воспитания подрастающего поколения, как никогда важно подготовить семью, родителей к признанию значимости народной педагогики, дать знания и сформировать умения по использованию ее средств и методов в воспитании детей и молодежи” [3, с. 240]. Неабходна заўважыць, што менавіта бацькі закладваюць падмурак этнічнай самасвядомасці ў маладога пакалення, разумення ролі свайго народа ў сацыяльным асяроддзі, сусветнай культуры, а таксама пракладваюць шлях да разумення культурных каштоўнасцяў і традыцый іншых народаў.

Ажыццяўляць падрыхтоўку бацькоў па выкарыстанні этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні мэтазгодна ў працэсе узаемадзеяння ўстановы адукацыі і сям'і. Менавіта ў педагагічных работнікаў ёсць патэнцыйныя магчымасці арганізаваць дадзеную дзейнасць у рамках работы з сям'ёй навучэнца, даць бацькам неабходны аб'ём ведаў у галіне этнапедагогікі, сфарміраваць уменні выкарыстоўваць у комплексе патэнцыял этнапедагагічных ідэй у сучасным выхаванні, фарміраваць этнапедагагічную кампетэнтнасць бацькоў.

Дадзены феномен мы разглядаем як абагульненую характарыстыку, якая сведчыць аб высокім узроўні падрыхтаванасці бацькоў да ажыццяўлення сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй і трактуем паняцце “этнапедагагічная кампетэнтнасць бацькоў” як інтэгратыўная асобасная якасць, якая праяўляецца ў гатоўнасці і здольнасці да асваення этнапедагагічных ідэй, набыцця ўменняў і вопыту ў галіне іх рэалізацыі, каштоўнасных адносін да іх [4].

Працэс фарміравання этнапедагагічнай кампетэнтнасці бацькоў прадугледжвае стварэнне спецыяльнага адукацыйнага асяроддзя, насычанага сродкамі фарміравання этнапедагагічнай кампетэнтнасці бацькоў. Адным са сродкаў выступае распрацаваная праграма падрыхтоўкі бацькоў “Выкарыстанне ідэй этнапедагогікі ў сямейным выхаванні” і рэсурснае яе забеспячэнне –створаны намі мабільны дадатак “Этнапедагогіка для бацькоў”. Спынімся больш падрабязна на дадзеным рэсурсе.

Мабільны дадатак мае навігацыйнае меню, якое складаецца з некалькіх модуляў. Першы модуль мае назву “Этнапедагогіка для бацькоў” і змяшчае тэарэтычны матэрыял, які ўключае тры блокі: выхаваўчыя ідэі этнапедагогікі беларусаў; спецыфіка сямейнага выхавання ў этнапедагогіцы беларусаў; напрамкі выхавання ў этнапедагогіцы беларусаў. Кожны блок разбіты па тэмах, дзе тэзісна падаюцца асноўныя аспекты прапанаванай тэмы. Напрыклад: блок “Выхаваўчыя ідэі этнапедагагікі беларусаў” уключае наступную тэматыку: пераемнасць у выхаванні як аснова звароту да этнапедагагічнай спадчыны; асноўныя выхаваўчыя ідэі этнапедагогікі беларусаў; прынцыпы выхавання ў этнапедагогіцы беларусаў; метады і сродкі выхавання ў этнічнай педагогіцы беларусаў. Кожная з прапанаваных тэм раскрывае не толькі яе змяст, але і мае практычныя рэкамендацыі для бацькоў, а таксама спіс рэкамендаванай літаратуры па дадзенай тэме [5].

Другі модуль мае назву «Дадатак» і ўключае калыханкі, пацешкі, загадкі, народныя гульні, казкі, прыказкі і прымаўкі, народныя прыметы. Дадзены модуль можа выкарыстоўвацца бацькамі для хуткага доступу да інфармацыі, неабходнай пры арганізацыі сямейнага выхавання на аснове этнапедагагічных ідэй [5].

Мабільны дадатак “Этнапедагогіка для бацькоў” мае шэраг тэхнічных функцый, пазначаных у навігацыйным меню. Адна з функцый пазначана як “Пытанні” і дазваляе кансультаваць бацькоў у аддаленым рэжыме. Бацькі маюць магчымасць задаваць пытанні, якія ўзнікаюць у іх па прапанаваным матэрыяле, і атрымліваць адказ на электронную пошту. Тэхнічная функцыя пазначана як “Закладкі”. Яна дае магчымасць спыніцца на вызначанай старонцы матэрыялу, запомніць яе, а ў далейшым вярнуцца да гэтай старонкі ў любы зручны час [5].

Такім чынам, мабільны дадатак “Этнапедагогіка для бацькоў” з’яўляецца сродкам медыяадукацыі бацькоў малодшых школьнікаў, бо дазваляе педагогу выкарыстоўваць наступныя формы і метады ўзаемадзеяння: дыстанцыйныя лекцыі, якія адлюстроўваюць не толькі тэарэтычны аспект тэмы, але і метадычныя рэкамендацыі; кансультацыі ў выдаленым рэжыме, якія дазваляюць выкарыстоўваць метад электроннай рассылкі, які дае магчымасць выдалена задаваць пытанне і выкарыстоўваць прыём “PRES-формула” як прыём зваротнай сувязі з дапамогай электроннай пошты. Неабходна заўважыць, што прапанаваны мабільны дадатак прызначаны пашырыць магчымасці падрыхтоўкі бацькоў да выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні, фарміраваць іх этнапедагагічную кампетэнтнасць, стварыць персанальнае адукацыйнае асяроддзе для бацькоў малодшых школьнікаў.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Буторина, И. А. Формирование информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования во внеучебной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Буторина ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2021. – 225 л.

2. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / авт.-сост. А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 62 с.

3. Орлова, А. П. Этнопедагогика : учеб. пособие / А. П. Орлова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2014. – 408 с.

4. Герасимович, Е. Н. Сущностные характеристики подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании / Е. Н. Герасимович // Пачатк. навучанне: сям’я, дзіцячы сад, шк. – 2023. – № 1. – С. 3–7.

5. Герасимович, Е. Н. Использование идей этнопедагогики в семейном воспитании: теория и практика подготовки родителей : пособие / Е. Н. Герасимович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 192 с.

УДК 373.3

Данич О. В.
канд. филол. наук, доц.
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»
(Витебск, Беларусь)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования лингвокультурной грамотности младших школьников в контексте их общекультурного развития. Лингвокультурная грамотность понимается как владение фоновыми культурными знаниями, нравственными ценностями, языковыми и речевыми нормами, а также читательскими умениями.

Ключевые слова: лингвокультурная грамотность, младшие школьники, национальная культура, русский язык

Abstract. The issues of the formation of linguistic and cultural literacy of younger schoolchildren in the context of their general cultural development are considered. Linguistic and cultural literacy is understood as the possession of background cultural knowledge, moral values, language and speech norms, as well as reading skills.

Key words: linguistic and cultural literacy, primary school students, national culture, Russian language

Сегодня актуальнейшей задачей отечественного белорусского образования выступает формирование национального самосознания в процессе постижения национальной (белорусской и русской) культуры. В этом аспекте мы предлагаем обратить пристальное внимание на языковое отражение мира культуры, на обучение языку как системе сохранения и передачи культурных ценностей, как инструменту постижения белорусской и русской национальных культур. Уточним задачу, мы предлагаем акцентировать внимание на обучении языку, и не только, на национальном материале, в нашем случае, на материале белорусской лингвокультуры. Лингвокультура – это культура, явленная нам в языке и формируемая средствами языка. Результатом включения в национальную культуру является владение лингвокультурной грамотностью.

Что же мы понимаем под лингвокультурной грамотностью младших школьников? Лингвокультурная грамотность – это формируемая средствами языка и проявляемая в коммуникативной деятельности общекультурная (культурная) грамотность личности. Это ментальное образование является многокомпонентным, включающим, по-нашему мнению, пять компонентов.

1. Фоновые культурные знания – это знания, которыми потенциально должны обладать все представители конкретного социокультурного сообщества. Они дадут возможность не потеряться в окружающем мире, успешно существовать в нем, развивая себя и общество. Эти сведения представлены в единицах языка в виде слов, словосочетаний, сочетаний слов, поэтому их можно выявить при анализе любого текста. Фоновые культурные знания характеризуются широким диапазоном предметных областей, поэтому в методических целях целесообразно использовать тематический принцип их структурирования. В целом, фоновые культурные знания можно представить в виде двух основных разделов: национальные фоновые

культурные знания и общенациональные фоновые культурные знания. В их составе выделяются такие тематические группы, как

- исторические культурные знания (знаковые даты, события, факты);
- художественные (в соответствии с видами художественной культуры: литература, скульптура, театр, живопись, музыка, хореография и т.д.);
- научные (теории, законы, принципы, факты);
- религиозные (знаний основ мировых религий (христианства, буддизма, ислама);
- поведенческие (явления народной культуры: праздники, обычаи, ритуалы, обряды);
- обществоведческие (государственная символика, праздники, основные законы и др.).

Каждая из этих групп фоновых культурных знаний может быть представлена прецедентными именами, географическими названиями, названиями художественных произведений и др. В целом, фоновые культурные знания могут служить основой для осуществления учебно-познавательной и учебно-практической деятельности в любой области человеческого знания.

2. Владение принятой в обществе системой нравственных ценностей является еще одним обязательным, с нашей точки зрения, компонентом лингвокультурной грамотности, поскольку ценностный подход к воспитанию становится ведущим в построении образовательного процесса, особенно в условиях уже неоспоримого приоритета технократического мышления и поведения. Учитывая особенности психоэмоционального статуса детей младшего школьного возраста, следует акцентировать внимание на важнейших общечеловеческих ценностях и личностно значимых ценностях, таких, например, как патриотизм, честность, доброта, верность, дружба, труд, совесть и др. Принятие ребенком одобряемой обществом системы нравственных ценностей предполагает выбор личностно значимой системы ценностных ориентаций, что позволит социализироваться взрослеющему ребенку в мире взрослых.

3. Сформированные языковые умения предполагают владение языковыми нормами (лексическими, акцентологическими, орфоэпическими, орфографическими, грамматическими), позволяющими осуществлять эффективное речевое взаимодействие. Знание языковых норм и следование им является необходимой основой речевой культуры, предполагающей владение речевыми нормами как регуляторами нашего речевого поведения.

4. Особое место в речевой культуре занимает знание национально-культурных особенностей речевого этикета носителей языка. Как следствие, речевая культура, владение речевыми нормами – это эффективный показатель культуры мышления и поведения человека, его духовно-нравственного развития, в целом.

5. И, наконец, важнейший компонент лингвокультурной грамотности – владение читательскими умениями как основой читательской культуры. Пожалуй, наиболее эффективным средством достижения метапредметных и личностных результатов является именно читательская грамотность, владение которой позволяет учащемуся успешно участвовать сначала в учебной деятельности, а затем и в профессиональной. Напомним, что читательская грамотность предполагает, в первую очередь, умение

эффективно работать с любой информацией, необходимой для решения любых задач, начиная от учебных и заканчивая бытовыми. Основой для формирования читательской грамотности являются навыки смыслового чтения: чтения с пониманием, предполагающего полное осмысление содержания всего текста и его деталей, и познавательные универсальные учебные действия: общеучебные и логические, предполагающие умение находить информацию, анализировать ее, сравнивать, классифицировать и т.д.

Работа над формированием читательской грамотности ориентирована на развитие читательских умений, в состав которых, согласно логике международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS, входят четыре группы: 1) нахождение в тексте и извлечение информации, представленной в явном виде; 2) формулирование на ее основе прямых выводов (умозаключений); 3) интерпретация (толкование) и интеграция найденной информации; 4) оценка содержания, формы, языковых средств, структуры и других параметров анализируемой информации, представленной в виде сплошного или несплошного текста [1]. В соответствии с дефиницией понятия лингвокультурной грамотности, читательская грамотность является важнейшим ее компонентом, а читательские умения, по нашему убеждению, – наиболее эффективным средством формирования не только этого компонента, но всех остальных (фоновых культурных знаний, нравственных ценностей, языковых и речевых норм).

В этой связи принципиально важной нам представляется реализация такого принципа компетентностного подхода, как принцип текстоцентричности, поскольку ориентация работы учащихся над текстами любого жанра и способа представления информации, во-первых, соответствует требованиям к нахождению, анализу, интерпретации и оценке культурно-национально маркированной информации только в условиях контекста, а, во-вторых, непосредственно процесс формирования и дальнейшего развития самих читательских умений возможен также только на текстоориентированной основе.

Итак, мы видим многокомпонентный состав этого ментального образования, которое направлено на эффективное формирование человека национальной культуры, обладающего базовыми фоновыми культурными знаниями, под которыми мы понимаем сведения и обо всей цивилизации, и традиционно-национальные сведения, необходимые человеку для адекватного общения, в первую очередь, в рамках своей культуры, и для понимания смысла любых текстов. Эти сведения составляют основу лингвокультурной грамотности человека.

Какое место лингвокультурная грамотность занимает в системе педагогических понятий? Мы считаем, что лингвокультурная грамотность генетически связана с общекультурной компетентностью как ее необходимая основа. Кроме того, основной целью формирования лингвокультурной грамотности является не только и даже не столько усвоение определенного объема фоновых культурных знаний и представлений о нормативно-ценностной системе этнокультурной общности (базовых компонентов лингвокультурной грамотности), а умение применять эти знания при решении практических учебно-познавательных и учебно-исследовательских задач. Заметим, что содержание этих задач ориентировано на достижение учащимися комплекса образовательных результатов, главным образом, метапредметных и личностных и,

факультативно, предметных, т.е. мы можем формировать лингвокультурную грамотность, используя все ресурсы компетентностного подхода.

Лингвокультурная грамотность как многокомпонентное образование, включающее владение базовыми фоновыми культурными знаниями, приоритетными для социума ценностными ориентациями, речевой, языковой и читательской культурой, предполагает использование специфических дидактических средств для ее эффективного формирования. Особое место здесь занимают лингвокультурологические словари и справочники или, словари культуры, в которых национальная культура характеризуется лексическими средствами. Именно в целях эффективной организации процесса формирования лингвокультурной грамотности, а значит, общекультурной компетентности детей младшего школьного возраста нами был разработан «Учебный словарь лингвокультурной грамотности младших школьников» [2], в котором работа над присвоением важнейших объектов духовной и материальной белорусской культуры представлена на основе культурно маркированных текстов, а при формировании всех компонентов лингвокультурной грамотности учащихся в качестве основного средства достижения цели используются стратегии формирования читательской грамотности, читательских умений. Подобным образовательным потенциалом обладает также электронный учебно-методический комплекс факультативных занятий по формированию функциональной грамотности «Когда учиться легко. В мире культуры» [3], а также методические рекомендации для педагогов, направленные на организацию внеучебной деятельности учащихся в контексте их общекультурного развития.

Таким образом, включение в образовательный процесс работы по формированию лингвокультурной грамотности младших позволяет не просто достигать требуемых предметных, метапредметных и личностных результатов, повышать уровень их общей культуры, но и воспитывать человека национальной культуры, используя русский язык и как материал для изучения, и как инструмент познания.

Список использованных источников

1. Рекомендации по результатам изучения читательской грамотности учащихся IV класса (2021-2022 учебный год) // Веснік адукацыі. – 2022.– № 12. – С.10-28.

2. Данич, О. В. Учебный словарь лингвокультурной грамотности младших школьников / О. В. Данич. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – 145, [1] с.

3. Данич, О. В. Функциональная грамотность. Когда учиться легко. В мире культуры. 3–4 классы : Дидактические материалы: Пособие для учащихся учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания : учебное электронное издание / О.В. Данич. – Минск. – Национальный институт образования. – 2023. – 77 с.

УДК 372.3:373.3(091)

Евдокимова А. А.

УО «Могилевский государственный колледж сферы обслуживания» (Могилев, Беларусь)

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация подходов к организации взаимодействия между учителем начальных классов и родителями учащихся. Анализируется

переход от традиционных форм сотрудничества к современным цифровым решениям, позволяющим преодолеть временные и пространственные барьеры. Особое внимание уделяется комплексному подходу, сочетающему различные каналы коммуникации для создания единого образовательного пространства. Представлен опыт успешной интеграции информационно-коммуникационных технологий в практику работы с родителями.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, цифровизация образования, родительская компетентность, образовательное партнерство, информационно-коммуникационные технологии

Abstract. This article examines the transformation of approaches to organizing interactions between primary school teachers and parents. It analyzes the transition from traditional forms of collaboration to modern digital solutions that overcome time and space barriers. Particular attention is paid to an integrated approach that combines various communication channels to create a unified educational space. Experiences in successfully integrating information and communication technologies into parenting practices are presented.

Keywords: pedagogical interaction, digitalization of education, parental competence, educational partnerships, information and communication technologies

Современная образовательная реальность характеризуется стремительной цифровой трансформацией, затрагивающей все аспекты школьной жизни. Особую актуальность приобретает поиск эффективных форм взаимодействия между учителем и родителями, поскольку именно в начальной школе закладывается фундамент образовательного партнерства. Традиционные формы работы, доказавшие свою эффективность в прошлом, сегодня требуют переосмысления и дополнения современными digital-решениями.

Переход от эпизодических контактов к системному взаимодействию представляет собой закономерный процесс развития образовательных отношений. Если ранее общение учителя с родителями ограничивалось преимущественно родительскими собраниями и индивидуальными консультациями, то сегодня спектр коммуникационных каналов значительно расширился.

Цифровые технологии открывают новые возможности для построения диалога: оперативность обмена информацией, доступность образовательного контента, возможность удаленного участия в школьной жизни. Однако важно подчеркнуть, что современные средства не отменяют традиционные формы работы, а органично дополняют их, создавая многоканальную систему коммуникации.

Эффективное взаимодействие с родителями требует комплексного подхода, сочетающего различные форматы общения. Ведущую роль продолжают играть очные встречи, позволяющие установить личный контакт и обсудить важные вопросы в непосредственном диалоге. При этом цифровые инструменты берут на себя функции оперативного информирования и методической поддержки.

Особую ценность представляют закрытые группы в мессенджерах, обеспечивающие быстрый обмен информацией и возможность обсуждения текущих вопросов. Образовательные платформы и электронные дневники становятся надежными помощниками в организации учебного процесса, а видеоконференции позволяют преодолеть географические ограничения.

Качественное взаимодействие с родителями предполагает не только регулярный обмен информацией, но и содержательную работу по повышению педагогической компетентности. Современные digital-инструменты позволяют

организовать просветительскую деятельность в различных форматах: от кратких информационных сообщений до полноценных онлайн-лекций и мастер-классов.

Значительный интерес у родителей вызывают тематические подборки материалов, видеоразборы сложных учебных тем, рекомендации по организации домашней работы. Совместные цифровые проекты, виртуальные экскурсии, онлайн-выставки творческих работ создают условия для активного включения семьи в образовательный процесс.

Внедрение цифровых инструментов в практику взаимодействия с родителями приносит ощутимые benefits: повышение оперативности коммуникации, доступность образовательных ресурсов, возможность индивидуального подхода. Родители получают возможность участвовать в школьной жизни независимо от местанахождения и графика работы.

Однако цифровая трансформация сопровождается и определенными сложностями. Не все родители одинаково комфортно чувствуют себя в digital-среде, существуют различия в технической оснащенности семей. Важной задачей становится обеспечение цифровой инклюзии и предоставление альтернативных каналов коммуникации для различных категорий родителей.

Дальнейшее развитие системы взаимодействия с родителями видится в создании целостной цифровой образовательной среды, объединяющей всех участников образовательного процесса. Перспективным направлением представляется разработка мобильных приложений, интегрирующих различные функции: от информирования до образовательного контента.

Особого внимания заслуживает возможность персонализации коммуникации с учетом особенностей и потребностей каждой семьи. Использование технологий анализа данных позволит выстраивать адресную работу с родителями, предлагая релевантный образовательный контент и своевременную поддержку.

Современные средства организации взаимодействия учителя с родителями открывают новые горизонты образовательного партнерства. Умелое сочетание традиционных форм работы и цифровых инноваций создает условия для построения прочных, доверительных отношений между школой и семьей. Постепенная, продуманная цифровая трансформация процессов взаимодействия способствует созданию единого образовательного пространства, ориентированного на успех каждого ребенка.

Важно подчеркнуть, что технологические решения являются не самоцелью, а инструментом достижения педагогических задач. Ключевым фактором успеха остается человеческое отношение, готовность к диалогу и взаимное уважение всех участников образовательного процесса.

УДК 371.31

Журович И. В.

ГУО «Острошицко-Городокская средняя школа» (аг. Острошицкий Городок, Беларусь)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается литературная одаренность как вид художественной одаренности. Представлен педагогический опыт по выявлению и развитию литературно одаренных

детей в начальной школе. Подчеркивается важность ряда принципов, соблюдение которых позволит проявить творческие способности учащихся.

Ключевые слова: одаренность, литературная одаренность, развитие творческого мышления, дидактические игры, внеурочная деятельность, социальные и сетевые акции, исследовательская деятельность, литературные конкурсы

Abstract. The article considers literary giftedness as a type of artistic one. The pedagogical experience in identifying and developing literarily-gifted children in primary school is presented. The importance of a number of principles the observance of which will allow students to show their creative abilitiesis emphasized.

Keywords: giftedness, literary giftedness, development of creative thinking, didactic games, extracurricular activities, social and networking events, research activities, literary contests

В современной литературе одаренность рассматривается как качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; наличие внутренних условий для выдающихся достижений [1]. Многие ученые приходят к единому мнению, что одаренность — это результат сложного взаимодействия наследственности и социальной среды, опосредованной деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Существует множество подходов к определению понятия одаренность, что и отражает сложность ее природы. Поэтому невозможно выработать общие эталоны и стратегии развития для всех ее проявлений. Понятие «одаренный ребенок» определяется как ребенок, который выделяется ярким, очевидным, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [2, с. 47].

Выявление, обучение и развитие одаренных детей является одним из важнейших направлений в Республике Беларусь. Сегодня молодые люди, имеющие определенные достижения в учебе, спорте, общественной деятельности, могут претендовать на: льготы при поступлении в учреждения высшего и среднего специального образования, материальное стимулирование, предоставление жилого помещения в общежитии, право выбора первого рабочего места, назначение стипендий Президента Республики Беларусь. Особое внимание уделяется различным программам, направленным на развитие способностей детей, на создание в дошкольных, школьных, средних специальных учреждениях и высших учебных заведениях условий для их развития (фестиваль исследовательских работ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Я — исследователь», олимпиадное движение, конкурсы работ исследовательского характера и др.).

Анализ различных воззрений на проблему одаренности позволил сформулировать три основных направления работы с одаренными детьми: профессиональная подготовка педагогов к работе с одаренными учащимися, взаимодействия педагогов с родителями одаренных учащихся, педагогические стратегии взаимодействия с одаренными учащимися.

Профессиональная подготовка педагогов к работе с одаренными учащимися в процессе обучения предполагает изучение литературы по проблемам работы с одаренными детьми, изучение диагностик по выявлению детей данной категории, изучение форм работы с одаренными детьми. В содержание образовательных стандартов по подготовке будущих педагогов на различных уровнях (среднее специальное и высшее образование) заложены ряд специальных учебных дисциплин

по различным направлениям работы с одаренными детьми. На этапе повышения квалификации есть предложения специальных образовательных программ.

Влияние семьи и социальный ее статус играют большую роль в развитии одаренного ребенка. При этом стоит обратить внимание на две крайности «родительского участия»: 1) игнорирование и подавление высокого уровня познавательной и творческой активности; 2) искусственное ускорение развития, чрезмерные требования со стороны родителей. Такие особенности воспитания могут вызвать проблемы в развитии ребенка: появляются страх и несоответствия требованиям родителей, агрессивность, тревожность.

Подавляющее большинство одаренных детей (87%) воспитывается в полных семьях с преобладанием теплых взаимоотношений. Но одаренные дети растут и в неблагополучных семьях (13%) с нарушенными эмоциональными связями [3, с. 23].

Именно поэтому очень важна работа с родителями, которая включает такие аспекты как информирование родителей о способах и результатах диагностики, о возможностях развития детей, организация консультаций на тему детской одаренности

Одним из этапов во взаимодействии педагога с одаренным учащимся является проведение диагностики. Необходимо выявить потенциально одаренного, зачастую не подозревающего о своих способностях ребенка, вселить в него надежду и уверенность в своих силах (и это один из самых главных аспектов модели одаренности), постоянно сопровождать его творческий рост и т.п. [4, с. 60]. Однако не менее проблематичным этапом является работа с уже выявленными одаренными учащимися по различным направлениям. Основное внимание уделяется определению условий и поиску активных методов и современных технологий, способствующих формированию и развитию важных черт личности одаренного человека и сохранности его психологического и психического здоровья.

В данной статье представлен опыт работы по выявлению и развитию литературной одаренности младших школьников. Литературная одаренность рассматривается как один из видов художественной одаренности, основанной на ярко выраженной способности ребенка мыслить художественными образами и воплощать свои мысли в произведениях словесного искусства. Стоит отметить, что понятие «литературная одаренность» подчеркивает значимость чтения, без которого невозможно сформировать большой словарный запас и получить читательский опыт. Это позволило разработать логику организации работы с одаренными детьми.

Этап 1. Диагностика начального уровня навыка чтения. Развитие творческого мышления

Всякая серьезная работа начинается с понимания исходной точки. Диагностика начального уровня развития навыка чтения является отправным моментом [5]. Она позволяет не только выявить уже одаренных бегло читающих детей, но и обнаружить тех, у кого потенциал скрыт за техническими трудностями.

Далее в работу вступают целенаправленные упражнения, развивающие правильное, осознанное, беглое и выразительное чтение. Это основа, без которой немыслимо глубокое восприятие текста. Однако рутинные упражнения могут наскучить. Здесь на помощь приходят упражнения для развития творческого мышления. Они помогают ребенку тренировать воображение, развивать фантазию,

раскрывать удивительное в самых простых вещах. С большой отдачей активно используются такие упражнения как:

«Волшебное название». Дать простым вещам новые названия. Например, лопатка — «копалка», кастрюля — «варилка» и др.

«Соединить предметы». Соединить предметы и создать что-то новое.

«Сказка наоборот». Назвать ребенку любую известную ему сказку. Он должен рассказать ее наоборот.

«Свободные тексты». Учащиеся придумывают фантастические истории или учитель задает начало.

«Небылица за 10 минут». Учитель или ребенок пишет первую фразу отвечая на вопрос «Кто это был?», загибает листок, чтобы не было видно написанного, и передает ребенку. Теперь на чистом листе ребенок пишет вторую фразу отвечая на вопрос «Как выглядел?», тоже загибает лист и отдает другому. Таким образом, листок передается, отвечая на следующие вопросы: «Куда пошел?», «Кого встретил?», «Что ему сказали?», «Что он ответил?», «Что ему сделали?», «Какова была его реакция?», «Чем вся история закончилась?». Вывод и мораль. Когда записан ответ на последний вопрос, листок весь разворачивается, и с выражением читается получившаяся небылица.

Дидактическая игра — мощный инструмент, который превращает отработку навыка чтения в увлекательный процесс. Игры со словами, на скорость, на интонацию делают сложное — легким, а скучное — интересным.

Так, например, успешно применяются игры, требующие речевых действий:

«Кто последний?». Педагог показывает классу картинку и составляет короткое предложение из двух слов. Затем предлагает детям дополнить (распространить) его, каждый раз удлиняя на одно слово.

«Слово в слове». Например, товарищи (товар, щи, товарищ), пожар (жар), овощи (овощ, щи), хлопушка (хлоп, пушка), лопух (пух), смех (мех), шутка (утка), шарф (шар).

«Дождик». Дождик капает — (читают тихо и спокойно), дождик усиливается — (быстрее и громче), ливень — (громко и скороговоркой), дождик слабеет, капает и перестает (в обратном порядке).

Одним из основных условий развития творческих способностей и одаренности считается создание адаптивной образовательной среды. Первое, с чего стоит начать — это оформление уголка для чтения в учебном кабинете

Этап 2. Создание обогащающей среды

Техника чтения — это ключ, который открывает дверь в мир литературы. Задача педагога — сделать этот мир притягательным.

Эффективными являются социальные и сетевые акции. Акция по книгодарению воспитывает ценностное отношение к книге, а сетевые акции по чтению стихотворений позволяют детям почувствовать себя частью большого читательского сообщества, учат выступать перед камерой и делиться своим творческим прочтением. Конкурсы чтецов выводят исполнительское мастерство на профессиональный уровень, требуя глубокого проникновения в текст и отточенной техники.

Практика доказывает эффективность внеурочной деятельности как лаборатории творчества. Примером такого вида работы может стать опыт проведения литературных мероприятий по сказочной повести А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Мероприятия предполагают полноценный литературный цикл: совместное

чтение произведения, анализ героев, создание выставки рисунков по произведению, проведение игры по сюжету, где кульминацией становится создание музыкально-литературного спектакля с участием всего класса. Здесь дети не связаны рамками «прочитать и сдать». Такой проект способствует развитию не только литературных способностей, но и эмоционального интеллекта, командного духа, артистизма. Высоким признанием этого труда стало звание лауреатов III степени на международном конкурсе «Сябры» в номинации «Театральное творчество».

Этап 3. Организация исследовательского поиска

На этом этапе одаренный ребенок из потребителя культурного продукта превращается в его создателя и интерпретатора. Встречи с писателями стирают грань между миром текста и реальностью, вдохновляя детей на собственные произведения. Творческие конкурсы по сочинению сказок и стихотворений становятся первой пробой сил.

Исследовательские работы учат не только чувствовать текст, но и анализировать его, выстраивать научную аргументацию, видеть за строкой исторический и культурный контекст. Успешным опытом в реализации исследовательских работ как вида деятельности с одаренными детьми является исследовательская работа по стихосложению одного из учащихся, которая отмечена дипломом на конкурсе исследовательского характера. Кроме того, его стихотворение было отмечено дипломом на межрегиональном конкурсе «Браславская обитель», дипломом лауреата конкурса «Литкреатив» и позволило ему выйти в финал XI Международной независимой литературной Премии «Глаголица» с очным участием в г. Казани.

Последующая публикация в газетах и журналах становится мощным мотивационным фактором, подтверждающим — «Мое творчество значимо!».

Это не случайный успех, а закономерный результат последовательной работы, где сочинительство было вовремя замечено, взлелеяно и представлено на суд серьезного жюри.

Опыт многолетней педагогической практики позволяет выделить ключевые принципы работы с литературно одаренными детьми:

Системность. От диагностики и базовых навыков — к сложным творческим и исследовательским проектам.

Практико-ориентированность. Теория немедленно находит применение в игре, спектакле, публикации или выступлении.

Коммуникативная направленность. Литературная деятельность всегда связана с коммуникацией: с классом, сетевым сообществом, профессиональными писателями, конкурсным жюри. Развитие коммуникативных навыков важно для литературной одаренности, поскольку помогает находить вдохновение, получать обратную связь, конструктивно воспринимать критику.

Социальная включенность. Ребенок должен быть включен в полезные виды деятельности, где видит результат своих усилий — от аплодисментов после спектакля до диплома международного конкурса.

Представленные этапы и принципы дают возможность для создания устойчивого развития литературной одаренности, где усилия ребенка, профессиональный рост педагога и поддерживающая роль родителей взаимно

усиливают друг друга. Таким образом, рассматриваемый педагогический опыт позволяет не просто выявить одаренность, но и выстроить для ребенка индивидуальный путь развития, обеспечивающий его личностный рост и социальную адаптацию.

Список использованных источников

1. Психологический словарь. – URL: https://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=588 (дата обращения: 10.08.2025).

2. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская [и др.]. – М. : М-во образования Российской Федерации, 2003. – 95 с.

3. Ярмущик, А. Б. Одаренные дети / А. Б. Ярмущик // Пачатковая школа. – 2009. – №3. – С. 60–61.

4. Ярмущик, А. Б. Одаренные дети / А. Б. Ярмущик // Пачатковая школа. – 2008. – №5. – С. 22–24.

5. Диагностика начального уровня развития навыка чтения. I класс. – URL: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-i-iv-klassy/i-klass.html (дата обращения: 10.08.2025).

6. Обернихина, Г. А. Выявление литературно одаренных обучающихся и развитие их филологических способностей / Г. А. Обернихина, Т. В. Емельянова, К. В. Савченко // Педагогика. – 2017. – №7. – С. 56–58.

7. Поддержка одаренной и талантливой молодежи // Официальный сайт Президента Республики Беларусь. – URL: https://president.gov.by/ru/president/molodjozhi/podderzhka (дата обращения: 10.08.2025).

8. Шмуракова, Е. М. Проблема одаренности в исследованиях отечественных ученых / Е. М. Шмуракова // Право. Экономика. Психология. – 2018. – №1. – С. 67–71.

УДК 372.878

Ковалив В. В.

канд. пед. наук, доц.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(Минск, Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «В МИРЕ МУЗЫКИ»

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации факультативного курса "В мире музыки" для I–IV классов учреждений общего среднего образования.

Ключевые слова: факультативные занятия, музыка, особенности содержания, младшие школьники

Abstract. The article is devoted to the specifics of organizing the optional course "In the World of Music" for grades I–IV of general secondary education institutions.

Key words: Elective classes, music, content features, primary school students

В последние годы особое внимание в общеобразовательных школах Республики Беларусь стало уделяться внеурочной музыкальной деятельности учащихся. В практике начальной школы стал широко использоваться вариативный компонент, были введены факультативные занятия, позволившие младшим школьникам не ограничивать свои познания в области музыкального искусства только содержанием школьной программы и уроками музыки.

Одним из таких дополнительных учебных предметов стал факультатив «В мире музыки» для учащихся I–IV классов общеобразовательных школ Республики Беларусь. Предпосылок к его созданию было несколько. Перечислим некоторые из них.

Люди современного общества в огромной степени подвержены звуковому давлению, исходящему со стороны многочисленных предметов, созданных технократической цивилизацией. Звуковое пространство, в котором живут взрослые и дети, подчас превращает в сплошную какофонию, состоящую из гула, грохота, рева, свиста и тому подобных явлений. Результатом становится дезориентация слуха, а то и проблемы со здоровьем.

В этих условиях особенно важно помочь детям разобраться в том, как звучит окружающий мир, научить слышать и понимать звучания природы и музыки, понять и почувствовать, что есть гармония, и что ей противостоит. Правильное развитие слухового восприятия воспитает слуховую культуру, создает основу для понимания детьми устной и музыкальной речи, помогает осознать важность бережного и уважительного отношения к своему собственному слуху и слуху других людей.

Во-вторых, чтобы научиться петь и играть на любом музыкальном инструменте, создавать собственные музыкальные композиции, необходимо освоить азбуку ритма. Причем, в этом процессе далеко не главным является усвоение знаний о том, что обозначает та или иная длительность звука на письме (восьмые, четверти и т.д.). Более важным является предоставление ребенку возможности почувствовать сам ритм, его энергетику, ощутить внутреннее взаимодействие музыкальных длительностей между собой, дать ему поиграть с ритмами, т.е. построить методику работы таким образом, чтобы ребенок испытал интерес и удовольствие от ритмической деятельности.

В-третьих, чтобы научиться читать, ребенок изучает буквы. А чтобы уметь читать музыкальную запись, необходимо знать название нот, их расположение на нотном стане, научиться воспроизводить по нотной записи простейшие мелодические последовательности, а также записывать собственные композиции.

В-четвертых, чтобы считаться музыкально образованным человеком, необходимо иметь представление об основных закономерностях развития музыкального искусства, знать его ведущих представителей, разбираться в особенностях, как национального музыкального языка, так и музыкального языка других народов мира.

И в-пятых, один урок музыки в неделю не в состоянии решить задачи в области музыкального образования, стоящие перед современной школой!

Создатели факультатива «В мире музыки» поставили перед собой следующие задачи:

– значительно расширить поле предметной области «Музыка»;

– укрепить у учащихся интерес к музыке и музыкальным занятиям;

– повысить музыкальную грамотность;

– совершенствовать слушательскую и исполнительскую культуру;

– помочь в овладении разнообразными способами музыкальной деятельности;

– приобрести опыт творческого самовыражения в музыке;

– развить художественно-оценочные и коммуникативные способности.

Для реализации поставленных задач был создан специальный учебно-методический комплекс, включивший в себя:

– программу «В мире музыки», определяющую цель, задачи, содержание, примерное тематическое планирование, ожидаемые результаты работы по каждому классу и рекомендуемую литературу [1];

– рекомендации для учителя, представляющие собой методические разработки по каждому занятия с определением цели, задач и способов применения рабочих тетрадей [2];

– четыре рабочие тетради для учащихся, включающие в себя разнообразный дидактический материал с обилием иллюстраций [3-6].

Рассмотрим особенности содержания занятий для каждого класса.

Освоение темы 1 класса «Мои первые звуки» включает в себя следующие этапы:

1. Выявление значения звуков в жизни природы и человека, ознакомление с разнообразием звуковой палитры мира, многообразием звуков живой и неживой природы, различение звуков природных и механических, осознание взаимосвязи звуков и тишины.

2. Работа со звукоподражанием. Раскрытие изобразительных и выразительных возможностей звукоподражания. Использование звукоподражаний в самостоятельной художественной деятельности.

3. Окраска звука. Выявление характерных особенностей различных видов звуков: «деревянных звуков», «стеклянных звуков», «металлических звуков», «шуршащих звуков». Использование тембровой окраски звуков в процессе собственной художественной деятельности.

4. Знакомство со звуками громкими и тихими, долгими и короткими, быстрыми и медленными, высокими и низкими, близкими и далекими. Выявление отличительных особенностей музыкальных звуков и в их сравнении со звуками механическими и природными. Основные музыкальные инструменты и их особенности (струнными, духовыми, клавишными, ударными). Развитие динамического, темпового и тембрового слуха.

5. Работа над интонацией посредством слова и разнообразных текстов. Самостоятельный поиск звуков и создание звуковых композиций. Исполнение элементарных звуковых композиций с использованием ударно-шумовых инструментов.

Во втором классе по теме «Мои первые ритмы и ноты» намечена следующая последовательность освоения материала:

1. Ознакомление с явлением пульсации и метрическими долями. Понятие о сильной и слабой доле. Воспроизведение равномерной пульсации. Создание аккомпанемента к знакомой песне на основе равномерной пульсации. Разделение метрической пульсации и ритмического рисунка в процессе исполнения речевых упражнений.

2. Понятие о долгих и коротких длительностях звуков. Знакомство со слоговым обозначением длительностей звуков. Освоение основных ритмических мотивов. Воспроизведение одноголосных ритмических последовательностей с использованием звучащих жестов, ударных или шумовых инструментов. Использование одноголосных ритмических последовательностей в качестве аккомпанемента к песне. Ритмический диктант.

3. Освоение ритмического канона. Создание многоголосных ритмо-речевых партитур. Самостоятельное ориентирование в ритмической записи. Создание ритмического сопровождения к любой мелодии в размере 2/4 или 4/4 с использованием звучащих жестов, ударных или шумовых инструментов.

4. Знакомство с паузой. Освоение разнообразных ритмических построений, включающих паузу. Работа над ритмической точностью исполнения. Самостоятельное сочинение ритмических сопровождений к мелодии и их запись. Игра в ансамбле.

5. Работа над развитием звуковысотных представлений и ладового чувства. Освоение интонации III-V ступеней мажорного лада. Работа с мелодиями, построенными на I, II, III, V, VI ступенях мажорной пентатоники.

6. Знакомство с названием длительностей (целая, половинная, четвертная, восьмая). Запись длительностей. Понятие о ноте и нотном стане. Освоение расположения основных семи на нотном стане. Формирование навыка записи нот на нотоносце. Знакомство с расположением нот на фортепианной клавиатуре. Формирование умения находить ноты на фортепианной клавиатуре.

В третьем классе в теме «Мои первые музыкальные интонации» организуется работа по постижению музыки как «искусства интонируемого смысла». Она включает в себя следующие этапы:

1. Освоение музыкальной речи, развитие умения различать песенный, танцевальный и маршевый характер музыки.

2. Знакомство с понятием «интонация», «зерно»-интонация, их особенностями, видами интонаций. Развитие умения определять выразительность и изобразительность музыкальных интонаций, распознавать характер произведения по «зерну-интонации», создавать собственные музыкальные интонации.

3. Наблюдение за развитием в музыке. Изучение видов музыкального развития: темповое, динамическое, тембровое, ладовое развитие. Экспериментирование с изменениями темпа, динамики, тембров, лада знакомых произведений. Выявление связи произведенных изменений с содержанием музыки. Умение анализировать произведение с учетом определения особенностей музыкального развития и использовать различные виды музыкального развития в самостоятельной творческой деятельности.

4. Знакомство с формами построения музыкальных произведений. Выявление зависимости формы музыкального произведения от его содержания. Моделирование одночастной, двухчастной и трехчастной формы построения музыки, формы рондо. Построение музыки в форме вариаций. Варьирование знакомых мелодий. Использование знания форм построения музыкальных произведений в творческой деятельности.

В четвертом классе в русле темы «Разговариваем языком музыки» происходит расширение представлений учащихся о богатстве национального музыкального языка, богатстве и разнообразии музыкальных языков народов разных континентов. Содержание имеет следующую логику развития:

1. Углубление знаний о музыкальной культуре Республики Беларусь, изучение особенностей белорусской народной песни, знакомство с особенностями национального колорита белорусских танцев. Расширение представлений о музыке белорусских народных праздников.

2. Ознакомление с музыкальными инструментами Беларуси, характером звучания, приемами игры. Самостоятельное изготовление музыкальных инструментов с последующим их использованием в творческой деятельности. Изучение характерных особенностей звучания инструментов в оркестре народных инструментов.

3. Определение национальных особенностей языка белорусской музыки прошлого и современности. Знакомство с формами сохранения музыкального наследия Беларуси. Получение представления о духовной музыке, музыке духовных праздников. Знакомство со стилистическим разнообразием современной белорусской музыки. Выявление характерных особенностей песенной культуры Беларуси. Систематизация песенного репертуара по жанрам, темам и направлениям. Знакомство с основными видами белорусских народных танцев и их характерными особенностями. Исполнение отдельных характерных движений белорусских танцев.

4. Изучение жанровых, ритмических, мелодических, ладовых и тембровых особенностей музыкального языка разных народов мира. Знакомство с характерными признаками музыкального наследия славянских народов. Знакомство с музыкой Прибалтики, Польши, Германии, Австрии. Расширение представлений о музыкальной культуре стран Африки, Азии и Америки.

5. Актуализация представлений учащихся о слушательской культуре и музыкальной грамотности человека. Освоение правил слушателя-знатока музыки. Обогащение представлений о композиторском мастерстве. Накопление опыта осознанного восприятия музыкальных произведений с позиции композитора, исполнителя, слушателя. Реализация процесса сочинительства от его замысла, написания, исполнения до принятия критиками и слушателями.

Важнейшими условиями организации учебного процесса является наличие рабочей тетради на печатной основе у каждого учащегося; соответствующего нотного материала и аудиозаписи; наглядно-иллюстративного и художественного материала; набора разнообразных музыкальных инструментов.

В процессе работы на факультативных занятиях по программе «В мире музыки» предпочтение отдаётся практическим методам освоения содержания. Вся деятельность учителя направлена на развитие у учащихся любви к музыке, расширению слуховых представлений, развитию музыкальных способностей, творческой активности и креативности, углублению музыкальных знаний, формированию соответствующих умений и навыков.

Список использованных источников

1. В мире музыки: учебная программа факультативного занятия для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/1_4/fz-V_mire_muziki_I-IV-kl.pdf (дата обращения: 30.11.2025).

2. Ковалив, В. В. Музыка. 1-4 классы : пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. В. Ковалив, И. В. Ящембская-Колёса, М. Б. Горбунова. – Мн. : Аверсэв, 2011. – 160 с. – (Факультативные занятия).

3. Ковалив, В. В. Музыка. 1 класс. Мои первые звуки : рабочая тетрадь : пособие для учащихся общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / В. В. Ковалив. – Мн. : Аверсэв, 2012. – 48 с. – (Факультативные занятия).

4. Ковалив, В. В. Музыка. 2 класс. Мои первые ритмы и ноты : рабочая тетрадь : пособие для учащихся общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / В. В. Ковалив. – Мн. : Аверсэв, 2012. – 64 с. – (Факультативные занятия).

5. Ящембская-Колёса, И. В. Музыка. 3 класс. Мои первые музыкальные интонации : рабочая тетрадь : пособие для учащихся общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / И. В. Ящембская-Колёса. – Мн. : Аверсэв, 2011. – 63 с. – (Факультативные занятия).

6. Ящембская-Колёса, И. В. Музыка. 4 класс. Разговариваем языком музыки : рабочая тетрадь : пособие для учащихся общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения / И. В. Ящембская-Колёса. – Мн. : Аверсэв, 2011. – 53 с. – (Факультативные занятия).

УДК 87.123

Корсак А. И.

ГУО «Новосельская средняя школа» (аг. Новоселье, Беларусь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются сетевые сервисы искусственного интеллекта и примеры их использования на различных этапах урока в начальных классах

Ключевые слова: образовательный процесс, информационные технологии, искусственный интеллект, языковые модели

Abstract. This article examines artificial intelligence network services and examples of their use at various stages of a primary school lesson.

Keywords: educational process, information technology, artificial intelligence, language models

Современное общество характеризуется стремительным развитием информационных технологий и цифровизацией образования. В данной связи, традиционные методы обучения не могут в полной мере удовлетворять индивидуальные потребности обучающихся. Система образования испытывает необходимость в создании интерактивных и персонализированных инструментов, способных активизировать познавательную активность учащихся и оперативно реагировать на их растущие запросы. Технологии искусственного интеллекта позволяют открывать новые горизонты образовательного процесса, делая его более доступным и индивидуализированным. В своей педагогической практике я сталкиваюсь с проблемой снижения мотивов учебной деятельности у отдельных учащихся, уменьшения их познавательных интересов. На наш взгляд, путь к преодолению подобных затруднений заложен в использовании в образовательном процессе технологий искусственного интеллекта, которые создают условия для персонализации обучения, способны предложить актуальные и интересные формы и методы решения педагогических задач, что, несомненно, способствуют повышению познавательной активности учащихся.

Актуальность опыта состоит в том, что, реализуя возможности технологии искусственного интеллекта на учебных занятиях в начальной школе посредством использования определенной системы методов и приемов, с учетом принципов преемственности, вариативности, целесообразности можно добиться повышения познавательной активности младших школьников. Применение инструментов искусственного интеллекта создают основу для самостоятельной учебной деятельности, успешной социальной адаптации, развивают творческие способности и дают установки на самосовершенствование.

В практике своей работы мы используем следующие сетевые сервисы: DEEPSEEK-это большая языковая модель, способная понимать и генерировать текст, отвечать на вопросы, выполнять задания по написанию, анализу, переводу текста и т.д. Для достижения предметных результатов освоения содержания образовательной программы начального образования используем созданные в DEEPSEEK

разноуровневые задания. В IV классе по учебному предмету «Русский язык» при изучении темы «Склонение имен существительных» нами были разработаны индивидуальные карточки-задания для учащихся, обучающихся на низком уровне, среднем и достаточном и высоком уровнях. Карточки целесообразно использовать на этапе проверки домашнего задания, а также на этапе первичного закрепления знаний; по учебному предмету «Математика» при изучении темы «Письменное сложение и вычитание многозначных чисел» (IV класс) учащиеся, обучающиеся на низком уровне, отрабатывают алгоритм письменного сложения и вычитания трехзначных чисел без перехода через разряд или с одним переходом; учащиеся, обучающиеся на среднем и достаточном уровне отрабатывают алгоритм письменного сложения и вычитания многозначных чисел в пределах 10 000, включая случаи с нулями и переходами через разряд; учащиеся, обучающиеся на высоком уровне, выполняют задачи на логику и понимание разрядного состава числа.

Данный сетевой сервис также позволяет генерировать интересные факты и загадки по заданной теме. На уроках русской литературы при изучении произведения Р. Киплинга «Рикки-Тикки-Тави» учащимся предлагается познакомиться с пятью интересными фактами. При ознакомлении с первым «О герое. Бесстрашный змеелов», используется прием «Умный вопрос»: «Почему Киплинг выбрал для рассказа именно это животное?», что позволит создать благодатную почву для анализа текста произведения. Использование приёма «Согласен-не согласен» при знакомстве с фактом 4 «О книге. Часть Великой книги» ответ на вопрос: «Согласны ли вы, что мальчика из джунглей и мангуста объединяет тема борьбы за выживание и защита своего дома?» создает условия для оперативного включения учащихся в мыслительную деятельность. Познакомив, учащиеся с фактом 2 «Об авторе. История с детства», используется прием “Обозначь проблему”, предлагается ответить на вопрос: «Что придает рассказу особую достоверность, зная, что у него мог быть реальный прототип?».

Целесообразно обозначение проблемы на мотивационно-целевом этапе с целью ее обсуждения и поиска решения на протяжении всего учебного занятия.

Ролевые игры на уроках русского языка в 4 классе помогают детям лучше усвоить правила, развить навыки грамотного письма, повысить интерес к предмету и активизировать речевую деятельность. Вот несколько интересных и эффективных идей ролевых игр, которые мы используем на уроках русского языка: «Редакторская комиссия». Цель: развитие орфографической зоркости, умения находить и исправлять ошибки. Описание: класс делится на группы, каждая из которых получает текст с ошибками (например, сочинение ученика, объявление, заметку в газете). Задача группы-найти и исправить ошибки, объяснить, почему именно так нужно писать. Затем каждая группа представляет свою работу классу, а остальные ученики обсуждают и оценивают правильность исправлений. Все задания созданы нами в сервисе GEMINI.

Использование ролевых игры на уроках математики позволяет визуализировать учебное занятие, сделать его живым и запоминающимся. Такие игры помогают детям лучше понять математические понятия, развить логическое мышление, внимание, умение работать в команде и принимать решения. В практике своей работы мы используем следующие ролевые игры:

1. «Математический детектив». Цель: развитие логического мышления, умения решать задачи, работа в команде. Описание: ученики делятся на группы и получают карточки с заданиями, которые представляют собой «следы» преступления. Например, «на месте преступления» найдены числа, которые нужно сложить, вычесть, умножить или разделить. Каждая группа должна решить задачу, чтобы «вычислить» преступника (например, число, которое является ответом на задачу). Побеждает та группа, которая первой «раскроет преступление».

2. «Математическое путешествие» Цель: развитие навыков устного счета, умение решать задачи в нестандартной форме. Описание: класс делится на команды, каждая из которых отправляется в путешествие по «математическим странам». В каждой стране (например, «Страна дробей», «Страна уравнений», «Страна задач») команды решают задачи, получают подсказки и продвигаются дальше. Побеждает команда, которая быстрее и точнее выполнит все задания.

Веб-квест – это организованный урок-исследование в форме интерактивной игры, где большая часть информации, которую используют учащиеся, добывается ими самостоятельно из сгенерированных учителем материалов. Нами разработан веб-квест на основе конструктора Google Sites «Князёўна з трыма імёнамі» по курсу «Мая Радзіма Беларусь» для 4 класса. При его прохождении учащиеся выступают в роли исследователей-детективов. Их задача – разгадать тайну: почему одна из самых известных личностей в истории Беларуси, Рагнеда, известна под тремя разными именами (Рагнеда, Гарыслава, Анастасия). Данный веб-квест трансформирует традиционный урок в увлекательное образовательное путешествие.

Веб-квест по рассказу Л.Н. Толстого «Акула» позволяет глубже погрузить учащихся в содержание рассказа, понять характеры героев и главную мысль, развивая при этом навыки критического мышления и умение работать с сетевыми ресурсами. При прохождении веб-квеста класс делится на четыре группы: «Биографы-следопыты», «Художники – иллюстраторы», «Литературные сыщики» и «Психологи-аналитики». Группа «Биографы-следопыты» изучила биографию и творческий путь писателя, перейдя по предложенным ссылкам. Группа «Художники-иллюстраторы» была поделена на две микрогруппы, каждая из которых получила свое задание: 1-изучили общие сведения об акулах; 2-соотнесли сгенерированные иллюстрации «Мальчики в воде», «Выстрел», «Лицо отца» с цитатами из рассказа. Группа «Литературные сыщики» работала с предложенными понятиями с использованием приема «Мультисенсорный анализ картины». Группа «Психологи-аналитики» обсуждала вопрос осмысливания морального выбора и определения основных жизненных ценностей и ориентиров. На примере конкретного героя (отца) им было предложено подумать: «Почему отец в решающий момент «замер» и «упал»? Используя прием «Наводящая подсказка», предлагаю обсудить в группе и назвать острые, актуальные вопросы, связанные с проблемой морального выбора. После прохождения веб-квеста представители каждой группы презентуют свою работу.

Сервис LearningApps применяется нами на этапе проверки домашнего задания и первичного закрепления знаний. Все упражнения были созданы онлайн и в дальнейшем используются на учебных занятиях в качестве интерактивных модулей. Данный сервис сочетает в себе наглядность, практическое развитие навыков работы за компьютером, диалог учителя и обучающегося в процессе обучения. Все

упражнения в сервисе LearningApps.org были выполнены в различных дидактических формах, а именно: тесты и викторины; упражнения на установление соответствия между терминами и определением понятий; задания на определение правильного выбора; «Шкала времени» и упражнения на восстановления порядка; упражнения на заполнение пропусков в тексте, кроссворды; онлайн-игры, в которых имеют возможность принимать участие нескольким учащимся. По учебному предмету «Мая Радзіма – Беларусь" были созданы упражнения по темам "Адкуль пайшлі назвы нашых гарадоў", "Пачынальнік кнігадрукавання", "Сучасная Беларусь", "Багацце нашай краіны", "Па якіх законах жылі нашы продкі", "Ефрасіння Полацкая", "Усяслаў Чарадзей", "Мы і нашы суседзі", "Пад стенамі старажытных замкаў", "У што верылі нашы продкі", "У краіне майстроў і творцаў", "Як да нас прыйшла кніга", "Князеўна з трымя імёнамі".

Применение вышеперечисленных методов и приемов, созданных в сетевых сервисах ИИ, позволило поэтапно повышать познавательную активность младших школьников.

УДК 373.31

Котюнина Е. С.
Невзорова А. В.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Ярославль, Россия)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ЭФФЕКТИВНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

Аннотация. В статье описан инновационный проект, реализуемый в начальном общем образовании – «Эффективная начальная школа (1-3)». Проведен анализ содержания проекта, возможность возобновления практики трехлетнего обучения в начальной школе в условиях современных образовательных стандартов.

Ключевые слова: младший школьник, продолжительность обучения, проект «Эффективная начальная школа», ускоренное обучение, начальное общее образование

Abstract. The article describes an innovative project implemented in primary general education – "Effective primary school (1-3)". The analysis of the content of the project, the possibility of resuming the practice of three years of primary school education in the context of modern educational standards is carried out.

Keywords: primary school student, duration of education, Effective Primary School project, accelerated learning, primary general education

Начальное образование – это первая ступень основного общего образования, которая в разные исторические периоды претерпевала серьезные изменения: менялись условия обучения, возраст воспитанников, учебно-методические программы и принципы обучения. До сих пор сфера начального образования продолжает меняться вслед за социокультурными условиями, в которых она существует, появляются новые технологии и форматы обучения [1].

С 2018 года в ряде регионов Российской Федерации (Москва, Московская, Омская, Челябинская, Ростовская области) реализуется проект ускоренного обучения в начальных классах «Эффективная начальная школа» [2].

Стандарт данного проекта, с прописанными в нем целями, задачами и общими положениями был принят согласно приказу №249 Департамента образования и науки города Москвы 01 апреля 2022 года [3]. В связи с этим проект «Эффективная начальная школа» можно считать инновационным в сфере образования.

«Эффективная начальная школа (1-3)» – образовательная программа, которая имеет ряд специфических особенностей, в сравнении с программами классической четырехлетней формы обучения; свои как положительные, так и отрицательные характерные черты [4].

Обязательным условием обучения по программе является достижение ребенком семилетнего возраста и достаточный уровень его психологической, физиологической и социальной готовности к школе [5]. Определение готовности ребенка к ускоренному обучению проводится посредством независимой диагностики. Ускоренное обучение осуществляется в соответствии с нормативными документами разных уровней.

В рамках программы «Эффективная начальная школа» подготовленные в дошкольных группах воспитанники после педагогической диагностики, зачисляются в 1 класс образовательного комплекса, а со второго полугодия они становятся второклассниками [6]. К концу учебного года они заканчивают программу сразу двух лет обучения. Качество освоения программы подлежит независимой диагностике – в декабре и в апреле [7].

В индивидуальном учебном плане представлены все учебные предметы, обязательные для изучения в 1-4-х классах в соответствии с ФГОС НОО [8]. Индивидуальный учебный план интенсивного обучения «Эффективная начальная школа» для 1(2)-4 классов реализуется через учебно-методический комплект «Школа России» [9].

Главным достоинством проекта является то, что он создает условия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с учетом их образовательных потребностей и обеспечивает преемственность дошкольного и начального общего образования (часто проект реализуется в рамках работы образовательных комплексов). В том числе данная программа предполагает создание равных стартовых возможностей для всех учащихся, рост мотивации учения и качественное изменение ценностных ориентаций школьников, позитивную динамику развития и повышение рейтинга класса, рост удовлетворенности качеством образования участников образовательных отношений [10].

К рискам проекта «Эффективная начальная школа (1-3)» можно отнести такие факторы, как дезадаптация младших школьников, в следствие их психологической и физической перегрузки; стрессогенность для участников образовательного процесса, из-за необходимости постоянного контроля процесса обучения; чрезмерная интенсивность обучения, отсутствие необходимого оснащения для организации образовательного процесса [11].

Выполнив анализ полученных результатов анкетирования по теме исследования, а также результатов опыта работы некоторых Московских школ по программе «Эффективная начальная школа», мы можем сделать общий вывод о том, что все участники образовательного процесса испытывают преимущественно положительное отношение к проекту «Эффективная начальная школа (1-3)» [12]. У

родителей обучающихся к проекту «Эффективная начальная школа (1-3)» в большей степени проявляется положительное отношение, чем у учителей. Отношение младших школьников к возможности трехлетнего обучения в начальной школе характеризуется принятием этого варианта освоение программы начального общего образования.

Подводя итог вышесказанному и опираясь в своих рассуждениях на анализ большого количества нормативных документов, экспертных мнений и примеров реальных результатов реализации программы «Эффективная начальная школа» мы можем сделать вывод о нужности и эффективности данного проекта. Существование такой программы как «Эффективная начальная школа» – это отличный способ предоставления возможности выбора обучающимся и их родителям образовательного маршрута. Проект действенно реализует использование дифференцированного и индивидуального подходов к обучению младших школьников. По нашему мнению, программы ускоренного обучения необходимо гибко сочетать с программами классической четырехлетней начальной школы.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. – URL: http://www.pravo.gov.ru

2. Сальникова, Е. Эффективная началка / Е. Сальникова // Учительская газета. – 2022. – №38.

3. Об утверждении стандарта проекта «Эффективная началка» : приказ Департамента образования и науки города Москвы от 1 апр. 2022 г. № 249 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: – https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/267221220/ (дата обращения: 28.03.2023).

4. Школьная программа обучения «Эффективная начальная школа». –URL: https://otzovik.com/reviews/shkolnaya_programma_obucheniya_effektivnaya_nachalnaya_shkola/ (дата обращения: 23.04.2023).

5. Амонашвили, Ш. А. Концепция содержания непрерывного образования: дошкольное и начальное звено / Ш. А. Амонашвили, М. М. Безруких // Народное образование. – 2001. – № 1.

6. Железнякова, М. Е Особенности прохождения процесса адаптации первоклассниками, участвующих в проекте «Эффективная начальная школа» / М. Е. Желязникова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. статей и материалов междунар. конф. – Коломна : ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. – С. 120–123.

7. О сроках обучения в начальной школе : Письмо М-ва образования России от 26 июля 1997 г. № 818/14-12 // Справочник руководителя и учителя начальной школы. – 1999.

8. Прынь, Е. И. Создание индивидуальной траектории развития высокомотивированных младших школьников в условиях ускоренного обучения / Е. И. Прынь, А. А. Демченко, Ю. А. Кривенко // Современное начальное образование: актуальные вопросы, инновации, приоритетные направления развития: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 11 нояб. 2020 г. – Краснодар : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. – С. 17–20.

9. Логинова, Ю. Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю. Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

10. Гурьева, Д. Х. Психолого-педагогическое сотрудничество в условиях обучения по программе «Эффективная начальная школа» / Д. Х. Гурьева // Вестник НИЦ МИСИ: актуальные вопросы современной науки. – 2020. – № 24. – С. 21–28.

11. Концепция четырёхлетнего начального образования // Начальная школа. – 1992. – № 7-8.

12. Котюнина, Е. С. Отношение участников образовательного процесса к проекту «Эффективная начальная школа (1-3)» / Е. С. Котюнина, А. В. Невзорова // Научный поиск : сб. науч. работ студентов, аспирантов и преподавателей. – Ярославль : Филигрань, 2023. – С. 153–157.

УДК 37.013.42

Забавская И. И.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)
Молодцова А. М.
ГУО «Средняя школа № 175 г. Минска» (Минск, Беларусь)

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА И КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные формы сотрудничества наставника и кафедры педагогики и психологии начального образования, направленные на внедрение инновационных методов обучения студентов. Предлагаются примерные формы и темы мероприятий наставника; варианты проектов, играющих важную роль в подготовке будущих учителей начальных классов к особенностям организации воспитательного взаимодействия с учащимися в условиях внеклассной работы.

Ключевые слова: учитель-методист, кафедра педагогики и психологии, начальное образование, профессиональное сотрудничество, методическая работа

Abstract. This article examines effective forms of collaboration between mentors and the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, aimed at introducing innovative teaching methods for students. Sample forms and topics for mentor activities are proposed, as well as project options that play an important role in preparing future primary school teachers for the specifics of organizing educational interactions with students in extracurricular settings.

Keywords: teacher-methodologist, Department of Pedagogy and Psychology, primary education, professional collaboration, methodological work

Воспитание является ключевым аспектом современного образования. Это обусловлено такими факторами, как 1) изменение социальной среды под влиянием цифровых технологий и глобализации, поэтому важно формировать у детей умение критически воспринимать информацию, развивать эмоциональный интеллект и способность адаптироваться к новым условиям; 2) повышение требований к качеству образования – школа должна готовить ребёнка не только к усвоению академических знаний, но и к развитию личностных качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации; 3) необходимость индивидуализации образовательного процесса, создания персонализированных образовательных траекторий, учета индивидуальных потребностей каждого ученика; 4) развитие коммуникативных навыков; 5) формирование здорового образа жизни, осознанного отношения к здоровью и профилактика негативных факторов риска. Поэтому подготовка будущих учителей начальных классов к организации воспитательной работы с учащимися является актуальной задачей. Одним из путей реализации данного направления является сотрудничество кафедр с опытными педагогами-практиками. Оно реализуется во время производственных практик, при разработке и преподавания учебных дисциплин. В частности, при преподавании учебной дисциплины «Технологии воспитательных практик», педагоги выступили экспертами на этапе разработки программы, организаторами мастер-классов в ходе изучения дисциплины студентами.

Анализ форм сотрудничества учителя-наставника с кафедрой педагогики и психологии начального образования позволяет выделить три этапа: прогностический (совместное определение целей, выявление потребностей), формирующий (обмен

опытом, планирование воспитательных мероприятий, разработка проектов) и оценочный (анализ результатов, корректировка стратегий). Определим роли учителя-наставника в ходе такого сотрудничества:

1. Передача практического опыта. Кафедра педагогики и психологии начального образования организует непосредственное руководство практиками (ознакомительной, педагогической, преддипломной), проведение мастер-классов победителей конкурсов педагогического мастерства, а также обучающих курсов.

Учителем-наставником ГУО «Средняя школа №175 г. Минска» А.М. Молодцовой составлены и успешно реализованы учебные программы обучающих курсов «Формы воспитательной работы в воспитательно-оздоровительном учреждении образования», «Введение в школьную жизнь. Первые дни ребёнка в школе», «Организация взаимодействия учителя с семьёй первоклассника для успешной адаптации в школе» и другие. Инновационным форматом выступает реверсивное наставничество: в 2025 г. наставник А.М. Молодцова и студентка 2 курса С.В. Адамова совместно одержали победу в республиканском конкурсе методических разработок с использованием ИИ (диплом I степени).

2. Моделирование эффективного педагогического общения. Личностно и социально ориентированное взаимодействие субъектов образовательного процесса «студент – преподаватель – учитель-наставник» реализуется в ходе конкурсов вожатского мастерства среди педагогических отрядов факультета начального образования, а также в ходе проведения тренингов по развитию эмоционального интеллекта и лидерских качеств среди студентов, поскольку эмоциональный интеллект играет ключевую роль в эффективной коммуникации и формировании здорового психологического климата в коллективе.

Самой сложной областью педагогического общения для учителя является работа с родителями. Решение — объединить усилия педагога и членов семьи школьника через взаимное признание позиционного равенства. Постепенно привлекая родителей к классным мероприятиям сначала в роли зрителей, затем как помощников, педагог формирует родительское соуправление. Примером служат проекты «Мамина школа» и «Папа может всё, что угодно», реализуемые в ГУО «Средняя школа №175 г. Минска».

3. Индивидуальное сопровождение молодого специалиста. Учитель-наставник играет ключевую роль в успешной адаптации и становлении молодого специалиста. Для этого ментор с помощью анкетирования, бесед, посещения учебных занятий выявляет профессиональные дефициты менти, составляет индивидуальную дорожную карту развития молодого специалиста на 3–5 лет.

В 2024/2025 учебном году Молодцовой А.М. проведена серия из 13 мастер-классов для молодых специалистов Фрунзенского района, среди которых учителя, первый год работающие в школе после окончания факультета начального образования БГПУ, в 2025/2026 учебном году – 6 мастер-классов. Тематика мастер-классов знакомила участников в современными педагогическими технологиями – «Сингапурские технологии обучения в белорусской школе», «Тандем ТРИЗ-технологии и сингапурских приёмов обучения на уроке», «Игра – инструмент нескучного родительского собрания» и другие.

4. Волонтёрство. Это направление реализуется через проектную деятельность, КТД, квесты, квизы. Студенты-волонтёры, члены педагогических отрядов «Данко» под руководством старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии начального образования И.И. Забавской совместно с детьми создают игры, буклеты, плакаты, организуют выставки художественного творчества, театральные постановки.

В рамках празднования 80-летней годовщины освобождения Беларуси летом 2024 года бойцами педотрядов на базе школ г. Минска реализованы проекты: «Соберём альбом памяти вместе!», «Салют, Пионерия!», «Помним, чтим, гордимся!», «Известные военные», «Красная звезда памяти юных героев», «Образы войны», «Древо памяти», «Партизанскими тропами». В ходе проекта «Партизанская пилотка» воспитанники смастерили из газеты партизанские пилотки, а также узнали о их значимости в военное время. Проект способствовал развитию навыков командной работы, формированию исторической памяти и уважения к героическому прошлому своей страны, помог воспитанникам лучше понять и оценить значимость военных событий и традиций. В рамках проекта «Образы войны» студенты познакомили воспитанников с произведением В. В. Ковалива «Песня юных защитников Отечества». Дети узнали о героическом прошлом своей страны, о мужестве и стойкости советских людей, которые сражались с фашизмом. Особое внимание было уделено обсуждению образов войны в искусстве. Дети анализировали произведения живописи и музыки, посвящённые Великой Отечественной войне. Изучили картины ребят, которые были представлены в видеоматериале В. В. Ковалива и придумали идеи для создания своих работ, используя слова песни. Развивали фантазию, представляя «Образы войны» с закрытыми глазами.

Также студентами реализуются проекты по развитию эмоционального интеллекта («Куклотерапия», «Театр теней», «Сказкатерапия»), игровым технологиям («Игротека», КТД «Морской бой», «Передай тепло другу»), проекты в области качественного проведения досуга («Дружная семья», «Территория здоровья», «Мы за ЗОЖ!», «Шахматы»).

Эффективное сотрудничество учителя-наставника с кафедрой педагогики и психологии начального образования является взаимовыгодным. Оно способствует как повышению качества воспитательной работы, так и профессиональному росту будущих учителей. Его конечным результатом выступает формирование у всех субъектов активной жизненной позиции и нравственных ценностей.

Для повышения эффективности сотрудничества можно предложить создание интерактивных онлайн-платформ для дистанционного взаимодействия педагогов-практиков и студентов; разработку индивидуальных образовательных дорожных карт; обучение проектному методу; повышение квалификации преподавателей кафедры; применение элементов геймификации и технологий ИИ; проведение совместных научных исследований; психолого-педагогическое сопровождение молодых специалистов. Предложенные инновации позволят совершенствовать процесс сотрудничества учителя-наставника школы и кафедры вуза, повысив качество профессиональной подготовки будущих педагогов.

УДК 372.87:37.015.3

Нахшон Ю. А.
ГУО «Средняя школа № 42 г. Минска» (Минск, Беларусь)

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЕ

Аннотация. Современная система художественного образования в начальной школе обладает рядом характерных особенностей, отражающих актуальные подходы к развитию творческого потенциала младших школьников. Уроки изобразительного искусства способствуют становлению творческой личности, помогают учащимся реализовать идеи, развивают самостоятельное, активное мышление.

Ключевые слова: изобразительная грамота; творческий потенциал; интегративное обучение; младшие школьники, художественная компетенция

Abstract. The modern system of art education in primary schools has a number of characteristic features that reflect current approaches to developing the creative potential of younger schoolchildren. Art lessons contribute to the formation of a creative personality, help students realize ideas, and develop independent, active thinking.

Key words: visual literacy; creative potential; integrative learning; elementary school students, artistic competence

В условиях модернизации современной школы особое внимание уделяется поиску эффективных способов раскрытия творческого потенциала ребёнка и формированию целостной личности. Образовательные изменения направлены не только на передачу знаний, но и на создание условий для самореализации, эмоционального роста и развития интеллектуальной инициативы учащихся.

С позиции развивающего и воспитывающего обучения особенно значимым становится продуктивное взаимодействие учителя и ученика, которое должно начинаться ещё в начальной школе. Именно в младших классах закладываются основы самостоятельного мышления, интереса к творчеству и стремления к познанию.

Одним из предметов, способных обеспечить такую форму взаимодействия, является «Изобразительное искусство». Уроки по этому направлению создают благоприятную среду для активизации умственной и креативной деятельности каждого ученика, объединяя процессы обучения с развитием личности. Обучение изобразительному искусству, изобразительной грамоте является целенаправленным педагогическим процессом, в ходе которого учащиеся под руководством учителя овладевают систематизированными знаниями в области изобразительных основ, умениями и навыками по применению этих знаний на практике, обращению с различными художественными техниками и материалами [2, с. 48-49].

Современная информационная среда предоставляет широкие возможности для анализа трудов художников-педагогов. В частности, исследования Кардовского Д.Н., Филипповой Л.С., Ростовцева Н.Н. позволяют очертить понятие изобразительной грамоты как системы знаний о рисунке, живописи и композиции, навыков создания реалистического изображения и владения выразительными средствами. Эта система охватывает как основные категории изобразительного искусства (жанры, формы, цвет, перспектива), так и основы композиции и этапности художественной работы.

Занятия по изобразительной грамоте оказывают существенное влияние на развитие эмоциональной и когнитивной сферы младших школьников. Они помогают

расширить кругозор, воспитать эстетический вкус, укрепить зрительную память, развить аккуратность и трудолюбие. Работа с графическими и живописными средствами требует внимательного анализа окружающей действительности, что способствует формированию образного мышления и устойчивых творческих способностей.

Известный советский художник-педагог Г.В.Беда в своей книге, посвящённой основам изобразительной грамоты, выделяет ключевые положения теории изобразительной грамоты, среди которых:

– воздушная перспектива, включающая цвет освещения, рефлексы, тоновые и цветовые контрасты;

– цветовые отношения и колорит, как основа выразительности живописного произведения;

– методы определения тоновых и цветовых связей, такие как одновременное сравнение и анализ свойств цвета;

– особенности смешивания красок, а также технические подходы к работе акварелью и маслом.

В разделе, посвящённом теории рисунка, Г.В.Беда выделяет следующие важные аспекты:

– элементы наблюдательной перспективы (особенности отображения формы предмета в пространстве);

– линейная перспектива как основа пространственного построения;

– законы светотени, определяющие объем и фактуру изображаемых объектов;

– пропорциональность тоновых отношений, обеспечивающая гармонию изображения;

– основной принцип построения изображения, включающий последовательность и системность [1].

Структурно курс изобразительного искусства включает как теоретические знания (законы реалистического изображения), так и практические умения, реализуемые в рамках эстетического восприятия действительности и художественно-творческой деятельности. В условиях школьного образования, где уроки не делятся строго на живопись, рисунок и композицию, особенно актуален интегративный подход к обучению. Он предполагает объединение разных направлений в рамках одного процесса, где рисование естественным образом включает в себя психические функции — восприятие, мышление, воображение — и становится выражением замысла через художественный материал.

Современная система художественного образования в начальной школе обладает рядом характерных особенностей, отражающих актуальные подходы к развитию творческого потенциала младших школьников.

Прежде всего, обучение строится на принципе поэтапного формирования художественных компетенций. Дети начинают с простых графических упражнений, постепенно переходя к более сложным композиционным заданиям. Освоение художественных техник происходит по нарастающей, включая работу с различными материалами и средствами выразительности. Таким образом, творческие задачи усложняются последовательно, соответствуя уровню развития ученика.

Большую роль играет интегративный подход к обучению, при котором теоретические знания тесно переплетаются с практическими навыками. Изобразительная деятельность активно взаимодействует с другими учебными предметами, позволяя устанавливать междисциплинарные связи — например, с литературой, окружающим миром, музыкой. Это формирует целостное восприятие мира и укрепляет мотивацию к обучению.

Методики обучения учитывают особенности возраста и психофизиологического развития учащихся. В процессе используются игровые формы, сказкотерапия, тактильно-сенсорные упражнения, что способствует снижению эмоционального напряжения, активизации интереса и раскрепощению творческих проявлений ребёнка.

Ключевым компонентом системы является оценивание, построенное на принципах индивидуального прогресса. Используется формирующее оценивание, при котором внимание уделяется не только конечному результату, но и самому процессу творческой деятельности. Ведётся портфолио достижений, отражающее личностный и художественный рост каждого ученика.

Неотъемлемой частью образовательной среды становится материально-техническое обеспечение. Оно включает в себя широкий выбор художественных материалов, активное применение цифровых технологий, организацию комфортного и вдохновляющего пространства для работы.

Особое внимание уделяется развитию таких универсальных навыков, как визуальное восприятие и наблюдательность, мелкая моторика и координация движений, пространственное мышление и чувство формы, эмоциональный интеллект и способность к сопереживанию через художественный образ.

В основе художественного развития лежит убеждение: творческие задатки есть у каждого ребёнка. Задача педагога — создать такие условия, в которых эти способности смогут раскрыться. Уроки изобразительного искусства способствуют становлению творческой личности, помогают учащимся реализовать идеи, направленные на создание нового, формируют устойчивое отношение к искусству и развивают самостоятельное, активное мышление.

Современные педагогические стратегии предполагают сочетание традиционных и инновационных подходов к преподаванию изобразительного искусства. Художественное образование в начальной школе представляет собой многоуровневую и гуманно-ориентированную систему, направленную не только на овладение изобразительными средствами, но и на всестороннее развитие ребёнка как личности.

Список использованных источников

1. Беда, Г. В. Основы изобразительной грамоты / Г. В. Беда. – М. : РИП-ХОЛДИНГ, 2016. – 268 с.

2. Ломов, С. П. Образовательные функции изоискусства в общеобразовательной школе / С. П. Ломов, Ю. И. Мезенцева // Наука и школа.- 2015. – № 6. – С.49–55.

УДК 37.034

Павлов А. С.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования духовно-нравственных представлений младших школьников. Отмечено, что их развитие определяется возрастной восприимчивостью детей, согласованностью школьного и семейного воспитания и опорой на культурно-значимое содержание. Обосновано, что результативность процесса обеспечивается единством знания, эмоционального принятия и практического действия.

Ключевые слова: духовно-нравственные представления; младшие школьники; духовно-нравственное воспитание

Abstract. This article examines the development of spiritual and moral concepts in primary school students. It is noted that their development is determined by the children's age-related receptivity, the consistency of school and family education, and a focus on culturally significant content. It is argued that the effectiveness of this process is ensured by the integration of knowledge, emotional acceptance, and practical action.

Keywords: spiritual and moral concepts; primary school students; spiritual and moral education

Формирование духовно-нравственных представлений младших школьников относится к числу базовых задач начального образования, поскольку именно в этом возрасте закладываются первичные нормы отношения к себе, другим людям и окружающему миру. Т. В. Ничишина отмечает, что «ребенок еще не владеет устойчивой системой нравственного анализа, однако уже способен соотносить поступок с моральной оценкой, принимать авторитет взрослого и ориентироваться на образец поведения» [1, с. 61].

Белорусские исследователи, В. В. Чечет, А. В. Позняк, Т. В. Ничишина и др., подчеркивают, что духовно-нравственное воспитание в начальной школе следует рассматривать как целостный процесс, а не как совокупность разрозненных воспитательных форм и видов работы.

Актуальность проблемы формирования духовно-нравственных представлений младших школьников усиливается современным социокультурным контекстом. Дети получают разнородные, нередко противоречивые образцы поведения из семьи, цифровой среды, массовой культуры и школьного коллектива. В такой ситуации моральные представления легко становятся фрагментарными, ситуативными и слабо связанными с практикой поступка. Именно поэтому духовно-нравственное воспитание рассматривается как одно из приоритетных направлений начального образования, которое должно обеспечивать не только усвоение норм, но и формирование устойчивой ценностной позиции личности.

Важно определить, что такое представления и какие из них можно отнести к духовно-нравственным.

А. Г. Маклаков понимает под представлением «психологический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе прошлого опыта» [2, с. 235]. С. Л. Рубинштейн пишет, что «представления – это абстракция, а содержание их требуют переработки. В них

выступают на передний план те черты, которые существенны и тесно связаны с его значением. Представления обладают свойствами неустойчивости, изменчивости, текучести. Они тесно связаны с отношением к тому или иному предмету» [3, с. 507].

Иначе говоря, это не отдельные знания, а внутренне организованная система образов, в которой фиксируется личный опыт ребенка. В младшем школьном возрасте именно такие обобщенные образы лежат в основе первых нравственных суждений и становятся психологической базой для дальнейшего развития морального сознания.

Духовно-нравственное воспитание в работах А. А. Пашкевич определяется как «умение человека проявлять отношение к себе, а также к другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе моральных норм и нравственных идеалов» [4, с. 1]. В трудах А. О. Павловской духовно-нравственное воспитание понимается как «система целенаправленных воздействий на внутренний мир человека, ориентированных на возвышение и совершенствование личностной сущности, что достигается прежде всего посредством раскрытия, активизации и обогащения его духовно-нравственного потенциала как со стороны внешних структур в виде социокультурной среды, так и со стороны самой личности, выступающей в роли субъекта самовоспитания [5, с. 107] Такое понимание принципиально важно, поскольку оно выводит воспитание за пределы простого усвоения правил. Речь идет не только о знании, что такое добро и зло, но и о формировании способности эмоционально принять норму, оценить поступок и действовать в соответствии с усвоенным идеалом.

Чтобы понять специфику этого процесса, важно учитывать возрастную природу младшего школьника. Ребенок 6-10 лет вступает в период, когда учебная деятельность начинает формировать новые способы мышления, но эмоционально-ценностная сфера еще остается тесно связанной с непосредственными впечатлениями, личным отношением к взрослому и конкретными жизненными примерами. Именно поэтому нравственная норма не может быть для него абстрактной формулой. Она должна быть показана в действии, «переведена» в конкретный поступок, в ситуацию выбора, в понятный жизненный сюжет. Т. В. Ничишина утверждает, что нравственное содержание усваивается младшими школьниками особенно успешно тогда, когда опирается на близкий им опыт общения, совместной деятельности и эмоционального отклика [1, с. 61-62].

Исходя из вышеперечисленных определений, духовно-нравственные представления можно определить как «обобщенные образы и знания о нравственных нормах, правильном осмыслении поступков, мыслей и желаний по отношению к себе и окружающему миру» [6, с. 2]. Е. Д. Трофимова выделяет три группы нравственных представлений: 1) представления об общечеловеческих ценностях и о нравственных качествах личности; 2) представления о нравственных отношениях к окружающему миру; 3) представления о сотрудничестве, о способах общения и взаимодействия [7, с. 158].

Данное понимание позволяет увидеть, что речь идет не о простом наборе моральных сведений, а о более сложной личностной структуре, в которой знание, чувство и готовность к поступку соединяются в единое целое. Поэтому формирование духовно-нравственных представлений требует не только передачи содержания, но и специально организованного опыта нравственного действия. В практическом отношении это означает необходимость особой педагогической организации. Духовно-

нравственное воспитание в начальной школе должно строиться как последовательное движение от наблюдения и понимания к оценке и действию. Сначала ребенок узнает, как выглядит нравственный поступок, затем соотносит его со своим опытом, после чего получает возможность применить это понимание в реальной школьной жизни. Такая логика особенно важна в условиях, когда школа и семья транслируют ребенку не всегда согласованные оценки. Именно в этом случае образовательная среда должна выполнять компенсаторную функцию, поддерживая устойчивость и ясность моральных ориентиров.

Не менее важным является культурный контекст. Очень часто духовно-нравственное воспитание связывается с исторической памятью народа, этнокультурными ценностями и художественным наследием. Отдельное место занимают исследования, посвященные использованию белорусской песни, фольклора и традиционных культурных форм в духовно-нравственном развитии детей [8, с. 2]. Такой подход позволяет не абстрагировать моральные нормы, а наполнять их конкретным культурным содержанием, понятным и эмоционально близким младшему школьнику. В этом же ряду находятся труды, доказывающие, что социокультурные детерминанты существенно влияют на развитие идей духовно-нравственного воспитания и задают рамки его реализации в начальной школе [9].

Важно понимать, что духовно-нравственное воспитание не сводится к тематическим беседам, оно предполагает создание устойчивой воспитательной среды, где у ребенка есть возможность наблюдать, обсуждать, переживать и реализовывать нравственные нормы в совместной деятельности. Именно поэтому формы внеурочной работы, объединения по интересам, творческие задания и коллективные обсуждения оказываются особенно продуктивными. В таких условиях нравственные представления не просто декларируются, а проживаются ребенком как личностно значимый опыт.

Однако, значительный вес имеет фигура педагога. Учитель начальной школы задает тон общения в классе, формирует атмосферу доверия и становится для ребенка носителем нравственного образца. Именно личный пример педагога эффективен только тогда, когда он подкреплен системной методикой [1, с. 62]. В работах Т. В. Ничишиной справедливо указывается, что «типичной ошибкой в духовно-нравственном воспитании становится излишняя назидательность, разрыв между словом и реальным поведением взрослого, а также формальный характер воспитательных действий» [1, с. 60]. Поэтому педагог должен сочетать требовательность с диалогичностью, а нравственное содержание – с опытом реального взаимодействия. Здесь важно не только учить, но и показывать ребенку, как моральная норма проявляется в общении, дисциплине, взаимопомощи и уважении к другому человеку.

В современном педагогическом дискурсе духовно-нравственное воспитание все чаще связывается с базовыми национальными ценностями, патриотизмом, семьей, трудом и культурой. Для младшего школьника эти категории должны раскрывать через конкретные образы, поступки и жизненные ситуации, а не через отвлеченные формулы. В этом смысле духовно-нравственные представления формируются не только на уровне знания, но и на уровне переживания, а затем – на уровне действия. Именно такая логика соответствует возрастным возможностям ребенка и задачам начальной школы. Чем точнее педагог выстраивает это движение от образа к смыслу,

а от смысла к поступку, тем устойчивее становятся моральные ориентиры ребенка младшего школьного возраста.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что формирование духовно-нравственных представлений младших школьников является результативным лишь при условии системного педагогического воздействия, сочетающего содержательную, эмоциональную и деятельностную составляющие. В начальной школе нравственные ориентиры еще не обладают устойчивостью, поэтому особое значение приобретают культурно-значимое содержание, личный пример педагога и согласованность школьного и семейного воспитания.

Список использованных источников

1. Ничишина, Т. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников: типичные педагогические ошибки / Т. В. Ничишина // Пачатковая школа. – 2021. – № 5. – С. 60–62.

2. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2005 – 583 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы обшей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Мин. просвещ. РСФСР, 1946. – 704 с

4. Пашкевич, А. А. Духовно-нравственное воспитание младших школьников как один из аспектов современного образования / А. А. Пашкевич // Вестник ВОИРО – № 3(8) – 2023. – С. 60–64.

5. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека / О. А. Павловская [и др.] ; под ред. О. А. Павловской ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск : Беларуская навука, 2011. – 451 с.

6. Павлов, А. С. Формирование нравственных представлений младших школьников на занятиях по основам православной культуры / А. С. Павлов. – URL: https://elib.bspu.by/server/api/core/bitstreams/c6e77908-6f1d-44ec-bf3a-a3b401f4060e/content (дата обращения: 10.06.2026).

7. Трофимова, Е. Д. Формирование нравственных представлений младших школьников в процессе музыкального восприятия: методологический аспект / Е. Д. Трофимова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 70 (2) – 2008. – С. 156 – 162.

8. Ковалив, В. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами белорусской песни / В. В. Ковалив, А. Ю. Ковалив // Пачатковае навучанне. Сям'я. Дзіцячы сад. Школа – № 11 – 2017. – С. 68–70.

9. Павлов, А. С. Социокультурные детерминанты развития идей духовно-нравственного воспитания младших школьников / А. С. Павлов // Весці БДПУ – Серыя 1 – № 1 – 2026. – С. 32-39

УДК 372.4

Патапенко О. С.

ГУО «Средняя школа №3 г. Марьина Горка» (Марьина Горка, Беларусь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ БЕЛАРУСИ

Аннотация. В статье рассматривается проектное обучение как инновационная практика в начальном образовании, способствующая развитию познавательной активности, творческого мышления и личностных качеств учащихся. Обосновывается актуальность применения проектного метода для формирования интереса к изучению родной культуры и искусства. На примере конкретного проекта, направленного на популяризацию творчества белорусских поэтов и художников, анализируются этапы его реализации, результаты и потенциал для использования в образовательном процессе. Теоретической основой исследования служит концепция проектного обучения В.В. Гузеева, адаптированная к специфике начальной школы.

Ключевые слова: начальное образование, проектное обучение, инновационные практики, белорусская культура, патриотическое воспитание, творческое развитие, духовно-нравственные ценности

Abstract. This paper explores project-based learning as an innovative approach in primary education. It highlights how this method fosters students' cognitive engagement, creative thinking, and personal development. The article emphasizes the importance of project-based learning in cultivating an interest in native culture and art. Using a specific project focused on promoting the works of Belarusian poets and artists as an example, the authors analyze its implementation stages, outcomes, and its potential for integration into the educational process. The theoretical framework for this research is based on V.V. Guzeev's concept of project-based learning, adapted for the unique context of primary schooling.

Keywords: primary education, project-based learning, innovative practices, Belarusian culture, patriotic education, creative development, spiritual and moral values

Современное начальное образование находится в постоянном поиске эффективных педагогических подходов, способных не только обеспечить усвоение необходимого объема знаний, умений и навыков, но и стимулировать познавательную активность, развивать творческие способности и формировать личностные качества учащихся. В этом контексте особое значение приобретает проектное обучение, которое позволяет интегрировать учебный процесс с реальными жизненными задачами и интересами детей.

Одним из важных аспектов воспитания подрастающего поколения является формирование у них чувства патриотизма, любви к своей Родине, уважения к культуре и традициям своего народа. В этой связи актуальным становится использование проектного обучения для приобщения младших школьников к изучению родного языка, литературы, искусства и истории.

Проектное обучение, по мнению В.В. Гузеева, представляет собой "специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого продукта". Ключевым элементом является самостоятельная работа учащихся, направленная на решение конкретной проблемы или задачи, имеющей практическую значимость. [1, с. 39]

В отличие от традиционного урока, где учитель выступает в роли основного источника информации, в проектном обучении он является скорее координатором, консультантом и помощником. Ученики самостоятельно ищут необходимую информацию, анализируют ее, вырабатывают решения и представляют результаты своей работы. [1, с. 40]

Этапы работы над проектом, согласно В.В. Гузееву, включают в себя: подготовку, планирование, исследование, оформление результатов, презентацию и оценку. Важно отметить, что каждый этап имеет свои особенности и требует от учителя и учеников определенных компетенций. [1, с. 41]

Проектное обучение хорошо интегрируется с личностно-ориентированным подходом, так как учитывает индивидуальные интересы и возможности каждого ученика.

В качестве примера рассмотрим проект "Времена года в творчестве белорусских поэтов и художников", реализованный в ГУО «Средняя школа №3 г. Марьина Горка»

Цель проекта: создать календарь произведений белорусских поэтов и художников, посвященных сезонным явлениям, для популяризации отечественного творчества.

Задачи проекта:

Определить популярных белорусских поэтов и художников среди школьников.

Выявить наиболее представленные времена года в творчестве белорусских поэтов и художников.

Формировать интерес к белорусской литературе и искусству.

Сохранять преемственность поколений и популяризовать культурное наследие.

Повышать уровень духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Раскрывать творческий потенциал учащихся.

Этапы реализации проекта:

Подготовительный этап: определение темы, цели, задач, составление плана работы, определение источников информации.

Основной этап: сбор и анализ информации (опрос учащихся, изучение литературных источников, интернет-ресурсов), выявление альтернатив, выбор оптимального варианта, создание продукта – календаря.

Аналитический этап: анализ полученных результатов, формирование выводов, защита проекта и демонстрация продукта.

В результате реализации проекта был создан календарь, включающий в себя произведения белорусских поэтов и художников, посвященные различным временам года. Календарь может быть использован учителями и учащимися на уроках литературного чтения и изобразительного искусства, а также во внеурочной деятельности.

Выводы, полученные в ходе реализации проекта:

Популяризация белорусской культуры может осуществляться через создание творческих проектов.

Ознакомление с творчеством белорусских поэтов и художников способствует развитию духовно-нравственной культуры и обеспечивает преемственность поколений.

Проект "Времена года в творчестве белорусских поэтов и художников" является успешным примером применения проектного обучения в начальной школе. Он позволил интегрировать знания из различных предметных областей (литература, искусство, человек и мир), стимулировать познавательную активность и творческое мышление учащихся, а также сформировать интерес к изучению родной культуры.

Созданный календарь является полезным дидактическим материалом, который может быть использован учителями на уроках и во внеурочной деятельности. Он позволяет познакомить учащихся с произведениями белорусских поэтов и художников, развить их эстетический вкус и чувство прекрасного.

В перспективе проектное обучение может стать одной из ведущих технологий в начальном образовании, способствующей формированию компетентной, творческой и социально активной личности.

Проектное обучение представляет собой эффективную инновационную практику в начальном образовании, позволяющую развивать познавательную активность, творческое мышление и личностные качества учащихся. На примере

проекта "Времена года в творчестве белорусских поэтов и художников" показано, как проектное обучение может быть использовано для формирования интереса к изучению родной культуры и искусства.

Список использованных источников

1. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – №6. – С. 39–41.

УДК 87.123

Самсонова Т. Г.

ГУО «Новосельская средняя школа» (аг. Новоселье, Беларусь)

ПРИМЕНЕНИЕ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы применения сетевых сервисов искусственного интеллекта и влияние данных методов на развитие познавательной активности учащихся младшей школы

Ключевые слова; познавательная активность, технологии искусственного интеллекта, методы и приемы учебной деятельности

Abstract. This article examines the use of artificial intelligence network services and the impact of these methods on the development of cognitive activity in primary school students.

Keywords: cognitive activity, artificial intelligence technologies, methods and techniques of educational activities

Актуальность применения технологии искусственного интеллекта (ИИ) состоит в том, что, реализуя возможности технологии искусственного интеллекта на учебных занятиях в начальной школе посредством использования определенной системы методов и приемов, с учетом принципов преемственности, вариативности, целесообразности можно добиться повышения познавательной активности младших школьников. Применение инструментов ИИ создают основу для самостоятельной учебной деятельности, успешной социальной адаптации, развивают творческие способности и дают установки на самосовершенствование.

Роль познавательной активности для общего развития ребенка и построения его вектора дальнейшего личностного роста несомненно велика. Познавательная активность напрямую определяет степень эффективности обучающей, развивающей и воспитывающей задач обучения. Исследованиями данного вопроса в педагогической науке занимались ученые Давыдов В.В., Калмыкова З.И., Лурия А.Р., Лисина М.И. Они рассматривали познавательную активность как состояние готовности обучающихся к познавательной деятельности, близкое к уровню потребности в ней. Реализации данного педагогического концепта в начальной школе посвящены труды Канищенко А.П., Марковой А.К., Шамовой Т.И., Щукиной Г.И.

Ш.А. Амонашвили выделяет следующие структурные компоненты познавательной активности исходя из структуры деятельности учащихся: 1) мотив как движущая сила; 2) объект познания; 3) способы и средства действия; 4) роль педагога как посредника между познавательными возможностями ученика и объектом усвоения; 5) результат познавательной активности. Мотивационный компонент появляется в стремлении учащихся проникнуть в сущность явления, их предпочтениях к выполнению

сложных задач, требующих напряженной мыслительной деятельности. Содержательный компонент отражает глубокие, полные и системные знания как в пределах учебной программы, так и знаний, почерпнутых из дополнительных источников. Индикатором процессуального компонента является высокий уровень сформированности обобщенных учебных умений и мыслительных операций, высокая степень самостоятельности обучающихся при выполнении учебных задач. Эмоционально-волевой компонент познавательной активности отражает уровень благоприятного эмоционального отношения к выполняемым учебным действиям и степень внимательности и сосредоточенности, а также доведение до конца любого начатого дела.

Основными условиями развития познавательной активности младших школьников являются память, мышление, внимание, речь, воображение; информационная доступность и безопасность; личностный опыт, накопленный в процессе обучения; эмоциональная реакция на различные объекты окружения; создание обогащённой предметно-пространственной среды; поиск решения проблемных ситуаций; творческие задания, требующие нестандартного (альтернативного) решения, установление причинно-следственных связей между событиями, явлениями и процессами.

Таким образом, ключевым вектором современной системы образования является развитие познавательной активности, творчества, и в реалиях современности–цифровой грамотности.

Использование технологии ИИ в образовательном процессе актуализирует познавательную активность и интерес обучающихся, делает процесс обучения более значимым и приближенным к реальности.

В практике своей работы мы используем следующие сетевые сервисы:

GEMINI – это приложение от Google, которое помогает редактировать и анализировать фото с помощью искусственного интеллекта. Оно может улучшать снимки, находить объекты, создавать описания и даже генерировать изображения. Для формирования интереса к книгам и чтению, расширения читательского кругозора немаловажную роль отводится работе с изображениями, созданными по описанию текста в сетевом сервисе GEMINI. На этапе проверки домашнего задания по учебному предмету «Литературное чтение» по теме «Былина об Илье Муромце» используется методика «Цитатный пазл», выполненная в GEMINI. Учащиеся поочередно называют отрывки из текста, описывающие героя, а затем демонстрируется сгенерированное сервисом изображение Ильи Муромца. При изучении литературного произведения А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», организуется работа со сгенерированным коллажем, созданным по первым главам сказки, по которому учащиеся проводят диалог в парах по предложенным вопросам

На учебном занятии «У абарону сваей зямлі» по учебному предмету «Мая Радзіма-Беларусь», учащиеся, используя сгенерированную иллюстрацию «Грунвальдская бітва» составляют рассказ о сражении глазами очевидца.

Прием «Мультисенсорный анализ иллюстрации» – «оживление» картины с помощью следующих фраз: «Я вижу…», «Я слышу…», «Я чувствую…», «Я думаю, потом произойдет…». Примером использования данного приема служит иллюстрация «Звездочка, спасайся», созданная нами в сетевом сервисе gemini по тексту

произведения Б.Заходера «Серая звездочка» или коллаж «Гигиена» при изучении темы «Правила здорового образа жизни».

КАНВА (от англ. canvas — «холст») –это инструмент, который помогает визуализировать, организовать и планировать учебный процесс, проект или идею. Это своеобразная «карта», делающая мышление и знания наглядными. В своей работе мы используем данный сетевой сервис в целях визуализации и структурирования учебного материала. Его можно использовать для организации систематизации обучения и повторения; проектной деятельности; развития речи; анализа и рефлексии.

На организационно-мотивационном этапе урока часто используется раздаточный материал «Волшебная аптечка», который настраивает учащихся на продуктивную работу на уроке. Цель раздаточного материала: замотивировать детей на работу на уроке. Учащиеся могут выбрать такиие капсулы как: антибубнин (что означает не разговаривать на уроке по пустякам), разум+ (что означает узнать что-то новое на уроке), память форте (что означает запомнить что-то новое и интересное для себя), анти-лень (что означает не ленится, усердно работать на уроке).

Раздаточный материал «Словарь по белорусскому языку» используется для запоминания словарных слов и подготовки учащихся к комплексному словарному диктанту. Например, при изучении темы «Лік назоўніка” по учебному предмету “Белорусский язык (III класс) мы разработали дидактическую игру «Лік назоўніка». Цель: в заготовках используется одна иллюстрация с принцессами демонстрируя их множество, и иллюстрация одного принца, демонстрируя, что он один. На заготовках слов ввиде короны, написаны слова в множественном и единственном числе. Детям необходимо выполнить задание: прочитать слово на короне и правильно соотнести его к нужному нам изображению (принцессам или принцу). Игра рассчитана для учащихся 3 классов, которую можно использовать на различных этапах урока: актуализации знаний, первичного закрепления знаний, изучение новой темы.

Дидактическая игра “Скланенне назоўнікаў” используется на уроках белорусского языка. На уроках математики в 3-4-х классах использую дидактическую игру «Морской бой».

На уроках литературного чтения для изучения биографии известных писателей используется раздаточный материал «Рабочий лист». Рабочий лист можно использовать на следующих этапах урока: проверка знаний (индивидуально или в группах): разминка в начале урока (раздать детям и предложить отметить то, что они уже знают); закрепление в конце урока (после объяснения материала ученики заполняют рабочий лист, проверяя свои знания), самопроверка (дети могут обменятся листами и проверить друг друга). Используется в качестве творческого задания – дополнить рабочий лист своими примерами – вписать изучаемые явления, которые знают учащиеся, но которых нет в списке. Целесообразно в ходе применения рабочего листа использовать парную или групповую работу: «Кто быстрее?» – команды соревнуются, кто быстрее и правильнее заполнит рабочий лист. «Учитель на пять минут» – дети по очереди объясняют один из пунктов, а остальные ставят галочки. При работе с рабочим листом на этапе изучения нового материала используется прием «Интервью», который предполагает составление вопросов и ответов, применимых в воображаемой беседе с известным писателем (например, А.С. Пушкиным).

Проделанная работа позволяет сделать следующие выводы:

1.Теоретические основы анализа познавательной активности младших школьников заложены в трудах известных педагогов и психологов: Давыдова В.В., Калмыкова З.И., Лурии А.Р., Лисиной М.И.

2. Применение искусственного интеллекта педагогами в Республике Беларусь соответствует глобальным тенденциям и локальным потребностям системы образования.

3. Современный подход к реализации методов и приемов, основанных на использовании сетевых сервисов ИИ должен строиться на принципах системного повышения познавательной активности учащихся – в этом случае удастся достичь существенно иных результатов личностного развития школьников.

УДК [37.016:51]:37.015.31-028.22

Фэн Юй

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И СРЕДСТВО ОБОБЩЕНИЯ СПОСОБА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье анализируется сущность и роль визуализации в образовании и в начальном обучении математике, акцентируется проблема включения учащихся в деятельность по созданию визуализации, приводятся результаты диагностики умения младших школьников самостоятельно создавать визуализацию в процессе решения задачи, дается характеристика экспериментального обучения решению задач в начальных классах Беларуси и Китая с использованием граф-схем и интеллект-карт.

Ключевые слова: визуализация, виды визуализации, начальное обучение математике, текстовая задача, граф-схема решения задачи, интеллект-карта

Abstract. The article analyses the essence and role of visualisation in education and in primary mathematics teaching, emphasises the problem of including students in the activity of creating visualisation, presents the results of diagnostics of junior schoolchildren's ability to create visualisation independently in the process of problem solving, and describes the experimental teaching of problem solving in primary schools in Belarus and China with the use of graph-schemes and mind-maps.

Keywords: visualisation, types of visualisation, elementary mathematics teaching, text problem, graph-scheme of problem solving, mind-map

Под визуализацией информации в психолого-педагогических исследованиях понимают процесс и результат использования визуальных репрезентаций абстрактных данных для расширения человеческого познания [1]. Визуализация позволяет сделать видимыми невидимые структуры в изучаемом материале с помощью ряда изобразительных техник, что помогает учащимся осознать изучаемые понятия [2]. Еще в первой половине XX века М. Вертгеймер установил, что процесс восприятия конкретной ситуации определяется не отдельными ощущениями, а «схватыванием» всей ситуации в целом [3]. В классику психологии вошли результаты экспериментов М. Вертгеймера по поиску решения детьми проблемной ситуации на геометрическом материале (учащимся предлагалась нестандартная геометрическая задача по определению площади фигур). Обобщая наблюдения, автор делает вывод о том, что только в случае целостного восприятия образа ситуации у детей возникала идея видоизменения образа и приведения его к знакомой прямоугольной форме. Несмотря на то, что М. Вертгеймер не ввел сам термин «визуальное мышление», он по сути

описал этот феномен и показал, что мышление не является исключительно вербальным по своей природе. Позднее Р. Арнхейм определил визуализацию как процесс мысленного оперирования образами с целью поиска решения проблемы. В одной из своих работ Р. Арнхейм приводит примеры двух подходов к решению практической задачи по определению времени по часам: «интеллектуальный» (через вычисление) и «визуальный» (через образ часа – круг на циферблате), которые применялись двумя людьми с разным типом мышления. Р. Арнхейм считает, что именно с помощью образов можно целостно представить сразу несколько существенных черт и найти решение многих практических задач [4].

Для визуализации в процессе обучения могут быть использованы различные ее виды (в исследованиях также используются термины «методы визуализации», «приемы визуализации», «способы визуализации», «техники визуализации», «инструменты визуализации»). Количество используемых в преподавании различных дисциплин видов визуализации очень велико – например, в исследовании Р. Ленглера и М. Дж. Эпплера описано около 160 методов [5]. В указанной работе авторы систематизировали 100 визуальных методов и представили их в виде периодической таблицы, подобной таблице Д. И. Менделеева. Условные «периоды» таблицы передают уровень сложности вида визуализации, а «группы» – сферу его применения. В таблице предложены следующие «периоды»: визуализация данных (Data Visualization), визуализация информации (Information Visualization), визуализация концепций (Concept Visualization), визуализация метафор (Metaphor Visualization), визуализация стратегий (Strategy Visualization), комплексная визуализация (Compound Visualization).

В современных психолого-педагогических исследованиях описываются такие виды визуализации, используемой в школьном образовании, как таймлайн («лента времени»), интеллект-карта (графическое представление ключевых и вторичных тем в изучаемом материале), скрайбинг (выполнение графических рисунков в процессе словесного изложения информации), инфографика (графический способ передачи информации с помощью таблиц, диаграмм, графиков и других изобразительных элементов) и др. [6].

Однако до настоящего времени в практике обучения разным учебным предметам у учителей нет четкого представления о месте визуализации на разных этапах учебного занятия, возникают трудности с выбором адекватных видов визуализации, предпочтение нередко отдаются «развлекательной» визуализации с невысокой дидактической эффективностью. Значимой проблемой также является доминирование на учебных занятиях фронтальной визуализации, предлагаемой учителем, без включения учащихся в деятельность по ее самостоятельному созданию.

Целью статьи является диагностика умения учащихся начальных классов самостоятельно создавать визуальные модели и исследование возможностей использования визуализации на этапе закрепления и обобщения учебного материала. В качестве примера используется работа учащихся начальной школы по построению наглядных схем текстовых задач и созданию интеллект-карт, обобщающих способ решения задачи.

Для определения доли учащихся, которые умеют самостоятельно создавать визуальные модели, была проведена диагностическая контрольная работа в

четвертых классах гимназии № 30 г. Минска (Республика Беларусь) и школы Шую г. Лоян. (Китайская Народная Республика). Всего в процессе диагностики приняло участие 122 школьника (53 человека – Беларусь, 69 человек – Китай). До диагностики было установлено, что объем учебного материала по математике, который изучается в 4-м классе белорусской и китайской начальной школы, сопоставим. Кроме этого, уровень математической подготовки учащихся в выбранных классах по результатам их текущей успеваемости также не имел статистических различий (для оценки использовался U-критерий Манна-Уитни).

В диагностической контрольной работе после решения текстовой задачи учащимся было предложено самостоятельно построить наглядную схему этой задачи. Схемы к задачам используются и в белорусской, и в китайской начальной школе, поэтому задание не являлось для учащихся нестандартным. Приведем в таблице результаты выполнения работы учащимися Беларуси и Китая.

Таблица 1 – Результаты диагностической контрольной работы

	Доля учащихся, верно выполнивших:		Всего учащихся
	запись решения задачи	построение схемы к задаче	
Беларусь	45% (24 чел.)	8 % (2 чел.)	100 % (53 чел.)
Китай	33% (23 чел.)	6 % (4 чел.)	100 % (69 чел.)

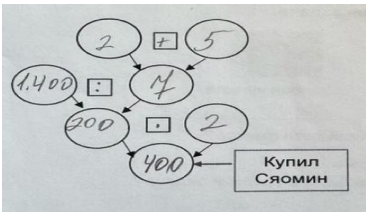
Полученные результаты показывают, что умение самостоятельно создать визуальную модель к текстовой задаче сформировано только у небольшой доли учащихся четвертых классов двух стран. Несмотря на то, что учителя применяют визуализацию на уроках, ее использование по результатам наших наблюдений ограничивается фронтальным показом всем учащимся схемы, таблицы, диаграммы на доске и минимальным опытом учащихся в самостоятельном их построении. Учителя объясняют это желанием сэкономить время на уроке и «успеть решить побольше задач» вместо того, чтобы более глубоко исследовать одну-две задачи.

В своей экспериментальной работе, которая началась в январе 2025 года в школе № 30 г. Минска (Беларусь) и школе Шую г. Лоян (Китай), мы ставим целью вооружить учащихся умением самостоятельно создавать визуализацию на этапе обобщения способа решения задачи. Для этого были выбраны следующие виды визуализации: схема задачи, таблица к задаче, граф-схема поиска решения задачи и интеллект-карта.

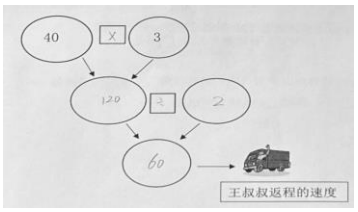
По результатам наблюдений за работой учителей и анализа учебников математики двух стран были выявлены признаки сходства и различия использования визуализации на уроках математики. Сходным оказалось применение таких видов визуализации задачи, как таблицы и схемы. В Беларуси при работе над задачей преимущественно используются именно эти виды визуализации (таблицы и схемы). Граф-схемы поиска решения применяются реже. Интеллект-карты практически не используются (например, ни на одном из посещенных нами в ходе педагогической практики уроков учитель не использовал интеллект-карты на уроке математики).

В Китае в практике работы учителя регулярно используют интеллект-карты. Таблицы и схемы к задаче применяются реже. Граф-схемы поиска решения задачи не используются. Поэтому новым для учащихся Беларуси было обучение созданию

интеллект-карт, а для китайских школьников – граф-схем поиска решения задачи. На рисунке 1 показаны примеры граф-схем, созданных белорусскими и китайскими школьниками на проведенных занятиях.



а



б

Рисунок 1 – Примеры созданных учащимися Беларуси (а) и Китая (б) граф-схем поиска решения задачи

Созданием интеллект-карты обобщается работа по ознакомлению с задачами определенного типа. В нашей практике экспериментального обучения в течение двух уроков учащиеся работают над задачей, строят к ней таблицы и схемы вместе с учителем, исследуют решенную задачу (ищут разные способы решения, анализируют связи между изменением данных задачи и ее искомого). На третьем, завершающем уроке учащимся предлагается поработать в группах и создать интеллект-карту, на которой нужно отразить те виды визуализации, которые использовались при работе над задачей (таблица, схема, граф-схема). Важно, что эту работу учащиеся выполняют полностью самостоятельно.

Интеллект-карта была выбрана как ключевой вид визуализации в связи со следующими причинами:

1. Младшие школьники отличаются образным мышлением, поэтому обобщение способа решения задачи в виде наглядного изображения является для них более эффективным. Интеллект-карта способствует формированию системы математических знаний о задаче через наглядное раскрытие внутренних взаимосвязей между данными задачи и между задачей и различными видами ее визуализации [7].

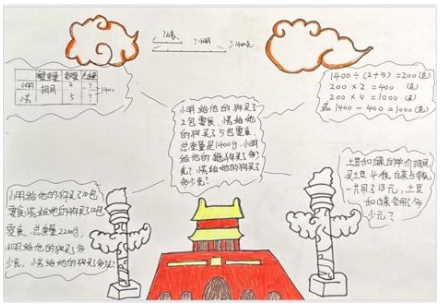
2. Интеллект-карта как простой графический инструмент позволяет детям не только легко выражать, но и воспринимать ключевые аспекты изучаемого материала.

3. По нашим наблюдениям интеллект-карта способствует более результативному запоминанию необходимой информации и развитию логического мышления.

4. Интеллект-карта также влияет на формирование у младших школьников умения «кодировать» и «декодировать» информацию на разных языках (вербальном, визуальном, символическом).

На рисунке 2 показаны примеры интеллект-карт, созданных белорусскими и китайскими учащимися на этапе обобщения способа решения задачи.





а б

Рисунок 2 – Примеры созданных учащимися Беларуси (а) и Китая (б) интеллект-карт

Несмотря на большой интерес к проблеме использования визуализации в образовании в методиках преподавания конкретных дисциплин остается актуальным вопрос о выборе адекватных видов визуализации для разных возрастных групп учащихся, отдельных тем и этапов их изучения. Также в педагогическом сообществе обсуждается проблема активизации деятельности учащихся в процессе использования визуализации.

Результаты выполненного исследования показали, что у учащихся начальных классов Беларуси и Китая умение самостоятельно создавать визуализацию при работе над задачей сформировано в недостаточной степени. Поэтому в экспериментальном обучении акцентируется внимание на использовании и самостоятельном создании детьми таких видов визуализации при решении задачи, как таблица, схема, граф-схема и интеллект-карта. Новым видом визуализации при работе над задачей для белорусских школьников является интеллект-карта, а для китайских – граф-схема поиска решения задачи.

Использование визуализации в обучении обосновано психологическими особенностями мышления младших школьников и может способствовать развитию умения белорусских и китайских учащихся решать задачи.

Список использованных источников

1 Card, S. Readings in information visualization: using vision to think / S. Card, J. MacKinlay, B. Shneiderman. – San Francisco : M. Kaufmann, 1999. – 687 p.

2 李玲,王宝霞,付惠.“思维可视化”在小学数学教学中的实践与思考[J].教育理论与实践. – 2021. – № 41(35). P. 57-59.

3 Вертгеймер, М. Продуктивное мышление : пер. с англ. / М. Вертгеймер ; вступ. ст. В. П. Зинченко ; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

4 Арнхейм, Р. Визуальное мышление : пер. с англ. / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – С. 97–107.

5 Lengler, R. Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management [Electronic resource] / R. Lengler, M. J. Eppler // In: Alam M. (ed.) Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE '07). – 2007. – Anaheim, CA, USA: ACTA Press. – P. 83-88. – Mode of access: https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.pdf. – Date of access: 17.04.2024.

6 Сорока, О. Г. Визуализация учебной информации / О. Г. Сорока, И. Н. Васильева // Пачатковае навучанне. Университет педагогического самообразования. – 2015. – № 12. – С. 1–16.

7. 邵君.思维导图在小学数学教学中的应用[J].数学学习与研究. - 2024 – № 34. – P . 82-85.

5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 377

Галяс М. И.
УО «Солигорский государственный колледж» (Солигорск, Беларусь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания и функционирования групп психолого-педагогического сопровождения (ППС) как ключевого фактора обеспечения качественного инклюзивного процесса, показана роль междисциплинарного взаимодействия в поддержке личности ребёнка с особыми образовательными потребностями. Подчёркивается, что человек по своей природе - существо социально-зависимое, и полноценная самореализация возможна лишь в условиях профессионально организованного сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, междисциплинарное взаимодействие, адаптация, особые образовательные потребности, поддержка личности

Abstract. The article substantiates the necessity of creating and operating psychological and pedagogical support (PPS) groups as a key factor in ensuring a high-quality inclusive process and highlights the role of interdisciplinary interaction in supporting the personality of a child with special educational needs. It emphasizes that human beings are, by nature, socially dependent creatures, and full self-realization is possible only within the framework of professionally organized support.

Key words: inclusive education, psychological and pedagogical support, interdisciplinary interaction, adaptation, special educational needs, personal support.

Формула «Человеку нужен человек» отражает не только философско-антропологическую истину, но и практико-ориентированное требование современного инклюзивного образования. Инклюзия – это не просто совместное обучение детей с разными возможностями, а целостный процесс построения образовательной среды, в которой каждый участник – ребёнок, педагог, родитель, специалист – чувствует себя значимым, востребованным и поддержанным.

Как отмечает Соловьёва О. А., «инклюзивное образование невозможно без формирования устойчивой системы психолого-педагогического сопровождения, функционирующей на принципах коллаборативности и взаимной ответственности» [1, с. 47]. В связи с этим особую важность приобретает организация деятельности групп психолого-педагогического сопровождения (ППС), объединяющих усилия учителей, психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов и других профильных специалистов, а также законных представителей детей с особыми образовательными потребностями.

С точки зрения психофизиологии, человек с рождения включён в систему социальных связей. Теории привязанности (Боулби), социального обучения (Бандура) и деятельностного подхода (Выготский, Леонтьев) доказывают, что развитие личности невозможно вне взаимодействия с другими людьми. Особенно это актуально для детей с ООП, у которых нарушения в одном функциональном блоке (речевом, сенсорном, моторном и др.) требуют компенсаторного усиления в других сферах – и здесь решающую роль играет профессиональная поддержка.

В. В. Хитрюк в своих исследованиях подчеркивает: «Группа психолого-педагогического сопровождения – это не набор специалистов „рядом“, а единый психолого-педагогический организм, способный обеспечить целостную поддержку ребёнка на всех этапах его развития» [2, с. 112].

Традиционная модель «учитель – ученик» в условиях инклюзии становится недостаточной. Возникает потребность в коллективных формах сопровождения, где каждый участник группы вносит свой профессиональный вклад в общий образовательный результат. Такой подход соответствует принципу компетентностного партнёрства [3], согласно которому качество инклюзивного процесса напрямую зависит от уровня координации и взаимодополняемости действий специалистов.

Группа психолого-педагогического сопровождения – это не просто служба оказания помощи, а технологическая единица образовательной инклюзии.

Основными функциями данной группы являются:

– диагностическая: выявление индивидуальных особенностей развития ребёнка (не только дефицитов, но и зон ближайшего развития);

– коррекционно-развивающая: разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ);

– консультативная: поддержка педагогов и законных представителей ребенка, обучение стратегиям взаимодействия с детьми с ООП;

– превентивная: снижение рисков эмоционального выгорания у всех участников образовательного процесса.

Практика показывает, что в школах, где функционируют устойчивые группы ППС, уровень успешной адаптации детей с ООП повышается на 35–40% (по данным мониторинга Министерства образования Республики Беларусь, 2024), а удовлетворённость родителей качеством образования — на 52%.

На сегодняшний день выделяют три основные модели организации деятельности группы ППС (таблица 1).

Таблица 1 – Модели организации деятельности группы ППС

Модель	Характеристика	Преимущества	Ограничения
Школьная (внутри учреждения)	группа формируется на базе одного учреждения образования	высокая оперативность, контекстная вовлечённость	ресурсная зависимость от кадровой укомплектованности.
Межшкольная (между учреждениями)	специалисты работают на несколько учреждений в районе.	эффективное распределение кадров, обмен опытом	снижение частоты контакта с конкретным ребёнком.
Региональная (ресурсные центры)	на базе ЦКРОиР, ЦПМСС, ИПК, вузов.	высокий экспертный потенциал, научно-методическая поддержка	дистанцированность от повседневного образовательного процесса.

Специалисты отмечают, что наиболее перспективной является гибридная модель, сочетающая элементы всех трёх подходов и адаптируемая под конкретный образовательный контекст

На сегодняшний день основными проблемами группы психолого-педагогического сопровождения являются:

– дефицит квалифицированных кадров в области инклюзивной педагогики;

– недостаточная мотивация педагогов к участию в междисциплинарных группах;

– формальный подход к созданию группы ППС без реальной интеграции функций;

– отсутствие нормативной базы, регулирующей статус и зоны ответственности участников группы.

Эффективные направления развития:

1. Цифровизация сопровождения: внедрение электронных портфолио ребёнка, цифровых индивидуальных образовательных маршрутов, онлайн-консультирования.

2. Институционализация группы ППС: включение в требования обязательного наличия такой группы в учреждениях образования, осуществляющих инклюзивное обучение.

3. Подготовка кадров: усиление роли педагогических колледжей и вузов в подготовке специалистов к работе в условиях междисциплинарного взаимодействия - через практико-ориентированные модули, симуляции, межкафедральные проекты.

Инклюзивное образование – это не данность, а процесс постоянного совместного усилия. Формула «Человеку нужен человек» приобретает здесь не только гуманистический, но и технологический смысл: без поддержки со стороны профессионального сообщества полноценная самореализация ребёнка с ООП невозможна. Группа психолого-педагогического сопровождения становится тем социокультурным мостом, который соединяет индивидуальные возможности ребёнка с образовательной средой, делая её по-настоящему доступной, уважительной и развивающей.

Как писал Л. С. Выготский: «Через других – к себе». Именно в коллективной, осмысленной, профессионально-организованной деятельности педагогов, психологов и других специалистов раскрывается потенциал инклюзии – как идеала, так и практики.

Список использованных источников

1. Соловьева, О. А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования : учеб.-метод. пособие / О. А. Соловьева. – Мн. : РИПО. – 2020. – 192 с.

2. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ….д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 114–122.

3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – URL : https://etalonline.by/ document/?regnum=u615e2224 (дата обращения: 10.11.2025).

УДК 371.26.

Долгая Н. А.

канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»

(Махачкала, Россия)

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается важная проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов, которая играет ключевую роль в их профессиональном становлении и успешной деятельности в образовательной среде. В статье автор анализирует

концептуальные основы понятия «психологическая готовность», выделяя её структурные элементы, такие как мотивация, профессиональные установки и эмоциональное состояние будущего учителя.

Ключевые слова: студент, практика, учитель, профессиональная деятельность, психологическая готовность

Abstract. This article discusses the important issue of psychological readiness of future primary school teachers, which plays a key role in their professional development and successful performance in the educational environment. The author analyzes the conceptual foundations of the concept of "psychological readiness," highlighting its structural elements such as motivation, professional attitudes, and the emotional state of the future teacher.

Keywords: student, practice, teacher, professional activity, psychological readiness

Многие будущие специалисты сталкиваются с проблемой психологической готовности к профессиональной деятельности. Нередко они испытывают неуверенность, сомнения в правильности выбора профессии или даже негативные эмоции по отношению к будущей педагогической деятельности. Все это свидетельствует о психологической неготовности студента к работе в сфере образования.

Как правило это обусловлено следующими причинами:

1. Недостаток практического опыта. Некоторые студенты обучающиеся в педагогических вузах (особенно на заочной форме) не имеют достаточного количества практического опыта, в силу того что большая часть занятий в вузе направлены на освоение теории, что приводит к нехватке необходимых практических навыков. Поэтому они могут быть хорошо подготовлены теоретически, но не готовы к реальным ситуациям, которые возникают в образовательном учреждении.

2. Профессия учителя начальных классов сопряжена с высокой эмоциональной нагрузкой. Студенты, не обладая необходимыми механизмами для управления стрессом, могут столкнуться с выгоранием и проблемами в психическом здоровье.

3. Отсутствие поддержки. Студенты не всегда получают достаточную поддержку со стороны преподавателей и кураторов, что может способствовать развитию у них неуверенности в своих силах.

4. Стереотипы о профессии. Существуют устоявшиеся стереотипы о том, что работать учителем легко и просто. Это создает ложное представление о профессии и может привести к недооценке необходимых качеств для успешной работы.

5. Проблемы в коммуникации. Недостаток уверенности может вызывать трудности в общении с детьми и их родителями, что, в свою очередь, может негативно сказываться на учебном процессе.

6. Эмоциональное выгорание. Студенты, не обладающие достаточной психологической готовностью, могут быстро уставать от работы, что приводит к эмоциональному выгоранию и, как следствие, к ухудшению качества преподавания.

Психологическая готовность рассматривается как ключевое условие для эффективного выполнения профессиональных обязанностей, успешного использования знаний и развития личностных качеств, а также для сохранения спокойствия и адекватной реакции на новые требования.

В зависимости от типа профессиональной деятельности этот термин может принимать различные значения. Например, готовность к определённой работе обычно

охватывает «комплекс качеств, знаний, навыков и установок», необходимых для достижения значимых социальных целей.

В структуре готовности выделяются несколько взаимосвязанных компонентов, таких как:

– мотивация – выражается в желании достичь успеха, интересе к деятельности и понимании процесса её осуществления.

– направленность – подразумевает осознание деталей работы и условий её реализации.

– оперативная готовность – связана с приобретением необходимых умений и навыков.

– волевая способность – отражает внутреннюю нужду контролировать собственные действия.

– оценочность – предполагает возможность самооценки готовности и соответствия процессу решения профессиональных задач.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович подчеркивают, что именно эти компоненты психологической готовности определяют способность человека эффективно справляться с профессиональными обязанностями.

В современных условиях задача воспитания готовности к профессиональной деятельности может быть успешно решена в рамках компетентностной парадигмы, которая акцентирует внимание на формировании инициативного и высококвалифицированного специалиста, способного быстро адаптироваться в стремительно меняющемся информационном мире.

Ф. Л. Бозагиев подчеркивает, что развитие профессиональной компетентности будущих специалистов напрямую связано с их психологической подготовкой к работе в реальных социальных и профессиональных ситуациях. Без должной подготовки сложно эффективно применять на практике знания и навыки, полученные в процессе обучения.

Во время обучения в вузе процесс формирования готовности студентов охватывает несколько важных аспектов. Это включает в себя самооценку собственных возможностей и задач, представление о целях и задачах будущей карьеры, а также определение эффективных методов реализации профессиональной деятельности и отработку моделей поведения в различных ситуациях.

Педагогическая психологическая компетентность может быть оценена как высокая, средняя или низкая.

1. Высокий уровень указывает на способность самостоятельно формулировать и решать новые задачи, проводить глубокую самооценку ключевых профессиональных качеств и эффективно справляться с задачами в условиях ограниченного времени.

Психологическая готовность является залогом успешной профессиональной деятельности. Учителя, обладающие высокой психологической готовностью, могут эффективно взаимодействовать с родителями и коллегами; создавать комфортную учебную атмосферу для учеников; быстро адаптироваться к изменениям в образовательной среде; понимать и поддерживать эмоциональное состояние детей.

2. Средний уровень означает наличие перечисленных качеств на приемлемом уровне.

3. Низкий уровень свидетельствует о трудностях в самостоятельной формулировке и решении сложных профессиональных задач, а также о недостаточности самооценки аспектов своей деятельности.

Для повышения профессиональной подготовки студентов высшим учебным заведениям необходимо разрабатывать специальные обучающие программы, которые будут направленны на развитие психологических качеств у студентов, способствовать их успешной адаптации к будущей профессии. В рамках этих программ (курсов) будут проходить занятия, направленные на снижение уровня тревожности у студентов, повышение их самооценки, а также стимулирование учебной и профессиональной мотивации.

Также способствовать формированию психологической готовности на наш взгляд будет:

– увеличение времени педагогической практики в начальной школе;

– проведение ролевых игр и тренингов по коммуникации и решению педагогических ситуаций;

– создание системы психологической поддержки для студентов в вузе;

– организация индивидуальных консультаций для студентов по вопросам преодоления стресса и эмоционального выгорания;

– проведение тренингов по управлению стрессом и развитию эмоционального интеллекта.

Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности является актуальной и требует комплексного подхода к ее решению. Подготовка на этапе обучения, создание систем психологической поддержки и работа с ментальными стереотипами могут значительно повысить уровень готовности студентов к их будущей профессии. Важно понимать, что успешные учителя - это не только профессионалы в своей области, но и люди, способные справляться с эмоциональными и психологическими вызовами, что, в конечном итоге, способствует созданию гармоничной образовательной среды.

Список использованных источников

1. Везетиу, Е. В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации воспитательной деятельности / Е. В. Везетиу // Педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 10–11.

2. Ожогова, Е. Г. Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности / Е. Г. Ожогова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № S1. – С. 18–26.

УДК 377

Журавель Н. В.

УО «Солигорский государственный колледж» (Солигорск, Беларусь)

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫЯВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья раскрывает роль личностно ориентированного развивающего обучения в выявлении и развитии одаренности младших школьников через систематическую диагностику и индивидуальные карты достижений. Подробно описываются этапы психолого-педагогического сопровождения, ключевые показатели развития личности и практические методики.

Ключевые слова: одаренность, личностно-ориентированное обучение, индивидуальные карты достижений, психолого-педегогическая диагностика, равитие личности, школьная адаптация, инновационные технологии образования

Abstract. This article explores the role of student-centered developmental education in identifying and developing giftedness in primary school students through systematic assessments and individual achievement charts. The stages of psychological and pedagogical support, key indicators of personal development, and practical methods are described in detail.

Keywords: giftedness, student-centered education, individual achievement charts, psychological and pedagogical assessments, personal development, school adaptation, innovative educational technologies

Личностно ориентированное развивающее обучение – обучение, обеспечивающее развитие, прежде всего всех качеств личности, которые помогут человеку стать хозяином своей жизнедеятельности, занять в ней активную, ответственную позицию. Учитель начальных классов видит свою главную задачу в том, чтобы создать условия для развития каждого ребенка как свободной, ответственной и творческой личности. «Не сравнивай ребенка с другими, а только с самим собой» – это главный принцип работы учителя начальных классов.

Технология личностно ориентированного развивающего обучения – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для оптимального проявления и всемерного развития личностных функций субъектов педагогического взаимодействия [8, с. 36]. Личностные функции – это в данном случае не ее характерологические качества, а те проявления человека, которые делают его индивидуальностью, субъектом жизнедеятельности [4, с. 123].

Исходным пунктом технологии личностно ориентированного развивающего обучения является раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого ученика [7, с. 81].

Постоянно наблюдая за каждым обучающимся, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных о формирующемся у него индивидуальном познавательном «профиле», который меняется от класса к классу. Профессиональное наблюдение за обучающемся оформляется в виде индивидуальной карты его познавательного (психического) развития и служит основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм обучения.

В настоящее время каждое учреждение образования открыли курсы (школы) развития для детей 5-6-летнего возраста по подготовке детей к школе. После завершения обучения в группах подготовки к школе проводится психолого-педагогический тренинг, который уже позволяет начать составление индивидуальной карты имеющихся личных достижений ребенка.

Затем систематически в одно и то же время на протяжении четырех лет обучения в начальной школе осуществляется психолого-педагогическое сопровождение. Поэтому диагностика результативности образовательного процесса не ограничивается лишь отслеживанием становления предметных знаний и умений у младших школьников. Важную роль приобретает изучение процесса развития личности каждого ребенка, ведь предметные знания нужны ребенку не сами по себе, а как инструмент его адаптации к окружающему миру [5, с. 102].

Диагностику развития личности обучающегося проводит учитель начальных классов с психологом по договоренности в режиме сотрудничества. Проводится диагностика систематически и включает в себя следующие этапы:

Предварительный этап – (при поступлении ребенка в школу), предполагающий выявление стартовых возможностей и индивидуальных особенностей начинающих первоклассников, выбор способов работы в соответствии с этими особенностями и средств помощи каждому.

Промежуточные этапы – (по итогам 1-го, 2-го, 3-го года обучения), проводимые с целью отслеживания динамики развития каждого ребенка, коррекции образовательного процесса в направлении усиления его развивающей функции.

Итоговый этап – (по итогам 4-ого года обучения), обеспечивающий оценку деятельности учителя начальных классов по развитию личности обучающегося, прогноз успешности адаптации каждого из них в основной школе, выявление проблем и выбора способов помощи.

Главные показатели развития личности в младшем школьном возрасте:

1. Уровень эмоционального состояния учащихся.

2. Уровень адаптации к школьной жизни.

3. Развитие познавательной активности: мотивация учения, познавательные интересы, отношение к учебной деятельности, прилежание и старание, стремление и возможность использования знания в нестандартных ситуациях.

4. Познавательное развитие: соответствующий возрастным возможностям уровень умственной деятельности, психических процессов (внимания, памяти, мышления, связной речи), т.е. умственного развития.

5. Сформированность учебной деятельности: умение добывать знания, определять общий способ построения учебной задачи, постановки гипотез и поиска существенных доказательств.

6. Сформированность самостоятельности, навыков самооценивания и самоанализа: самостоятельность в выборе средств для решения учебной задачи, умение осознавать свое незнание, находить причину ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном.

7. Развитие коммуникативных умений: навыков взаимодействия и сотрудничества, реализацию правил поведения и общения в коллективе, нравственных норм.

Данные параметры фиксируются на каждом этапе обследования и сопоставляются между собой. При этом важно, как идет развитие каждого обучающегося, поэтому он сравнивается с сам собой, начиная с начального уровня, с первого предварительного этапа. Далее учитель начальных классов отслеживает, как меняются уровни по каждому параметру на промежуточных этапах, от года к году. Принципиально важно, что каждый год обследуются те же параметры, что и на предварительном этапе. Все показатели фиксируются учителем в лист индивидуальных достижений:

Лист индивидуальных достижений Малявской Ксении 14.07.2014 г.р.

	По окончании предшкольной подготовки	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Эмоциональное отношение	светлое, приятное			спокойное	
Адаптация	уровень положительный	уровень хороший			
Мотивация обучения	уровень низкий	уровень хороший		уровень высокий	
Стиль обучения	аудиал визуал	аудиал визуал	аудиал визуал	аудиал визуал	аудиал визуал
Личностное состояние	полож.			хорошее	
Уровень умственного развития	средний		высокий		выше среднего
Уровень учебных достижений				8б. достаточный	8б. достаточный
Интеллектуальное развитие			1место интеллектуального марафона	победитель «Кенгуру»	2место районной олимпиады
Уровень воспитанности	удовлетворительный		хороший		

Мы знаем, что развитие детей связано с особенностями мира его чувств и переживаний. Эмоции, с одной стороны, являются «индикатором» состояния ребенка, с другой сами влияют на его познавательные процессы и поведение.

Поэтому первая наша задача – это выявление эмоционального состояния учащихся через цветопись. Используются следующие значения цветов: красный – радостное, веселое; желтый – светлое, хорошее; зеленое – спокойное, уравновешенное; синий – тревожное; черный – грустное, печальное.

Определение уровня школьной адаптации. Адаптация – перестройка познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Цель диагностики: изучение уровня школьной адаптации учащихся 1-ых классов; предупреждение трудностей периода адаптации к школьному обучению. Исследование проводится в 3 этапа. На 1-ом этапе уровень прохождения адаптации к школе оценивают родители. Они отвечают на анкету, состоящую из 10 вопросов, отражающих отношение к школе и учебному процессу. На 3-ьем этапе уровень адаптированности оценивают сами учителя начальных классов по методике Александровой.

Учебная деятельность ребенка существенно зависит от его мотивационной готовности к обучению. «Позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя» (Д. Б. Эльконин). Именно на

личные успехи и достижения, которым школа придает общественную значимость, и направлена деятельность ребенка на уроке [6, с. 28]. Для изучения мотивации используется опросник Н.Г.Лускановой.

На основе полученных данных учитель начальных классов корректирует образовательный процесс. Отслеживание данных уровней позволяет видеть, насколько учитель развивает самостоятельность ребенка, оказывает ему необходимую помощь. Снижение уровня самостоятельности или отсутствие продвижения ребенка вперед по данному показателю требует коррекции образовательного процесса, включение в него элементов самоанализа детьми успехов, повышения комфортности обучения.

Умственные занятия оказывают на человека такое благотворное влияние, какое солнце оказывает на природу; они рассеивают мрачное настроение, постепенно облегчают, согревают, поднимают дух [3, с. 31]. Умственное развитие определяется как совокупность умственных способностей человека. В основе умственного развития лежит интеллект. Диагностика умственного развития направлена на выявление уровня совершенства мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, осуществляемых на материале конкретных дисциплин, на выявление форм и методов мыслительной деятельности ребенка. Изучая результаты интеллектуального развития учащихся, учитель начальных классов видит, какая мыслительная операция отстает в развитии ребенка и в соответствии с этим проводит коррекционную дополнительную работу по отработке данной операции. Анализ позволяет учителю выяснить, какие качества надо формировать у ребенка, на развитие каких умений нужно подбирать упражнения и задания.

Стиль обучения учащихся. Информация о предпосылках учебной деятельности, об уровне самостоятельности нужна учителю, чтобы понять, какие учебные действия и у каких детей необходимо формировать уже в первые недели обучения, предвидеть, кто не умеет принять инструкцию и кому ее надо повторять несколько раз, кто должен постоянно вслух проговаривать процесс проверки выполненного задания.

Для изучения индивидуальных особенностей учащихся используется проективная методика «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур».

В карте ведется учет участия ребенка в различных интеллектуально-познавательных играх, международных конкурсах, интеллектуальном марафоне, предметных олимпиадах и т.д.

Спецификой составления диагностической программы для младших школьников явилось комплексное изучение уровня воспитанности с позиции учителя, обучающихся и их родителей. Использовано 12 критериев, вопросы к которым были разработаны психологом школы. Воспитание успешно, если оно системно. Анализ воспитанности ни в коем случае не является для учителя средством «сортировки» учащихся, «препарирования» их недостатков. Напротив, классный руководитель ищет и обязательно отмечает сильные стороны каждого обучающегося. Для учителя средний балл помогает выделить тенденцию, общую характеристику положения дел в классе и предусмотреть целенаправленную работу как с классом в целом, так и с отдельными обучающимися. Мы уверены, что о развитии можно судить лишь при отслеживании продвижения каждого обучающегося.

Технология личностно ориентированного развивающего обучения на первой ступени образования позволяет учителю отслеживать развивающий эффект своей деятельности, видеть достоинства и недостатки образовательного процесса, выявлять проблемы в развитии каждого ребенка, оказывать своевременную и необходимую помощь и поддержку каждому обучающемуся. Технология личностно ориентированного развивающего обучения помогает учителю найти путь к душе ребенка, к его скрытому таланту, создать условия для проявления его творческого порыва, дать ему возможность чувствовать себя открывателем, а потом и автором своей собственной судьбы, которая зачастую зависит от самого человека.

Список использованных источников

1. Белова, Е. С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М., 1998.

2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. – Мн., 2002.

3. Лобжанидзе, В. А. Психологическая служба в условиях личностно ориентированного обучения / В. А. Лобжанидзе // Завуч. – 2002. – №6. – С. 30–33.

4. Лукьянова, М. И. Развитие личностных качеств учащихся в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / Под. ред. М. И. Лукьяновой. – В 2-х ч. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2004.

5. Попова, О. С. Психологическое сопровождение педагогического процесса / О. С. Попова. – Мн., 2003. – 146с.

6. Степанов, Е. Н. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под. ред. Е. Н.Степанова. – М. : ТЦ»Сфера», 2003.

7. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. –М., 1979.

8. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996.

УДК 373.31

Сорвачева И. Д.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» (Евпатория, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены различные точки зрения в формулировании понятий «компетентность» и «социальная компетентность», а также выделены компоненты социальной компетентности младшего школьника. Определены педагогические условия формирования социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младший школьный возраст, компетентность, социальная компетентность, внеурочная деятельность

Abstract. The article discusses various points of view on the formulation of the concepts of «competence» and «social competence», and highlights the components of social competence in younger schoolchildren. The article also identifies the pedagogical conditions for the formation of social competence in younger schoolchildren in extracurricular activities.

Key words: primary school age, competence, social competence, extracurricular activities

Современная жизнь – это высокие темпы развития цифровых технологий и объемы получаемой информации, что влияет и в свою очередь трансформирует социальное взаимодействие, формы общения и социальные навыки. В данной связи

ФГОС НО ориентирован на компетентностный подход, характеризующийся личностно-ориентированной направленностью на каждого школьника. Личность ученика развивается в ходе воспитательно-образовательного процесса, способствующего формированию ключевых компетентностей ребенка начальной школы.

Современная школа предъявляет школьнику не мало требований в том числе и в социальной сфере основой которой является социальная компетентность, включающая общепринятые нормативы поведения, способность к коммуникативному взаимодействию, а также эмоциональный интеллект (грамотность). Именно эмоциональная грамотность будет способствовать социальному взаимодействию через социально-ориентированную деятельность [4, с. 19].

По мнению О.В. Галаковой, Н.В. Калининой, Е.В. Коблянской, И.И. Лукьянова, Т.И. Самсонговой, С.Б. Серякова социальная компетентность наиболее эффективно формируется в начальной школе.

Г.К. Селевко определяет понятие «компетентность» как готовность, способность личности к деятельности и социализации на основании знаний и опыта [7, с. 139]. По мнению А.В. Хуторского «компетентностное содержание образования проходит сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области), получая всякий раз реалистичное, деятельностное, личностно и социально значимое воплощение на соответствующем материале» [8, с. 61].

Составляющие социальной компетентности обучающегося начальной школы как считает О.В. Галакова – это ценностное отношение к себе и к окружающим, значимости взаимодействие со сверстниками и взрослыми, знание правил и шаблонов поведения, способов разрешения проблемных ситуаций, способности отвечать за свои поступки и результаты деятельности на основе рефлексии [2, с. 74]. Вместе с тем социальная компетентность в современных исследованиях широко используется и соотноситься как интегральное качество личности, включающее ценности, традиции, культуру общества, способствующие социальному развитию индивида [5, с. 178].

Деятельность начальной школы направлена на решение задач социального развития детей, формирование их социальной компетентности, включающей широкий спектр социальных компетенций.

Рассмотрим некоторые компоненты социальной компетентности ученика начальной школы:

– коммуникативный – включает в себя навыки общения и готовность обучающихся к сотрудничеству и совместной деятельности;

– ценностный – понимание целей деятельности, адекватный уровень притязаний, осознание ценности себя;

– мотивационный – наличие у человека потребности к взаимодействию и общению с другими людьми, реализации себя в социально приемлемой деятельности;

– операционально-поведенческий (деятельностный) – это совокупность коммуникативных умений, развитого эмоционального интеллекта, знание и применение различных стилей общения в соответствии с социокультурной ситуацией.

Конечно, формируя социальную компетентность, важно учитывать каждый компонент, но без сформированности у обучающегося личностно-ориентированных составляющих (мотивация социально значимой деятельности, регуляция эмоционально-волевой сферы, адекватная самооценка, социально-ориентированное

взаимодействие) успешная социально-личностная адаптированность будет затруднена.

Тем не менее у младших школьников недостаточно развит – мотивационный компонент, который проявляется в интересе к общению, предполагает понимание неизбежности несения ответственности за свои действия и поступки, определяет принятие норм и правил взаимодействия с людьми (нормы морали и этикета). Поэтому наиболее эффективно формирование мотивационного компонента будет в групповой деятельности.

Формировать социальную компетентность можно как во время урочной, так и во время внеурочной деятельности.

Специфика внеурочных занятий состоит в том, что они проводятся по программам, выбранным учителем и, как правило, согласованны с учениками и корректируемы в процессе обучения с учетом их возрастных и интеллектуальных возможностей, познавательных интересов и потребностей.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО формировать социальную компетентность целесообразно в таких формах внеурочной деятельности:

– экскурсии, кружки, клубы, секции, студии;

– КВН, диспуты, олимпиады;

– концерты, спектакли, конференции, круглые столы;

– соревнования, поисково-научные исследования.

Внеурочная деятельность как часть образовательного процесса играет большую роль в формировании социальной компетентности и поэтому для более успешного процесса, педагогу рекомендуется в своей работе использовать:

Драматизации (разыгрыванием всевозможных проблемных ситуаций).

Игровые упражнения, направленные на обучение детей принимать решения, вступать в контакт, сотрудничать с окружающими, избегать конфликтных ситуаций (или умение решать конфликты).

Участие младших школьников в мероприятиях, которые не ограничены строгими рамками правил, а наоборот, испытывают одобрение и поддержку при проявлении своих наилучших качеств. Данные мероприятия мотивируют обучающихся участвовать в принятии решений, что повышает их инициативность, которая является не принудительной, а внутренне мотивированной.

Проектную деятельность, так у младших школьников формируется умение работать в коллективе, чувство ответственности, установка на позитивную социальную деятельность. Ответственность понимается как качественная характеристика в развитии социальной компетентности. Кроме этого, обучающиеся, которые не успешны в учебной деятельности, смогут реализовать себя в выполнении индивидуального или коллективного проекта, а это значит, можно оказаться в ситуации успеха, что, непременно приведет к повышению учебной активности и успешности.

В формировании социальной компетентности могут выступать средства организации воспитательно-образовательного процесса: распределение обязанностей и выполнение поручений, совместные творческие и социально значимые дела (акции, проекты, конкурсы). Внеурочная деятельность будет положительно влиять на достижение желаемого результата т.к. учитель объединяет детский коллектив

привлекая обучающихся к соблюдению единых правил коммуникации и стратегий поведения в различных ситуациях.

Процесс социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности, происходит более успешно при соблюдении таких педагогических условий:

– дифференциация и индивидуализация образовательного процесса;

– создание ситуации успеха;

– установление субъектно-субъектных доверительных отношений «учащийся – педагог» [6, с. 73];

– создание различных коммуникативных ситуаций;

– учет принципов обучения, интеграция учебной и внеучебной работы [3, с. 35].

Важным педагогическим условием в формировании социальной компетентности младшего школьника играет его интерес и любознательность. Педагогу необходимо учитывать не только эмоциональное состояние ребенка на занятиях, но и насколько обучающийся усвоенные знания, умения и навыки сможет применять в дальнейшем. В связи с этим можно выделить несколько требований, которые предъявляются к деятельности педагога:

– занятия организовывать так, чтобы обучающийся сам вовлекался в воспитательно-образовательный процесс, открывал для себя новые знания и умел решать самостоятельно социально-проблемные ситуации;

– задания должны быть увлекательными, разнообразными и нестандартными для каждого обучающегося;

– наглядный материал на занятиях должен быть понятный, яркий, красочный с учетом психофизических особенностей младших школьников, способный стимулировать и мотивировать получение новых знаний, социального опыта;

– использование в своей работе ИКТ.

Внеурочная деятельность играет ведущую роль в развитии социальной компетентности, как интегральной характеристики личности т.к. повышает активность субъекта обучения; способствует творческому сотрудничеству и взаимодействию участников образовательного процесса; создает обстановку, в которой отсутствует внешнее оценивание; ориентирует деятельность обучающихся на успех; предполагает вариативность форм и средств организации образовательного пространства [1, с. 105].

Социальная компетентность в младшем школьном возрасте основывается на личностных составляющих (формирование мотивации, положительное отношение к себе, высокая самооценка, способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях). Формирование социальной компетентности у младших школьников во внеурочной деятельности – это длительный организованный процесс, который происходит в образовательном пространстве. Необходимо организовывать деятельность так, чтобы каждый обучающийся, смог найти себе занятие по душе, при этом реализовывая себя профессионально самоопределяясь, участвуя в различных видах творческой, самостоятельной и досуговой деятельности. Одной из составляющей социальной компетентности является развитие коммуникативных способностей: – умение взаимодействовать в системе «взрослый-ребенок-педагог».

Список использованных источников

1. Богачева, Г. Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся / Г. Г. Богачева // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф., апрель 2014. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 92–106.
2. Галакова, О. В. Психолого-педагогические условия развития социальной компетентности младших школьников / О. В. Галакова, С. Б. Серякова // Социально-экономические проблемы развития обществ. – 2013. – № 4 (22). – С. 72–75.
3. Крузе-брукс, О. А. Педагогическая модель формирования социальной компетентности учащихся младших классов / О. А. Крузе-брукс // Вестник НовГУ. – 2007. – №42. – С. 34–36.
4. Ларионова, М. А. Феномен социально-эмоционального интеллекта и педагогическое сопровождение: концептуальные основы развития / М. А. Ларионова, С. Ю. Черницына // Педагогическое образование и наука. – 2025. – № 4. – С. 18–23.
5. Орлова, А. О. Формирование социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности / А. О. Орлова, Н. Н. Сандалова // Учитель в современном мире: проблемы и перспективы начального общего образования: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2023. – С. 177–181.
6. Пупкова, Н. Ф. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств младших школьников во внеурочной деятельности / Н. Ф. Пупкова // Гуманитарные науки и образование: сб. науч. трудов: – Саранск, 2019. – Т. 10. – № 1 (37). – С. 71-75
7. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004.– № 4. – С. 137–143.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 373.3

Стреха Г. Н.

ГУО «Крапивенская средняя школа Оршанского района» (Орша, Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СДВГ

Аннотация. В данной статье рассмотрены характерные проявления диагноза у детей с дефицитом внимания и гиперактивностью и особенности работы учителя с такой категорией детей.

Ключевые слова: гиперактивность, учащиеся, специалисты, симптомы, дефицит внимания

Abstract. This article discusses the characteristic manifestations of the diagnosis in children with attention deficit hyperactivity disorder and the peculiarities of a teacher's work with such children.

Keywords: hyperactivity, students, specialists, symptoms, attention deficit

В настоящее время всё больше детей поступают в школу с особенностями психо-физического развития. И немалую часть их составляют дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью - психическое расстройство, относящееся к категории гиперкинетических расстройств диагностируемое преимущественно у детей и характеризующееся триадой симптомов: нарушением внимания, гиперактивностью и импульсивностью [1, с. 11]. Это расстройство впервые проявляется в дошкольном возрасте и может быть диагностировано перед поступлением в школу или в младшем школьном возрасте.

В зависимости от преобладающих признаков выделяют 3 типа СДВГ: синдром дефицита внимания без гиперактивности; синдром гиперактивности без дефицита внимания; синдром дефицита внимания с гиперактивностью [2].

Для детей, страдающих СДВГ характерны:

Дефицит внимания.

Дети не могут сосредоточиться, долго удерживать на чём-либо внимание. На уроках часто отвлекаются, разговаривают, не слушают объяснение учителя. Быстро устают от однообразных заданий. Это сказывается на усвоении учебного материала, продуктивности работы на уроке.

При сохранном или даже высоком интеллекте учащиеся с СДВГ испытывают трудности с обучением, вызванные их невнимательностью, невозможностью сосредоточиться на выполнении задания. Это приводит на начальном этапе обучения к нарушению формирования основных школьных навыков (чтения, письма, счёта).

Наиболее ярко дефицит внимания проявляется в новой, необычной для ребёнка, обстановке, при большом скоплении людей, в большом коллективе, где действует много отвлекающих факторов.

Цикличность интеллектуальной деятельности.

Произвольная продуктивная работа составляет в среднем 5-15 минут, после чего теряется контроль над дальнейшей умственной активностью, когда в течение 3-7 минут мозг накапливает энергию для следующего рабочего цикла [3, с. 10]. В период восстановления мозга дети могут не помнить, что они делали. Они не способны понимать, анализировать изучаемый материал и не замечают перерывов в своей работе.

Дезорганизация.

Для данной категории детей характерны плохая самоорганизация. Они не могут долго сосредотачиваться и удерживать внимание при выполнении неинтересной или малоинтересной для них работы. Не хватает настойчивости, чтобы довести начатое до конца. Не успевают выполнить задание или данное им поручение. Часто теряют свои вещи, всё забывают. Не могут самостоятельно спланировать свою работу. Постоянно нуждаются в помощи и контроле со стороны взрослых.

Моторные нарушения.

Часто встречается недостаточная координация движения, нарушение зрительно-пространственной координации, что может приводить к травмированию ребёнка во время уроков физической культуры и здоровья, при проведении подвижных игр, на переменах. Несформированность мелкой моторики приводят к трудностям при письме. Впоследствии у таких учащихся плохой почерк. Развитие высших психических функций не соответствует возрасту. И, как следствие, дети испытывают неуверенность в себе при выполнении учебных заданий.

Импульсивность.

Отвечают на вопросы не выслушав их. Ответы не обдуманные. Не могут дождаться своей очереди, перебивают одноклассников и учителя. Вмешиваются в чужой разговор. При выполнении заданий ведут себя по разному и получают разные результаты. Из-за импульсивности испытывают трудности в коллективных и командных играх. Не понимают их правила или не могут им следовать.

Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности очень важно отношение к ним окружающих и микроклимат в коллективе. Они легко поддаются на провокации со стороны сверстников.

Эмоциональные нарушения.

Характерны частые перепады настроения. Часты приступы истерики, злости. Часто вступают в драки, т. к. не могут контролировать свои эмоции и сдерживать их. Без повода проявляют беспокойство. Не умеют проигрывать. Проигрыш вызывает бурную негативную реакцию.

Нарушение толерантности к стрессу.

У детей с СДВГ слабая мобилизация адаптационных возможностей. При наступлении стрессовых ситуаций у них происходит нарушение сна, отказ от полезных привычек. Часты соматические проявления: нарушение дыхания, сердцебиения, пищеварения, повышенная утомляемость. Усиливаются уже имеющихся негативные черты характера, проявления гиперактивности.

Для таких детей решающее значение имеет стабильность их жизни. Очень важно установление режима дня и неукоснительное его соблюдение. Взрослые должны оказывать поддержку, стремиться минимизировать проявление последствий стрессовых ситуаций.

Ассоциированные синдромы.

Часто у гиперактивных детей встречаются дискалькулия, дисграфия, дислалия, легастения и синдром Туретта. Такие дети испытывают значительные трудности в обучении. Наличие синдрома Туретта может препятствовать позитивному взаимодействию со сверстниками. Им требуется профессиональная помощь специалистов: логопеда, дефектолога, невролога.

Гиперактивность.

Дети чрезмерно подвижны. Им тяжело усидеть на месте, выполнять однообразные действия. Они очень болтливы, шумливы. Разговаривают с собой, с другими детьми, не зависимо от желания других поддерживать беседу.

Нарушение социального поведения.

Гиперактивные дети не умеют взаимодействовать со сверстниками. Они не следуют правилам в играх, не способны проявлять эмпатию, назойливы в общении. Часто проявляют конфликтность и агрессивность. Для них характерен слабый учёт социальных норм и правил поведения. Замечания взрослых могут спровоцировать неадекватную реакцию в виде истерики и приступа агрессии. Их следует делать, учитывая особенности психики.

Синдрому дефицита внимания и гиперактивности может сопутствовать оппозиционно-вызывающее расстройство. Оно характеризуется эмоциональной неуравновешенностью, агрессивностью, стремлением обвинять других людей, категорическим непризнанием своей вины. Ребёнок находится в противостоянии со взрослым. Характерна адресность пассивной агрессии. Это противостояние не связано с возрастными кризисами развития.

Для детей с СДВГ дошкольного возраста характерна повышенная подвижность, эмоциональная нестабильность, частое перевозбуждение нервной системы, непонимание правил и запретов и неспособность их принятия. В младшем школьном возрасте гиперактивные дети испытывают трудности с обучением и проблемы с поведением. Им тяжело сидеть длительное время за партой, выполнять задания учителя, работать самостоятельно. У подростков добавляются нарушения здорового образа жизни. Могут проявляться хулиганские выходки и девиантное поведение.

Гиперактивный ребёнок имеет нейрофизиологические проблемы, справиться с которыми он сам не может. С учётом проявления признаков расстройства психиатром выставляется диагноз F 90 (гиперкинетические расстройства). Педагогические работники должны организовывать работу с данной категорией детей с учётом проявления признаков СДВГ.

Наиболее значимыми в школьной жизни являются первые годы обучения. В начальных классах формируется детский коллектив. Для детей с гиперактивностью очень важно быть принятыми. От успешности адаптации в классном и школьном коллективе зависит успешность детей в школе в дальнейшем. Следует учитывать, что процесс адаптации у них более длительный по сравнению с одноклассниками и проходит более тяжело. В классе должна быть доброжелательная атмосфера для минимизации проявления гиперактивного и агрессивного поведения.

Во время занятий рабочее место у таких детей должно быть на первой парте среднего ряда. Учителю необходимо держать их под постоянным контролем. У детей с СДВГ низкая способность работать самостоятельно. А в начальных классах она вообще отсутствует. Учащимся с гиперактивностью должна быть дана возможность при необходимости незамедлительно обратиться к учителю за помощью.

Особое внимание нужно уделить предупреждению отвлекаемости. Классное помещение должно быть оформлено с минимумом использования ярких предметов. На уроки учителю желательно приходить в одежде спокойных цветов без блестящих украшений.

Для наибольшей эффективности работы необходимо давать учащимся чёткие понятные инструкции. Задания должны иметь небольшой объём. Большие задания следует делить на части, чтобы у детей с СДВГ было ощущение завершённости работы, получения быстрого результата. Многие задания должны носить индивидуальный характер. При работе с детьми данной категории для лучшего усвоения материала следует использовать в достаточном объёме наглядный материал. По мере утомляемости нужно проводить физкультминутки, динамические паузы. Гиперактивные дети чаще нуждаются в перерывах и отдыхе от выполнения задания, чем их сверстники, не имеющие диагноза.

Очень важно создание ситуации успеха. Дети должны осознать, что они могут преодолевать трудности, что их работа результативна. Их нужно почаще хвалить, формировать уверенность в себе. Необходимо выработать гибкую систему наказаний и поощрений. Хвалить сразу же после выполненной работы.

Очень важно давать детям, имеющим диагноз СДВГ разовые и постоянные поручения. Но учитель должен учитывать, что для выполнения их дети могут нуждаться в частых напоминаниях и контроле со стороны взрослого. Выполняя поручения, участвуя в мероприятиях класса и школы, дети постепенно осознают свою значимость. Повышается их самооценка. Они учатся адекватно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Гиперактивные дети нуждаются в помощи специалистов: психиатра, невролога, логопеда, психолога. Положительный результат работы с такими детьми возможен при активном взаимодействии учителя начальных классов с родителями и узкими специалистами.

Список использованных источников

1. Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования : методич. рекоменд. – М., 2017. – 86 с.

2. Корабельникова, Е. А. Тревожные расстройства у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / Е. А. Корабельникова. – URL: https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Trevoghnye_rasstroystva_u_detey_s_sindromom_deficita_vnimaniya_s_giperaktivnostyyu/ (дата обращения: 15.11.2025).

3. Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста с использованием техник развития дефицитарных функций / Т.П. Волошенюк [и др.] ; под ред. Р.В. Демьянчука. – СПб., 2020. – 93 с.

УДК 159.9

Толкач Н. М.
Хомчик М. А.
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТУДИИ КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен опыт использования психологической студии в период адаптации студентов первого курса к обучению в вузе.

Ключевые слова: адаптация студентов первого курса, педагогическая студия, психологическая студия

Abstract. The article presents the experience of using a psychological studio during the adaptation period of first-year students to studying at a university.

Keywords: adaptation of first-year students, pedagogical studio, psychological studio

Проблема адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде является актуальной для современной системы высшего профессионального образования, поскольку от ее успешности на начальном этапе обучения зависит результативность всей дальнейшей профессиональной подготовки будущих специалистов. Образовательная среда вуза становится для первокурсников и объектом адаптации, и источником формирования стрессов и социально-психологических рисков. С одной стороны, у студентов возникает необходимость адаптироваться к социальной роли студента, к новым формам учебы и жизни по нормам и правилам вузовского порядка, с другой – требуется активное включение в учебный процесс, в систему новых межличностных отношений на различных уровнях. Адаптация к вузовскому обучению является проявлением адаптации как общего, универсального явления и как процесса, направленного на поддержание гомеостаза между личностью и социальной средой [1].

В связи с этим особое значение приобретает проблема адаптации студента на начальном этапе обучения в вузе. Исследованию этой проблемы посвящено достаточное количество работ. В трудах И. А. Зимней, И. А. Милославовой, В. Н. Кругликова, Ф. Б. Березина рассмотрены сущность и значение процесса адаптации студентов. Исследования Р. Р. Бибриха, Л. К. Гришанова и В. Д. Цуркан, С. А. Гапоновой, Д. А. Андреевой посвящены структуре процесса адаптации.

По мнению А. Г. Маклакова, существует несколько форм проявления адаптации: как процесс приспособления к условиям внешней среды и как свойство любой живой саморегулирующей системы приспосабливаться к изменяющимся условиям среды [2].

Адаптация рассматривается как сложный процесс приспособления человека к изменяющимся условиям существования. При отсутствии условий возникает дезадаптация, она проявляется во внутреннем дискомфорте, напряженности, чувстве опасения и тревоги, снижении чувства самоценности и уверенности в себе, что препятствует проявлению успешности выполнения деятельности, проявлению своих способностей и реализации себя как личности [3].

В. В. Гриценко, анализируя успешность социально-психологической адаптации личности в новых социокультурных условиях существования, дифференцирует критерии в зависимости от группового или индивидуального аспекта. С точки зрения автора в качестве показателей продуктивности адаптации на групповом уровне выступают: удовлетворенность отношениями с новым окружением; позитивная социальная идентичность; позитивный образ «Мы» и позитивный образ «Они»; межгрупповая толерантность. Среди критериев адаптации на личностном уровне автором выделяются: актуализация развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации; удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации; удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации; высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля [4].

Важными показателями адаптационной готовности являются и такие социально-психологические навыки студентов, как способность выстраивать зрелые отношения с окружающими людьми на основе социально-ответственного поведения, проявлять стремление к активности в социальных взаимодействиях и в учебно-познавательной деятельности. В сфере общения адаптацию затрудняет отсутствие навыков самопрезентации в группе. Эти трудности сопровождаются физическим утомлением, «студенческой тревожностью», неспособностью выдерживать новый высокий темп жизни [5]. Степень адаптации первокурсника в вузе определяет множество факторов: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д.

Необходимость оптимизации процесса адаптации определяет проведение комплекса мероприятий, направленных на социальную интеграцию, профилактику стресса и психологическую поддержку первокурсников. На факультете начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» одним из эффективных направлений психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации зарекомендовала работа психологической студии.

Термин «студия» (studio – в переводе с итальянского «изучение») получил широкое распространение в театральной педагогике, затем постепенно распространился в системе высшего педагогического образования, а также повышения квалификации педагогических работников [6]. Анализ современных исследований по проблеме использования студии в процессе подготовки специалиста позволяет сделать вывод об использовании, в первую очередь, педагогической студии. Потенциал данной формы обучения описан в исследованиях российских педагогов (Т.

Н. Гущиной, Н. Е. Щурковой, М. Г. Тусеевой, Е. И. Зариповой и др.), а также в публикациях белорусских ученых и педагогов-практиков (А. В. Маковчика, И. В. Шеститко, М. И. Демидовича, О. В. Семеновой и др.). Основными принципами деятельности педагогической студии являются добровольность участия; соблюдение личностных интересов; самоопределение; сотрудничество и активность участников Основываясь на мнениях специалистов, можно выделить преимущества педагогической студии как технологии обучения:

– использование разнообразных методов, средств, вариативность их выбора;

– возможность выслушать точку зрения каждого участника; наличие условий для развития творческой личности;

– работа в команде и групповое взаимодействие [7].

В свою очередь, психологическая студия как форма организации работы со студентами – это инновационная, практико-центрированная модель, которая строится на принципах активного участия, совместного творчества и практической направленности, где знание и навыки конструируются студентами в процессе реальной или имитационной деятельности.

К основным задачам психологической студии можно отнести: психологическое просвещение, создание условий для развития социального и эмоционального интеллекта студентов, а также их профессиональной идентификации.

При этом студенты не пассивно слушают, а самостоятельно «продуцируют» знания через решение творческих задач, критическое осмысление информации, работу в малых группах и взаимодействие друг с другом под руководством педагога. В работе психологической студии органично сочетаются тренинг, дискуссия, ролевые игры, анализ кейсов и выполнение творческих заданий.

В рамках сопровождения адаптации студентов первого курса психологические студии использовались для организации работы по актуальным темам. Практикумы с элементами игрового моделирования «Мир внутри: познай себя, построй счастье» и «Эмоциональные краски жизни» позволили студентам проанализировать значение эмоционального интеллекта, который рассматривается как способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих, использовать эту информацию для принятия решений.

Уровень развития эмоционального интеллекта является одним из ключевых факторов успешной адаптации, так как он позволяет студентам эффективно регулировать собственные эмоции и выстраивать продуктивные межличностные отношения. В контексте адаптации первокурсников он играет роль медиатора между академическими требованиями и социальными взаимодействиями, снижая уровень тревожности и повышая устойчивость к стрессу.

Мероприятие реализуется в форме практикума с элементами игрового моделирования и включает следующие этапы:

Вводный этап (погружение в тему): введение понятия эмоционального интеллекта, обсуждение его значимости для учебной деятельности и межличностных отношений.

Игровой этап: работа в подгруппах по идентификации эмоциональных состояний, выполнение упражнений для развития навыков позитивного

взаимодействия и эмпатии; моделирование типичных для студентов ситуаций с распределением ролей с последующим анализом.

Рефлексивный этап: обсуждение стратегий поведения, фиксация эмоциональных состояний, формулирование выводов.

Таким образом, психологическая студия – это эффективная форма организации психолого-педагогической подготовки студентов, сочетающая психологическое просвещение, развитие личности, профессиональную адаптацию и поддержку, формирование психологической культуры, социальных навыков и способствующая успешной самореализации в учебе и будущей профессии.

По итогам работы психологической студии студенты совершенствуют навыки конструктивного взаимодействия, при этом снижается уровень тревожности, формируется позитивная групповая динамика, способствующая интеграции в студенческое сообщество, повышается уровень учебной мотивации за счёт эмоциональной поддержки и взаимопонимания. Использование игрового моделирования способствует формированию навыков саморегуляции, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов, что, в свою очередь, облегчает процесс адаптации к новым условиям обучения в вузе.

Список использованных источников

1. Раднаева, М. В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе / М. В. Раднаева, Ю. В. Шибанова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 4–6.

2. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.

3. Вишневский, Ю. Р. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Ю. Р. Вишневский // Университетское управление. – 2001. – № 4.

4. Ермаченко, Н. А. Добровольческая деятельность как инновационная модель формирования профессиональных компетенций студентов / Н. А. Ермаченко, О. В. Зайцева, А. В. Быкова // Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания : сб. науч. трудов. – 2016. – С. 108–112.

5. Самаль, Е. В. Психологическое сопровождение профессионального образования молодежи / Е. В. Самаль // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 220–227.

6. Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся : программно-метод. комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации ИПК и ПК БГПУ / А. И. Андарало [и др.] ; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Мн. : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 77.

7. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

УДК 373.3

Власова А. В.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна, Россия)

Науч. рук. – И. В. Зеленкова, канд. психол. наук, доц.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРУДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТРУД (ТЕХНОЛОГИЯ)»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников представлений о труде как фундаменте профессионального самоопределения личности. Анализируются подходы к преподаванию учебного предмета «Труд (технология)» и способы формирования у младших школьников представлений и осознанного отношения к труду на уроках труда.

Ключевые слова: младший школьник, представления о труде, урок, трудовое обучение

Abstract. The article addresses the issue of forming primary school students' perceptions of labor as a foundation for professional self-determination. It analyzes approaches to teaching the subject “Labor (Technology)” and methods for developing representations and conscious attitudes towards work among younger pupils during labor lessons.

Keywords: primary school student, perception of labor, lesson, labor-based learning

В современном обществе, характеризующемся стремительными темпами научно-технического прогресса и инновационными изменениями в сфере производства, особое значение приобретает формирование у подрастающего поколения представлений и осознанного, уважительного отношения к труду. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы трудовой культуры, формируются первые представления о разнообразии профессий и значимости труда как важнейшего фактора человеческой деятельности. В этой связи уроки труда (технологии), традиционно направленные на формирование практических навыков и умений, играют ключевую роль в развитии представлений о труде у младших школьников, обеспечивая им необходимые знания и опыт для успешной адаптации в будущем.

Труд как социальное явление и основа жизнедеятельности человека является объектом пристального внимания педагогической науки на протяжении многих лет. В работах классиков педагогики (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) раскрывается сущность трудового обучения и воспитания как неотъемлемой части всестороннего развития личности, важность формирования трудовой культуры.

Трудовое обучение – это организованный и целенаправленный процесс передачи младшим школьникам знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной трудовой деятельности, включающий ознакомление с основными приемами труда, инструментами и материалами, технику безопасности, правила пользования оборудованием. Под трудовым воспитанием понимается целенаправленный процесс формирования у детей и подростков положительного отношения к труду, развития трудолюбия, сознательного выбора профессии и готовности к активной трудовой деятельности [1]. Трудовая культура представляет собой совокупность норм поведения, ценностей, традиций и практических навыков,

связанных с трудовой деятельностью [2]. Основные компоненты культуры труда включают трудолюбие, ответственность, стремление к высокому качеству продукции, бережливое отношение к ресурсам, дисциплинированность, настойчивость, аккуратность, целеустремлённость, соблюдение сроков и договоренностей.

Все эти понятия находятся в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга. На основе всей совокупности перечисленных факторов формируются представления о труде, которые в свою очередь служат отправной точкой для дальнейшего самоопределения обучающихся и выбора жизненных и профессиональных приоритетов. Именно такое гармоничное взаимодействие компонентов создает необходимые условия для полноценного становления личности, готовности успешно интегрироваться в общество и занять достойное место в мире труда.

Представления о труде образуют систему взглядов, убеждений, оценочных суждений, эмоциональных переживаний и поведенческих реакций, возникающих у детей в результате знакомства с разными формами труда. Сюда входят понимание целей труда, способов его выполнения, последствий достижений и неудач, оценка труда других людей, личные предпочтения в выборе вида деятельности.

Современные исследования в области педагогики и психологии отмечают, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования представлений о труде как о процессе создания материальных и духовных ценностей. В этот период дети активно познают окружающий мир, проявляют интерес к различным видам деятельности, стремятся к самостоятельности и самореализации. Уроки труда (технологии), предоставляют младшим школьникам возможность практически осваивать доступные виды ручной обработки материалов, знакомят с различными материалами, инструментами и технологиями, учат планировать свою работу, оценивать результаты своего труда и находить способы совершенствования своей деятельности, способствуют развитию познавательной активности, творческих способностей и формированию положительной мотивации к трудовой деятельности [3].

В настоящее время в практике начального образования применяются различные подходы к организации уроков труда (технологии), многие из которых могут быть использованы для формирования у младших школьников представлений о труде.

Одним из таких подходов является проектная деятельность, позволяющая детям самостоятельно выбирать тему проекта, планировать свою работу, искать необходимую информацию, изготавливать продукт труда и представлять результаты своей деятельности. Проектная деятельность способствует развитию у детей самостоятельности, инициативности, творческого мышления и умения решать проблемы [4].

Другим эффективным подходом является использование информационных технологий на уроках технологии. Компьютерные программы и мультимедийные средства позволяют наглядно демонстрировать технологические процессы, знакомить детей с современными видами труда и профессиями, а также автоматизировать некоторые этапы выполнения практических заданий. Использование информационных технологий повышает интерес детей к урокам технологии и способствует более эффективному усвоению учебного материала [5].

Для знакомства учеников с различными профессиями и их ролью в жизни людей и социума полезно использовать эвристическую (сократическую) беседу. Такой

учебный диалог предполагает постановку особых вопросов, стимулирующих работу мышления и концентрацию внимания [6]. Двигаясь последовательно – от простого к более сложному, ученик самостоятельно находит путь к результату. Эти беседы находят свое продолжение в создании конкретного результата – изделия, поделки или проявления творческих способностей в практической части урока.

Урок технологии, посвященный формированию представлений о труде, может приобрести особую глубину и осмысленность, если будет строиться на активном вовлечении учащихся в исследовательскую деятельность [7]. Важно, чтобы дети самостоятельно осознавали не только практическую пользу труда, но и его социокультурное значение, роль в развитии общества и формировании личности. Например, можно предложить задание, направленное на исследование истории труда. Учащиеся делятся на группы, каждая из которых изучает определенный период времени или конкретную трудовую деятельность (например, ремесла в Древней Руси, труд в сельском хозяйстве в XIX веке, современные IT-профессии). Каждая группа готовит презентацию, в которой рассказывает об особенностях труда в выбранной сфере, орудиях труда, условиях работы, и, главное, о том, как этот труд повлиял на развитие общества. После презентаций организуется дискуссия, в ходе которой дети сравнивают различные виды труда, выявляют общие черты и различия, а также размышляют над тем, как развитие технологий меняет характер трудовой деятельности.

Еще одним важным аспектом формирования представлений о труде является развитие собственных трудовых навыков и умений обучающихся в процессе выполнения практических заданий и упражнений [8]. Важно, чтобы каждое задание имело практическую пользу (личную или общественную) и требовало от детей проявления творчества, инициативы и ответственности. В процессе такой работы младшие школьники учатся работать индивидуально и в команде, решать сложные задачи, находить нестандартные решения и добиваться поставленных целей.

В рамках учебного предмета «Труд (технология)» рекомендуется проводить производственные экскурсии, как способ демонстрации трудового процесса в его полноте. Такой подход даёт возможность ребёнку лично наблюдать за всеми стадиями работы, от начала и до конца, и даже принять в ней участие. Кроме того, поскольку у детей лучше развита зрительная память, экскурсия как форма организации учебно-воспитательного процесса эффективно решает многие вопросы, связанные с организацией трудового обучения [9].

В заключение следует отметить, что формирование представлений о труде начинается с ранних этапов детства и продолжается всю жизнь. В младшем школьном возрасте большое влияние на формирование представлений о труде оказывает непосредственное знакомство с трудовыми и технологическими процессами в рамках трудового обучения. Для повышения эффективности уроков труда (технологии) необходимо использовать современные практико-ориентированные подходы к организации обучения, с акцентом на самостоятельной преобразующей деятельности обучающихся на уроке. Постепенно обогащаясь новым опытом, наблюдениями, впечатлениями, представления школьников о труде будут становиться устойчивее и окажут значительное влияние на выбор профессии, успешность карьеры и удовлетворенность собственным положением в обществе.

Список использованных источников

1. Алексеенко, Е. В. Урок технологии в начальной школе. Организационно-методическое обеспечение учебного процесса : учеб.-метод. пособие / Е. В. Алексеенко. – М. : ИНФРА-М, 2025. – 202 с.

2. Павлова, Е. Л. Особенности трудовой культуры в России: к вопросу о русском культурном коде – история и современность // Гуманитарий Юга России. – 2024. – №5. – С. 251–261.

3. Серебренников, Л. Н. Методика преподавания технологии (труда) : учебник для среднего профессионального образования / Л. Н. Серебренников. – М. : Изд-во Юрайт, 2023. – 226 с.

4. Краснова, Г. А. Организация проектной деятельности на уроках труда (технологии) в начальной школе и ее роль в формировании УУД / Г. А. Краснова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2025. – С. 180–181.

5. Росткова, Л. И. Использование ИКТ на уроках труда (технологии) в начальной школе / Л. И. Росткова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сб. ст. 77-й междунар. науч.-практ. конф. – Белгород, 2025. – С. 280–285.

6. Зеленкова, И. В. Эвристическая беседа в системе эстетического воспитания младших школьников / И. В. Зеленкова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования / под ред. Т. Ю. Макашиной. – Коломна : ГСГУ, 2022. – С. 34–37.

7. Зеленкова, И. В. Развитие исследовательских умений младших школьников в учебной деятельности / И. В. Зеленкова, О. А. Чечётина // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования / под ред. Т. Ю. Макашиной. – Коломна : ГСГУ, 2023. –С. 109–111.

8. Зеленкова, И. В. Организация практической деятельности младших школьников на уроках труда / И. В. Зеленкова, К. С. Мартынова // Педагогическое образование и наука. – №4. – 2025. – С. 95–102.

9. Неретина, Т. Г. Методика преподавания уроков технологии в начальной школе : учебное пособие / Т. Г. Неретина. – Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 128 с.

УДК 372.851:004

Дроздова Н. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)
Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. В статье обоснована целесообразность использования электронных средств обучения на этапе изучения нового материала. Дается примерный фрагмент урока математики с использованием ЭСО «Математика. 2-4 классы». Описываются преимущества электронных средств обучения. Приводятся результаты анкетирования учителей начальных классов, выявляющих проблему эпизодического использования электронных средств в практике обучения, а также результаты анкетирования учащихся, свидетельствующие о повышении результативности обучения посредством применения ЭСО.

Ключевые слова: электронные средства обучения; этап изучения нового материала; начальное обучение математике

Abstract .The article substantiates the expediency of using electronic learning tools at the stage of learning new material. An approximate fragment of a mathematics lesson using the ELT "Mathematics. Grades 2- 4". The advantages of electronic learning tools are described. The results of a survey of primary school teachers are presented, revealing the problem of the occasional use of electronic means in teaching practice, as well as the results of a survey of students, indicating an increase in the effectiveness of learning through the use of ELT.

Keywords: electronic learning tools; the stage of learning new material; elementary mathematics education

Основным типом учебных занятий по математике в начальной школе является комбинированный урок. Это обусловлено тем, что у младшего школьника преобладает непроизвольное внимание. Так же учащиеся бывают неусидчивыми, утомляются от однообразной работы, поэтому важно часто менять виды деятельности, что эффективнее всего получается на комбинированном уроке [1].

Очень важно при объяснении нового материала на уроках математики использовать наглядные средства обучения: абак, схемы, таблицы, иллюстрации. Это повышает интерес к изучению темы и улучшает усвоение знаний. У младших школьников наглядно-образное мышление, поэтому без наглядности объяснение нового материала будет неэффективным. Об использовании наглядности в обучении писали многие педагоги и психологи. Первым принцип наглядности обучения ввел чешский педагог Я.А. Коменский в своем труде «Великая дидактика». Ученые нашего времени продолжают исследовать эту проблему и искать пути совершенствования применения наглядных средств обучения (Е. Е. Данилова, Р. С. Немов, И. П. Подласый, А. М. Прихожан, В. А. Сластенин, Д. Б. Эльконин и др.[2])

Современные компьютерные инструменты позволяют создавать особую динамическую визуализацию изучаемых понятий и способов действий, что повышает эффективность использования наглядности на этапе ознакомления с новым материалом. Вопросами использования электронных средств обучения занимались такие ученые, как И. Б. Аминов, В. В. Артемьева, А. М. Ахмедова, Н. Н. Беловодова, Л. Л. Босова, Н. Б. Винокурова, Е. А. Лосева, Н. В. Любовицкая, О.Г. Сорока, А. И. Халиков, И. А. Щербин и др.

По мнению А. М. Ахмедовой, электронное средство обучения (ЭСО) – это средство, которое работает с использованием компьютерной и телекоммуникационной техники и применяется в обучении и воспитании учащихся [3]. Белорусские ученые И. Н. Васильева и О. Г. Сорока определяют ЭСО как средство обучения, созданное с использованием компьютерных информационных технологий. По мнению авторов, к ЭСО можно отнести видеофильмы и звукозаписи, которые можно воспроизвести с помощью магнитофона, DVD- или CD-плеера, а также на компьютере [4].

Использование электронных средств обучения значительно расширяет возможности организации учебного процесса, поскольку они могут выступать в качестве самостоятельных средств обучения либо являться вспомогательными средствами и дополнять традиционные. Применение ЭСО на уроках математики имеет ряд преимуществ: повышение мотивации учащихся к обучению, занимательность и разнообразие заданий, реализация принципа наглядности, повышение прочности формируемых знаний.

Применение электронных средств обучения на уроках математики в начальной школе имеет ряд возможностей для учителя. Например, можно применять задания, которые не требуют продолжительной проверки, реализовывать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении, концентрировать внимание учащихся на разнообразных заданиях и изучаемом материале с помощью применения новых технологий, проводить диагностические тесты по выявлению уровня знаний учащихся [5].

Однако многие учителя сталкиваются с трудностями использования электронных средств обучения на уроках математики (недостаточная подготовка самих педагогов к работе с компьютерами и гаджетами и малый опыт их применения на уроках, незаинтересованность в использовании ЭСО, нехватка времени на освоение особенностей ЭСО, неоснащённость класса техникой, нехватка методических разработок по применению ЭСО).

В Республике Беларусь в соответствии с учебной программой учебного предмета «Математика» было разработано ЭСО «Математика. 2-4 классы». Оно включает в себя интерактивные тренажеры, которые могут быть использованы для объяснения новой темы, а также для отработки ранее изученного материала. Работа с тренажером позволяет визуализировать математические понятия с большей эффективностью. Также ЭСО включает в себя интерактивные упражнения, которые предназначены для закрепления изученного материала. Упражнения позволяют проверить знания и умения учащихся с наименьшими затратами времени. В тренажерах и упражнениях представлены все содержательные линии учебной программы по математике. [5].

В период прохождения педагогической практики было проведено анкетирование среди учителей начальных классов. В ходе анкетирования мы должны были выявить: 1) используют ли учителя электронные средства обучения на уроках математики; 2) как часто используют учителя ЭСО на уроках математики, 3) достаточно ли у педагогов знаний и умений по использованию ЭСО на уроках, 4) хватает ли в практике методических разработок для учителей по использованию ЭСО на уроках, 5) как учителя оценивают уровень технической оснащенности класса для использования ЭСО на уроках, 6) с какими еще трудностями сталкивались учителя в использовании ЭСО на уроках математики.

По результатам анкетирования мы определили, что одной из основных методических трудностей использования электронных средств на уроках математики является нехватка методических материалов. Поэтому нами был разработан комплекс сценариев фрагментов уроков с использованием электронного средства обучения «Математика. 2-4 классы».

Разработанный комплекс сценариев включает в себя 6 фрагментов уроков с использованием электронного средства обучения «Математика. 2-4 классы» и предназначен для проведения этапа ознакомления с новым материалом на уроках во втором классе. Приведем пример одного из фрагментов.

Тема: Сложение вида 34+21 (урок 77)

- Сегодня мы познакомимся с новым случаем вычислений. Сейчас рассмотрим, что нужно сделать, чтобы найти сумму чисел 34 и 21.

- Посмотрите на экран. Что вы видите? Сколько в числе 34 десятков? Единиц? Покажите число 34 на абаке (рисунок 1).

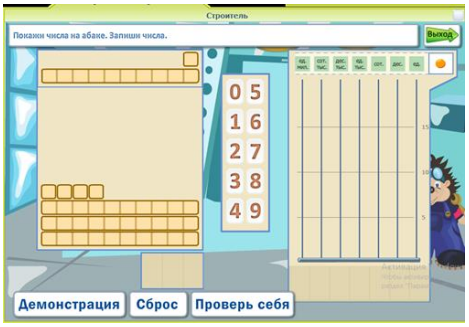


Рисунок 1 – Показ числа 34 на непозиционном абаке в ЭСО «Математика. 2-4 классы»

- Над отображенным числом 34 покажем число 21. Сколько в числе 21 десятков? Единиц? Покажем на абаке (рисунок 2).

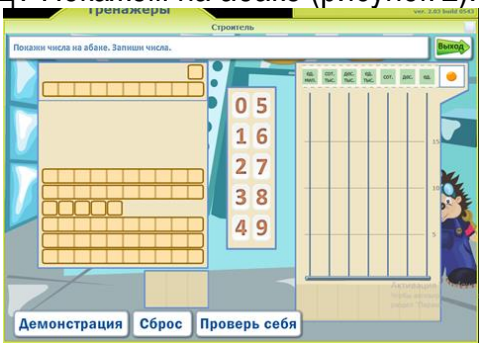


Рисунок 2 – Показ числа 21 на непозиционном абаке в ЭСО «Математика. 2-4 классы»

- Посмотрите на абак с квадратами. Скажите, что нам проще складывать в первую очередь: десятки с десятками или единицы с единицами? Поэтому сначала к 30 прибавим 20, а к полученному результату прибавим сумму единиц.

Учитель делает запись на доске.

- Запись будет такой: 34+21=(30 + 20) + (4 + 1) = 55

- Проверим результат (рисунок 3).

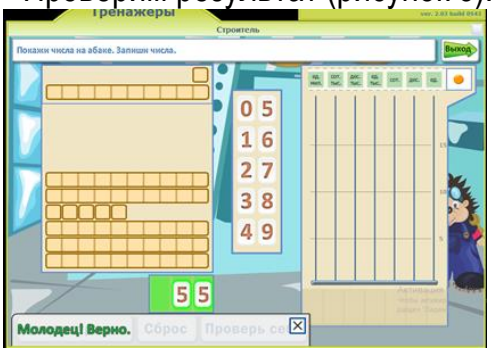


Рисунок 3 – Проверка вычисления в ЭСО «Математика. 2-4 классы»

Мы апробировали разработанный комплекс сценариев фрагментов уроков с использованием ЭСО в процессе прохождения педагогической практики во втором классе. С помощью анкетирования учащихся до и после проведенных уроков мы выявили, что 12 школьников после экспериментальных занятий назвали математику любимым уроком (48 % всех учащихся). Доля учащихся, выбравших математику в качестве любимого урока до экспериментальных занятий, составляла 28 %. Это

говорит о положительном влиянии использования ЭСО на мотивацию учащихся к изучению математики. Также по результатам самостоятельной работы после проведенных уроков с использованием ЭСО мы определили, что 16 учащихся усвоили новый материал уже на первом уроке. Это составило 64 % (соответствующая доля учащихся до проведенных нами уроков составляла 48 %), что подтверждает положительную динамику в объеме усвоенного учащимися учебного материала.

Таким образом, электронные средства обучения являются одним из средств совершенствования учебного процесса. Использование ЭСО на уроках в начальных классах позволяет применять различные методы и приемы организации обучения, предоставляет возможность изучать и закреплять знания в интерактивной и игровой форме, что делает процесс обучения более увлекательным. Также применение электронных средств обучения на этапе ознакомления с новым материалом на уроках математики обеспечивает реализацию дидактического принципа наглядности в обучении, способствует повышению интереса учащихся к получению знаний, развитию информационной и компьютерной грамотности.

Список использованных источников

1. Бугаева, С. Г. Комбинированной урок, как средство профилактики утомляемости младшего школьника / С. Г. Бугаева // Актуальные проблемы современной науки: теория и практика : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф., Нефтекамск, 29 мая 2020 г. / Науч.-изд. центр «Мир науки»; под общ. ред. А. И. Вострецова. – Нефтекамск, 2020. – 1 CD-ROM.

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

3. Ахмедова, А. М. Использование современных электронных средств обучения в учебном процессе / А. М. Ахмедова // Science Time. – 2015. – № 1. – С. 36–39.

4. Сорока, О. Г. ЭСО – поиск творческих решений / О. Г. Сорока, И. Н. Васильева // Минский областной институт развития образования. – URL: https://moiro.by/files/00206/obj/120/7013/doc/vasileva.pdf (дата обращения: 25.11.2025).

5. Мусина, А. В. особенности эффективного использования электронных средств обучения на уроках математики в начальной школе / А. В. Мусина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83–3. – С. 301–304.

6. Математика. 2–4 классы / М. А. Урбан, П. Л. Гращенко, А. Н. Шакутин, В. Р. Малец, А. В. Курбатов, А. В. Мешков. – Минск : Инфотриумф, 2010. – 1 CD-ROM.

УКД 37

Егорова Е. С.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (Евпатория, Россия)

Науч. рук. – Т. В. Красникова

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная тема инклюзивного образования в высшей школе, акцентируя внимание на его значении для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется понятие инклюзивного образования, его цели и принципы, а также нормативно-правовая база, обеспечивающая право на образование для людей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание уделяется существующим проблемам и препятствиям, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе получения высшего образования. В работе выявляются ключевые вызовы, такие как недостаточная подготовка преподавательского состава, отсутствие адаптированных учебных материалов и инфраструктурные барьеры, а также социальные стереотипы и предвзятости.

Ключевые слова: инклюзия, образование, высшая школа, особые образовательные потребности

Abstract. The article examines the current topic of inclusive education in higher education, focusing on its importance for students with disabilities. The article analyzes the concept of inclusive education, its goals and principles, as well as the legal framework that ensures the right to education for people with special educational needs. Special attention is paid to the existing problems and obstacles faced by students in the process of obtaining higher education. The paper identifies key challenges such as insufficient training of teaching staff, lack of adapted teaching materials and infrastructural barriers, as well as social stereotypes and biases.

Keywords: inclusion, education, higher education, special educational needs

Прежде чем углубиться в анализ проблем и вызовов, связанных с интеграцией принципов инклюзивного образования в высшие учебные заведения, целесообразно уточнить и определить ключевые концепции, которые будут служить основой для данного исследования.

Инклюзивное образование, по мнению Т. С. Набиева, предполагает равный доступ к обучению для всех, учитывая разнообразие образовательных потребностей и возможностей, включая инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья [12].

Б. Г. Тотикова рассматривает инклюзивное образование как процесс развития общего образования, обеспечивающий доступность для всех детей, включая тех, кто имеет особые потребности [11].

А. А. Аубакирова и А. Ж. Абиева определяют инклюзивное образование как возможность детей получать качественное образование и развивать потенциал вне зависимости от пола, возраста, места проживания, здоровья и социально-экономического статуса [1].

Р. В. Андреева, в свою очередь, рассматривает инклюзивное образование как создание условий для обучения всех детей в массовой школе, независимо от их физических, психических и умственных особенностей, с учетом их особых образовательных потребностей и предоставлением необходимой поддержки [2, с. 41-42].

Большинство исследователей единодушно утверждают, что концепция инклюзии представляет собой важный и актуальный аспект современного образовательного процесса, затрагивающий интересы и потребности всех его участников.

Новикова Н. В. отметила, что право на образование, наряду с правом на труд, является ключевым элементом системы прав и свобод человека, обеспечивающим достоинство и равенство. Это право закреплено в международных документах, таких как статья 26 Всеобщей декларации прав человека и статья 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах. Также его важность подтверждается статьей 14 Хартии Европейского Союза об основных правах [8].

Право на образование для людей с ограниченными возможностями гарантируется Конвенцией «О правах инвалидов», принятой ООН в 2006 году. Статья 24 обязывает государства, ратифицировавшие её, обеспечивать инклюзивное образование без дискриминации и на основе равенства возможностей [5]. Это обязательство отражено в статье 43 Конституции РФ, которая гарантирует право на

образование для всех граждан [6]. Федеральный Закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года также регламентирует реализацию этого права [9].

Образовательные учреждения обязаны обеспечивать равный доступ к услугам для всех граждан, что подчеркивает важность инклюзивной образовательной среды. Инклюзивное образование соответствует законодательству и социальным вызовам, обеспечивая справедливость и равенство. Однако право на образование для людей с ограниченными возможностями здоровья в России не реализуется полностью по ряду причин.

Исследователи Л. М. Гордиенко, О. К. Любимова, С. В. Барсукова и Д. М. Галактионова анализируют барьеры для вовлечения людей с ОВЗ в высшее образование. Несмотря на наличие льгот для инвалидов, таких как бюджетные места и социальные стипендии, отсутствие специализированных условий, методических пособий и подготовленных кадров в большинстве ВУЗов препятствует значительному привлечению этой категории студентов и внедрению инклюзивного образования [4, с. 256].

Согласно мнению Ф. Р. Хайбуллаева, инклюзия, находясь на стадии своего формирования в современном образовательном контексте, выдвигает значительные требования ко всем участникам образовательного процесса. Студенты с особыми образовательными потребностями должны обладать не только интеллектуальной, но и психологической готовностью, в то время как их условно здоровые сверстники обязаны проявлять толерантность, гуманизм, глубокое понимание и готовность оказать поддержку [13, с. 1–3].

Л. А. Нагорная, анализируя научно-методическую литературу, приходит к выводу о наличии «барьеров» для реализации инклюзивного образования в российских вузах:

– не все высшие учебные заведения в должной мере внедрили специально адаптированные учебные программы и дистанционные образовательные курсы;

– не каждое учебное заведение разрабатывает индивидуальные учебные планы для студентов с особыми образовательными потребностями;

– большинство российских вузов не имеют развитой безбарьерной инфраструктуры;

– у многих преподавателей недостаточно знаний о характеристиках лиц с ограниченными возможностями здоровья и навыков взаимодействия с ними и др. [7, с. 422].

М. М. Парусова также подчеркивает существование препятствий, затрудняющих реализацию концепции инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Автор отмечает, что имеются определенные преграды, которые препятствуют осуществлению идеи инклюзии в системе высшего образования. К числу таких преград относится физический барьер, связанный с необходимостью перепланировки учебных пространств; оценочный барьер, касающийся обеспечения сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями и их адаптации к учебному процессу; а также академический барьер, требующий специальной подготовки педагогических кадров для эффективной работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья [10].

И. И. Карсанаева и О. С. Ноговицына в своих исследованиях анализируют проблемы внедрения инклюзивного подхода в высшей школе, среди которых: необходимость привлечения большого числа специалистов (логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов), что требует значительных финансовых и кадровых затрат; нехватка компетенций у преподавателей для работы со студентами с особыми образовательными потребностями; а также праксиологические трудности, такие как несовершенство нормативно-правовой базы, отсутствие необходимой информационно-технологической инфраструктуры и недостаточная подготовка кадров для инклюзивного обучения [15].

Анализируя инклюзивные процессы, происходящие в высшем образовании, М. П. Шульмин и Р. Р. Гибазов выделили 4 ключевые проблемы:

– избыток ресурсов создает зависимость. Как преподаватели, так и студенты с инвалидностью отмечают, что университетская поддержка не всегда помогает им адаптироваться к жизни вне учебного заведения.

– необходимость дополнительного обучения для работников университета. Работники университетов нуждаются в дополнительном обучении, так как студенты-инвалиды часто сталкиваются с непониманием и недостаточной поддержкой со стороны преподавателей.

– низкая представленность студентов с явной инвалидностью: многие скрывают свою инвалидность из-за социальных барьеров, хотя здоровые студенты готовы их принимать, но не знают, как правильно взаимодействовать.

– проблема инклюзии за пределами образования: выпускники с инвалидностью сталкиваются с барьерами при поиске работы из-за недостаточной интеграции в обществе [14].

А. Ю. Павлов также выделил ряд причин, затрудняющих процессы инклюзии в вузе:

– проблема доступности помещений, особенно лабораторий и мастерских, которые сложно адаптировать под нужды студентов с инвалидностью. Переоснащение оборудования требует значительных затрат, а также существует множество технических норм, определяющих его размещение;

– ограничения на участие студентов с инвалидностью в учебных занятиях, особенно на производственных практиках, что связано не только с психолого-педагогическими аспектами, но и с вопросами безопасности и здоровья;

– небольшое количество студентов с инвалидностью в вузах создает финансовые и организационные трудности при организации инклюзивной деятельности [16].

Е. В. Зволейко отмечает, что педагоги не готовы к работе с лицами с ОВЗ ни психологически, ни методически. Преподаватели выражают опасения по поводу совместного обучения, используя такие термины как «конфликт», «агрессия», «негатив» и «стрессы». Они боятся организационных трудностей, увеличения рабочего времени, стресса из-за повышенной нагрузки и профессиональной деформации в инклюзивной среде [3. С. 30-37].

Проведя анализ мнений многочисленных исследователей, занимающихся вопросами реализации инклюзии в высшем образовании, можно заключить, что данная проблема продолжает оставаться актуальной. Сохраняется настоятельная

необходимость в оказании помощи и поддержки как студентам с ограниченными возможностями, так и преподавателям, что подчеркивает важность комплексного подхода к данной теме.

Список использованных источников

1. Аубакирова, А. А. Инклюзивное образование – потребность общества / А. А. Аубакирова, А. Ж. Абиева // НИР/SR. – 2021. – № 4 (8). – С. 116–119.

2. Андреева, Р. В. Развитие инклюзивного образования в ВУЗе / Р. В. Андреева // Juvenis scientla. – 2016. – № 1. – С. 41-42.

3. Зволейко, Е. В. Конкретизация общих требований к организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Зволейко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 30–37.

4. Гордиенко, Л. М. К проблеме внедрения инклюзивного образования в высшей школе / Л. М. Гордиенко, О. К. Любимова, С. В. Барсукова, Д. М. Галактионова // Рос. вестн. перинатол и педиат. – 2016. – № 4. – С. 265.

5. Конвенция Организации Объединенных Наций «о правах инвалидов» от 13.12.2006 г.

6. Конституция Российской Федерации, ст. 43.

7. Нагорная Л. А. Социализация человека с ограниченными возможностями развития: прошлое, настоящее, сценарии будущего: монография / Л. А. Нагорная, Н. Н. Нагорный. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2011. – 422 с.

8. Новикова, Н. В. Право на труд и право на образование / Н. В. Новикова // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2010. – № 1.

9. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ; в ред. от 31.07.2025 // Собрание законодательства РФ, 2012.

10. Парусова, М. М. Изучение специфики инклюзивного образования в высшей школе / М. М. Парусова // Форум молодых ученых. – 2019. – № 1-2 (29). – С. 1216–1219.

11. Тотикова, Б. Г. Инклюзивное образование / Б. Г. Тотикова // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 12-2 (18). – С. 778–782.

12. Набиев Т. С. Об инклюзивном образовании / Т. С. Набиев, О. Мавлонова // Scientific progress. – 2021. – № 7. – С. 132–136.

13. Хайбуллаева, Ф. Р. К вопросу: трудности реализации инклюзивного образования в высшей школе / Ф. Р. Хайбуллаева // Научный журнал. – 2018. – № 4 (27). – С. 1–3.

14. Шульмин, М. П. Оценка состояния инклюзивной среды участниками образовательного процесса в Томских вузах / М. П. Шульмин, Р. Р. Гибазов // Вестник Адыгейского государственного университета, Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2021. – № 4 (289). – С. 94–103.

15. Карсанаева, И. Н. К вопросу об инклюзивном образовании / И. Н. Карсанавева, О. С. Ноговицына // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 4 (10). – С. 318–320.

16. Павлов, А. Ю. О проблемах социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в техническом вузе / А. Ю. Павлов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 203–206.

УДК 37.013

Забирова Э. Р.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна, Россия)
Науч. рук. – И. В. Зеленкова, канд. психол. наук, доц.

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МУЛЬТФИЛЬМА

Аннотация. В статье представлена методика разработки образовательного мультфильма на примере стоп-моушен анимации. Дано теоретическое обоснование и пошаговый алгоритм создания медиапродукта. Приведен практический кейс по созданию мультфильма на примере формирования представлений учащихся начальной школы о телескопе в рамках курса «Окружающий мир».

Ключевые слова: образовательный мультфильм, стоп-моушен анимация, младший школьник, методика, проектная деятельность

Abstract. This article presents a methodology for developing an educational cartoon using stop-motion animation as an example. It provides a theoretical rationale and a step-by-step algorithm for creating a media product. A practical case study of cartoon creation is presented, using the example of developing elementary school students' understanding of a telescope as part of the "World Around Us" course.

Keywords: educational cartoon, stop-motion animation, primary school student, methodology, project-based activities

Современная начальная школа активно использует цифровые образовательные ресурсы, которые позволяют сделать обучение более интересным и привлекательным для младших школьников, повышают их мотивацию к учёбе, особенно при изучении сложных тематических блоков. Одним из таких инструментов является образовательная мультипликация. При этом важно, что педагог может сам создавать подобный контент для учеников, а также привлекать обучающихся к проектной работе по созданию мультфильмов на учебные темы.

Эффективность образовательной мультипликации обусловлена ее дидактическими преимуществами, которые особенно значимы для младших школьников. К ним относится сочетание визуальной и аудиальной информации, что способствует многоканальному восприятию и лучшему усвоению материала. Не менее важным является дробление информации на короткие смысловые блоки, соответствующее возрастным особенностям внимания учащихся, а также использование наглядных аналогий и метафор, позволяющих объяснить сложные понятия на доступном для детей уровне. Привлечение учащихся к созданию мультфильмов в формате проектной деятельности обладает значительным образовательным потенциалом. Данный вид работы способствует развитию исследовательских и творческих компетенций, поскольку требует от детей поиска информации, разработки сценария и визуального ряда. Кроме того, непосредственное участие в создании учебного контента существенно повышает внутреннюю учебную мотивацию, превращая учащихся из пассивных потребителей знаний в их активных создателей [1, с. 166].

Образовательный мультфильм – эффективный инструмент для визуализации и осмысления естественно-научных явлений, что особенно важно в темах, требующих формирования образных представлений (строение приборов, принципы наблюдения). Деятельностный подход в изучении курса «Окружающий мир» ориентирован на решение учащимися проблемных ситуаций, познавательных задач, применение знаний, умений в новых нестандартных условиях [2, с. 65]. Рассмотрим методику разработки образовательного мультфильма в технике стоп-моушен анимации на примере проекта, который мы реализовали на учебных занятиях в вузе в рамках дисциплины «Детское прикладное творчество».

Мы решили создать мультфильм на тему «Знакомство с телескопом» в курсе «Окружающий мир» для учащихся 1 класса. Процесс работы над мультфильмом включал шесть шагов.

Шаг 1. Постановка дидактической цели и формулировка учебных задач.

Мы поставили цели: сформировать у учащихся первоначальное представление о телескопе как об инструменте для наблюдения за удалёнными объектами, дать

базовые знания о звёздах и Луне, стимулировать познавательный интерес к астрономии и исследованию окружающего мира, развивать навыки наблюдения и умение делать выводы, воспитать ценность дружбы, сотрудничества и стремления к знаниям.

Ожидаемые результаты: учащиеся смогут на элементарном уровне объяснить, для чего нужен телескоп, и назвать его основные части, усвоят, что Солнце – это звезда, а Луна имеет неровную поверхность с кратерами, у школьников разовьётся умение ставить простейшую учебную задачу и находить пути её решения, у детей сформируется положительное эмоциональное отношение к процессу познания и понимание ценности терпения и аккуратности.

Шаг 2. Анализ целевой аудитории

Целевая аудитория нашего мультфильма – младшие школьники 7-8 лет. Мы учитывали, что первоклассников ведущей деятельностью ещё является игра, а произвольное внимание неустойчиво и длится около 10-15 минут. Их мышление остается наглядно-образным, поэтому абстрактные понятия требуют конкретных визуальных образов («огненный шар», «луна как сыр»). Дети этого возраста очень любознательны, задают много вопросов, но их знания об окружающем мире часто носят мифологический или сказочный характер (как у Ёжика и Зайца в начале сценария). Эмоциональное восприятие преобладает над логическим, поэтому мы сделали ставку на «вау-эффект» от первого взгляда в телескоп и обаятельных, эмоциональных персонажей.

Шаг 3. Разработка сценария

Общая структура образовательного мультфильма включает: вводную часть (погружение в проблему), основной образовательный блок (поиск решения и открытие новых знаний), интерактивный элемент (визуальное пояснение работы телескопа), блок рефлексии и применения знаний (формулирование выводов и мотивация на дальнейшие исследования).

Содержательная последовательность нашего мультфильма:

Мотивация и постановка проблемы: Герои спорят о том, что такое звёзды, выдвигая разные версии. Это мотивирует их и зрителя найти верный ответ.

Поиск эксперта и знакомство с решением: Герои обращаются к Мудрому Филину, который предлагает не готовый ответ, а инструмент для самостоятельного открытия – телескоп.

Практическое пояснение (интеграция через действие): В формате 2D-вставки наглядно и просто показывается и комментируется процесс сборки телескопа и принцип его работы («линза ловит свет», «линза приближает»).

Эмоциональное открытие и усвоение знаний: Герои через телескоп видят звезду и Луну. Эффект «вау» подкрепляется научным, но доступным объяснением Филина («звезда – огненный шар», «кратеры – следы от астероидов»). Происходит сравнение: «было маленькой точкой – стало большим шаром», «казалась гладкой – оказалась с ямками».

Закрепление и применение: Герои получают телескоп в дар с определёнными правилами, что мотивирует их (и потенциально зрителей) на дальнейшие наблюдения. В финальной сцене они самостоятельно воспроизводят усвоенные знания. Ключевые

выводы резюмируются закадровым голосом, акцентируя внимание на ценности любознательности и дружбы.

Шаг 4. Краткий сценарий с раскадровкой.

Для обеспечения соответствия визуального ряда мультфильма дидактическим целям мы использовали сценарный подход, обязательным элементом которого является создание раскадровки. Раскадровка служит визуальным сценарием, где каждый кадр представляет собой схематичное изображение сцены с комментариями о действии и диалогах. Этот этап позволяет педагогу и учащимся визуализировать структуру будущего мультфильма, выстроить логическую последовательность изложения материала и заранее соотнести каждый фрагмент с поставленными учебными задачами [3, с. 11], что является ключевым для достижения педагогического результата.

Шаг 5. Техническая реализация.

Следующим ключевым этапом является техническая реализация проекта, которая должна быть подчинена образовательным целям и возрастным особенностям аудитории. Для обеспечения высокого педагогического результата были сформулированы конкретные рекомендации по формату и стилю будущего мультфильма. Так, длительность была ограничена 3–4 минутами (максимум 5), а весь материал был разбит на 4–6 коротких эпизодов, что соответствует психологическим особенностям восприятия младших школьников и способствует удержанию их внимания на учебном содержании. В качестве стиля анимации была выбрана плоская 2D-анимация или покадровая бумажная анимация, что является не только практичным решением при ограниченном бюджете, но и органично вписывается в контекст детского прикладного творчества, позволяя учащимся самим участвовать в создании персонажей и декораций [4, с. 85].

Особое внимание было уделено звуковому сопровождению, поскольку оно напрямую влияет на эффективность восприятия. Озвучка должна быть четкой и разборчивой, фоновая музыка – мягкой и ненавязчивой, чтобы не перегружать детское восприятие, а звуковые эффекты – использоваться точечно для смысловых акцентов, подчеркивая ключевые моменты в объяснении устройства телескопа.

Что касается инструментов, то для съемки и монтажа был выбран доступный и функциональный продукт – приложение Stop Motion Studio, которое позволяет создавать качественные ролики даже начинающим аниматорам [5, с. 42]. Для работы со звуком планировалось использовать бесплатные звуковые банки, что делает процесс создания профессионального контента экономически доступным для образовательных учреждений. Такой комплексный подход к технической реализации позволяет сосредоточить основные усилия не на преодолении технологических барьеров, а на методическом качестве и образовательной ценности контента.

Шаг 6. Тестирование мультфильма.

Пилотный показ готового продукта был проведен в учебной аудитории среди однокурсников, выступавших в роли экспертов-педагогов. В ходе обсуждения оценивалась не только техническая сторона анимации, но и, что более важно, ее дидактическая составляющая: доступность изложения, соответствие возрасту, ясность ключевых идеи и возможность интеграции в структуру учебного занятия [6]. Такой подход позволяет заранее выявить и скорректировать возможные смысловые или

методические недочеты до использования мультфильма в реальной школьной аудитории.

В заключении отметим, что проведенная работа наглядно демонстрирует, что создание образовательного мультфильма представляет собой комплексный процесс, органично соединяющий педагогическое проектирование и медиатворчество. Ключевыми факторами успеха готового медиапродукта являются его четкая дидактическая направленность, короткая и динамичная структура, яркая наглядность и этап предварительного тестирования. Для младших школьников работа над образовательным мультфильмом превращает изучение предмета в живой и увлекательный процесс, способствуя глубокому и осмысленному усвоению знаний.

Список использованных источников

1. Богатырева, О. И. Развивающий потенциал детской мультипликации / О. И. Богатырева // Актуальные проблемы развития образования в период детства : материалы заочной науч.-практ. конф. – 2017. – С. 163–167.

2. Смирнова, О. М. Методические условия организации поисково-исследовательской деятельности младших школьников на уроках по предмету «Окружающий мир» / О. М. Смирнова // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2020. – № 1 (37). – С. 65–70.

3. Белоусова, С. С. Подготовка педагогов к работе с медиатехнологиями на примере стоп-моушен анимации / С. С. Белоусова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2024. – №2. – С. 8–14.

4. Вертякова, Э. Ф. Мультипликация в художественно-творческой деятельности будущих учителей начальных классов / Э. Ф. Вертякова, Н. А. Козлова, С. Н. Фортыгина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – №4. – С. 78–90.

5. Грахова, С. И. Технология создания stop-motion мультипликации как творческой интерпретации произведения в начальной школе / С. И. Грахова, Д. Л. Шагабутдинова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S2-1 (45). – С. 41–44.

6. Мамиева, З. Ю. Оценка готовности педагога к использованию мультипликации в образовательном процессе / З. Ю. Мамиева, А. Ж. Насипов // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 4. – С. 246–250.

УДК 372.8:373.3

Зенькевич А. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

Науч. рук. – О. И. Свириденко, канд. пед. наук, доц.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал поликодовых текстов в процессе формирования навыка чтения. В работе анализируется сущность, специфика, виды поликодовых текстов. Обосновываются преимущества использования поликодовых текстов для развития различных аспектов навыка чтения: технического и смыслового.

Ключевые слова: поликодовый текст; навык чтения; виды поликодовых текстов; младший школьный возраст

Abstract. This article examines the didactic potential of polycode texts in developing reading skills. It analyzes the nature, specificity, and types of polycode texts and substantiates the advantages of using polycode texts for developing various aspects of reading skills: technical and semantic.

Key words: polycode text; reading skill; types of polycode texts; primary school age

Современный мир характеризуется преобладанием визуальной культуры. В таких условиях возрастает значимость формирования у учащихся навыка чтения. М. Р. Львов в своих трудах писал: «Чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, её понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя)» [1, с. 89]. На основе этого мы можем сделать вывод, что чтение – это сложный процесс, который понимается как целостное восприятие текста, его анализ и объяснение смысла прочитанного. При недостаточной сформированности данного навыка ограничивается возможность успешной адаптации личности в обществе, а также замедляется развитие критического мышления. Поэтому для современной системы образования характерно широкое внедрение информационных технологий, которое обусловливает распространение поликодовых текстов.

На данный момент учёные не имеют общего мнения в вопросе о сущности и структуре поликодовых текстов. Это отражается даже в том, что есть расхождения в терминологии. В современной лингвистике чаще всего используются термины «креолизованный текст» и «поликодовый текст». Многие учёные считают, что эти понятия тождественны между собой. Ю. А. Сорокин и Т. Ф. Тарасов отмечают, что «креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [2, с. 180]. О. В. Пойманова в своих трудах определяет креолизованный текст как «видеовербальный» и считает, что таким является «текст, состоящий из объединённой смысловой связью последовательности знаков, относящихся к знаковым системам двоякого рода: естественного языка и иконической, причём знаки последней из них должны восприниматься зрительными рецепторами» [3, с. 21]. В. Е. Чернявская подразумевает под поликодовым текстом сложный многоуровневый знак, интегрирующий в коммуникативное целое вербальные, визуальные, аудиальные и другие компоненты [4, с. 23]. Мы считаем, что наиболее полно раскрывает суть поликодовых текстов Е. Е. Анисимова, которая утверждает, что «креолизованный текст предстаёт сложным текстовым образованием, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [5, с. 15]. Под иконическими элементами подразумеваются невербальные компоненты.

В процессе школьного обучения формирование навыка чтения начинается в период обучения грамоте. Основным средством обучения чтению выступает букварь. Начало букварного периода характеризуется дефицитом слов, которые может использовать младший школьник для создания целостных и связных высказываний, поэтому для расширения словарного запаса учеников авторы современных букварей широко используют поликодовые тексты. Как было сказано ранее, поликодовые тексты содержат в себе вербальный и невербальный компонент. Невербальный компонент в данных текстах может нести в себе определённую информацию или может придавать дополнительную окраску содержанию. В зависимости от того, на какой орган восприятия человека воздействует тот или иной компонент, выделяют следующие поликодовые тексты: визуальные, аудиовизуальные, аудиальные [6, с. 9]. На основе

анализа действующих белорусских букварей мы можем сделать вывод, что в них используются визуальные и аудиовизуальные тексты.

Поликодовые тексты по своему содержанию бывают нескольких видов: 1) тексты, в которых слова заменяются рисунками и схемами; 2) тексты, которые содержат сюжетные иллюстрации и реплики персонажей; 3) тексты, которые содержат сюжетные иллюстрации и предложения, передающие смысл изобразительного компонента; 4) тексты, в которых одна часть представлена в вербальной форме, а другая – в виде иллюстраций [7, с. 20].

«В поликодовых текстах первого вида вербальный и невербальный компоненты прочно связаны и не могут существовать обособленно» [7, с. 20]. Такие тексты используются для отработки навыка чтения слов с теми буквами, которые первоклассники уже изучили. Отсутствующие слова могут воспроизводиться с опорой на предметный рисунок, сюжетную иллюстрацию или на контекст. Пример упражнения из букваря, в котором отсутствующие слова восполняются с опорой на серию сюжетных иллюстраций (мама кормит дочку, обнимает её):

Ма́ма и Э́мма
У ма́мы Э́мма.
Ма́ма ☐ Э́мму.
– Э́мма, ам-ам!
Ма́ма ☐ Э́мму.
Э́мма ☐ ма́му [8, с. 48].

После того, как учащиеся прочитают текст, учитель может задавать вопросы по содержанию, чтобы оценить, насколько хорошо дети поняли текст (например: О ком мы только что прочитали? Что мама делает с Эммой?). Ответы на вопросы будут также способствовать развитию речи первоклассников.

«В поликодовых текстах второго вида ведущая роль принадлежит изображению» [7, с. 21]. Учащиеся с опорой на сюжетную иллюстрацию делают вывод о том, в какой коммуникативной ситуации находятся персонажи, и на основе этого выбирают интонацию, с которой будет прочитана та или иная реплика. А также младшие школьники учатся различать слова автора и то, с какой интонацией их необходимо прочитать. Пример такого текста представлен на страницах букваря О. И. Тириновой:

А-а?
А-а-а-а-а-а!
А! А! А! А! [8, с. 33]

Данные реплики имеют следующее иллюстративное сопровождение: лис, гуляя по лесу, встретил ежа, заинтересовавшись, решил потрогать его, уколол лапу; с болью в лапе лис бежит домой; мама лиса обрабатвает рану сыну.

Поликодовые тексты третьего вида устроены так, что вербальный компонент поясняет иллюстративный компонент, то есть ситуация, изображённая на иллюстрации, становится понятной только после прочтения текста. Также для развития словарного запаса и связной речи учеников учитель предлагает ряд вопросов на понимание содержания прочитанного. Пример такого задания:

Мой Рой
Мы ў га́і. Са мной Рой. Рой – ла́йка. Ра́птам крык:

– Ой-ой-ой! Пчо́лы! Там пчали́ны рой!

– Рой, ратуй малога́!

– Ма-лай-чы́-на, Рой! Ла́пу! Трыма́й па-ча-сту́нак! [9, с. 83].

Данный текст сопровождается следующим иллюстративным рядом: молодой человек с лайкой спасает в роще таксу маленького мальчика от пчёл; лайка даёт лапу мальчику.

В поликодовых тексты четвёртого вида вербальный и невербальный компоненты дополняют друг друга с целью совместной передачи информации. Как и все предыдущие виды поликодовых текстов, они способствуют развитию связной речи учащихся, а также обогащению и расширению их словарного запаса. Например, представлены опорные слова, с которыми знакомятся учащиеся [8, с. 73]:

Ско́ро кани́кулы кино́ като́к

Ско́ро кани́кулы са́нки кана́т

Ниже представлена серия сюжетных иллюстраций, по которым учащимся предлагается составить рассказ под названием «Скоро каникулы».

В белорусском букваре авторов О. И. Свириденко и О. И. Тириновой широко представлена работа с аудиовизуальными поликодовыми текстами. Тексты данного типа представлены в виде QR-кодов, перейдя по которым, учащиеся могут просмотреть анимационные фильмы о каждой букве, которые были созданы национальной киностудией «Беларусьфильм». Во время просмотра первоклассники должный найти слова с буквой, которая изучается на уроке.

На основе всего вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что в условиях современного информационного общества поликодовые тексты являются не только неизбежным компонентом учебной среды, но и мощным инструментом для формирования и развития у учащихся навыков чтения. Они способствуют не только повышению интереса к чтению, но и более эффективной подготовке школьников к успешной навигации в сложном и динамичном мире информации.

Список использованных источников

1. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М. : изд. центр «Академия» : Высшая школа, 1999. – 269с.

2. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 180–186.

3. Пойманова, О. В. Семантическое пространство видеовербального текста : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Пойманова Ольга Валентиновна ; Моск. ордена Дружбы народов гос. лингвистический ун-т. – М., 1997. – 237 с.

4. Чернявская, В. Е. Поликодовое пространство текста: лингвосемантическая парадигма языкознания // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век: сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филол. наук В. Е. Чернявской и д-ра филол. наук С. Т. Золяна. – СПб.: Изд-во СПбГУ-ЭФ: Лингва, 2009. – С. 23–35.

5. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 128 с.

6. Сенцова, В. А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике: I сертификационный уровень : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Сенцова Валентина Андреевна ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб, 2017. – 184 с.

7. Свириденко, О. И. Дидактический потенциал поликодовых текстов в современных букварях / О. И. Свириденко // Начальная школа. – 2024. – № 7. – С. 20–23.

8. Тиринова, О. И. Букварь : учеб. пособие / О. И. Тиринова. – Мн. : НИО, 2024. – 200 с.

9. Свірыдзенка, В. І. Буквар : вучэб. дапамож. / В. І. Свірыдзенка, В. І. Цірынава. – выд. 2-е, перагледжанае і дапоўненае. – Мн. : Акадэмія адукацыі, 2024. – 184 с.

УДК 372.851:37.036

Кумища А. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

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

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И КЛЮЧЕВОЙ ВИД ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа научных источников и результатов анкетирования четвероклассников обосновывается особая значимость познавательного интереса как ключевого вида интереса к изучению математики. Выявлен высокий потенциал межпредметных задач для формирования познавательного интереса, что определяет перспективы дальнейшей работы в этом направлении.

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация, обучение математике, учебная деятельность, личностное развитие

Abstract. Based on a theoretical analysis of scientific sources and the results of a survey of fourth graders, the article substantiates the special importance of cognitive interest as a key type of interest in the study of mathematics. The high potential of interdisciplinary tasks for the formation of cognitive interest has been revealed, which determines the prospects for further work in this direction.

Keywords: cognitive interest, motivation, teaching mathematics, learning activities, personal development

В системе современного образования особую значимость приобретает решение задачи по формированию у учащихся устойчивой внутренней мотивации к обучению. Особую остроту эта проблема приобретает в области начального математического образования, где прогрессирующее усложнение материала часто приводит к снижению интереса учащихся. В поиске эффективных путей преодоления этой негативной тенденции педагогическая наука обращается к феномену познавательного интереса, который рассматривается в качестве действенного внутреннего регулятора учебной деятельности. Данная статья направлена на теоретическое обоснование положения о том, что познавательный интерес является ключевым видом интереса к изучению математики в младшем школьном возрасте.

С содержательной точки зрения, интерес в педагогике интерпретируется как устойчивая избирательная направленность личности, характеризующаяся комплексом взаимосвязанных признаков. К их числу относятся позитивный эмоциональный фон, сопровождающий познавательную деятельность, постоянная интеллектуальная активность и систематическое приложение волевых усилий.

Анализ психолого-педагогической литературы (Г.И.Щукина, А.К.Маркова, Л.И.Божович) позволяет выделить различные виды интереса к учебной деятельности: ситуативный (реакция на внешние эффекты), социальный (стремление к одобрению и оценке) и познавательный (направленность на содержание предмета) интерес. Ученые

отмечают, что именно познавательный интерес является ключевым для формирования устойчивой мотивации и достижения качественных образовательных результатов. При изучении математики познавательный интерес направлен непосредственно на содержание математической деятельности – на процесс решения задачи, выполнения вычислений, установление закономерностей, логику рассуждений.

В контексте организации учебного процесса познавательный интерес выполняет системообразующую функцию, выступая в качестве центрального внутреннего стимула. Его активизирующее влияние распространяется на основные психические процессы, включая внимание, память и мышление, что создает благоприятные условия для развития самостоятельности и стимулирования творческой активности учащихся.

Современные исследования свидетельствуют о многогранной природе познавательного интереса. Так, в структуре познавательного интереса Г. И. Щукина выделяет три взаимосвязанных компонента: интеллектуальный — стремление к познанию сущности, поиск новых знаний; эмоциональный — положительное отношение к содержанию деятельности, радость познания; волевой — проявление усилий и настойчивости в преодолении трудностей. [1].

Анализ научных подходов к пониманию сущности познавательного интереса выявил различные позиции ученых. В. А. Далингер определяет его как устойчивое стремление личности к целенаправленной активно-познавательной деятельности, ориентированной на постижение глубинной сущности изучаемых явлений и приобретение достоверных знаний [2]. Н.М.Морозова рассматривает познавательный интерес сквозь призму активного познавательного отношения человека к окружающему миру, которое характеризуется единством непрерывной работы мышления и эмоциональной насыщенности процесса познания Это интегративное отношение служит мощным внутренним стимулом познавательной активности [3]. Т.И.Шамова раскрывает содержание данного понятия через категорию «познавательная активность», трактуя ее как комплексное качество ученика, проявляющееся во внутренней готовности к познанию и внешне выражающееся в обостренной интеллектуальной реакции при столкновении с новым знанием. Реализация этой активности происходит через систему целенаправленных умственных действий, включающих анализ, сравнение и обобщение, и подчиненных достижению четко осознаваемого познавательного результата [4, 5].

Для младшего школьника, у которого ведущей деятельностью становится учение, возникновение познавательного интереса к математике имеет особое значение. Этот вид интереса:

– помогает преодолеть формализм знаний: ребенок усваивает не просто правила и алгоритмы, а понимает логические связи и причины;

– стимулирует интеллектуальное развитие: активная умственная деятельность, сопровождающая интерес, способствует развитию теоретического мышления, способности к анализу и абстракции;

– формирует основу для самообразования: устойчивый познавательный интерес порождает потребность в самостоятельном добывании знаний, выходящих за рамки школьной программы.

В контексте изучения математики, где абстракция и логика являются ядром, именно познавательный интерес позволяет ребенку воспринимать сложности в

учебном материале не как барьер, а как увлекательную интеллектуальную загадку (проблему, вызов) [6].

В ходе нашего исследования мы провели анкетирование учащихся с целью выяснения их интереса к изучению математики. Для этого учащимся были предложены следующие вопросы: 1) как ты относишься к урокам математики? (варианты ответов: очень люблю; нравятся; иногда нравятся; не очень нравятся; не нравятся; не знаю) 2) что тебе больше всего нравится на уроках математики? (варианты ответов: решать примеры; решать задачи; разгадывать загадки и головоломки; выполнять задания с геометрическим фигурами; выполнять задания, связанные с другими учебными предметами; другое – напишите; 3) что тебе сложнее всего на уроках математики? (варианты ответов: искать решения задач; запоминать правила; выполнять вычисления; объяснять решения; выполнять задания, связанные с другими учебными предметами; ничего сложного).

Анкетирование проходило в 4-м классе ГУО «Гимназия № 8 г. Минска». Экспериментальную группу составило 15 учащихся 4 класса в возрасте 10-11 лет.

По первому вопросу «Как ты относишься к урокам математики?» было установлено, что большей части учащихся класса (40%) нравится урок математики, 27% ответили, что им эти уроки иногда нравятся, 13% составили ответы «очень люблю» и «не очень нравится», 7% ответов «не нравится».

По результатам анализа ответов на второй вопрос было выявлено, что среди учащихся наиболее популярны загадки и головоломки (30%), а также текстовые задачи (21%). Также учащимся нравятся задачи, связанные с другими учебными предметами (18%).

Анализ ответов на третий вопрос «Что тебе сложнее всего на уроках математики?» позволил сделать вывод, что большая часть учащихся (53%) не испытывает трудностей на уроках математики. Трудности с выполнением заданий, связанных с другими учебными предметами, встретились у 7% учащихся.

Таким образом, проведенное исследование, сочетающее теоретический анализ и первичную диагностику, подтверждает высокую роль познавательного интереса в системе мотивации младших школьников к изучению математики. Теоретическое положение о том, что познавательный интерес является ключевым видом интереса, находит свое практическое подтверждение: результаты анкетирования демонстрируют, что наиболее привлекательными для учащихся являются именно те виды деятельности, которые связаны с интеллектуальной активностью и любознательностью — решение головоломок и задач, в том числе задач межпредметного характера. Эти задачи входят в группу из трех предпочтений учащихся (процент выборов – 18%), то есть их систематическое использование может повлиять на формирование познавательного интереса.

Выявленный высокий дидактический потенциал таких заданий, а также отсутствие у большинства учащихся серьезных трудностей указывают на наличие благоприятной основы для их целенаправленного и систематического использования на уроках математики. Дальнейшая работа будет направлена на разработку и внедрение в учебный процесс комплекса межпредметных задач с целью повышения познавательного интереса учащихся к изучению математики.

Список использованных источников

1. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352с.

2. Далингер, В. А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике / В. А. Далингер // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №3–1 – С. 131–137.

3. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова – М. : Знание, 1979. – 47с.

4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова– М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

5. Шамова, Т. И. Избранное / Т. И. Шамова. – М. : Центральное издательство, 2004. – 320 с.

6. Ахмедова, А. А. Развитие познавательного интереса и его виды стимулирования у младших школьников / А. А. Ахмедова. – Вестник науки и образования. – 2023.

УДК 373.3

Матюшевская В. А.

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Могилев, Беларусь)
Науч. рук. – С. П. Чумакова, канд. пед. наук, доц.

ОТ КОНТРОЛЯ К РАЗВИТИЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья раскрывает потенциал педагогической диагностики как инструмента формирования математической грамотности младших школьников. Анализируются ее цели, отличия от традиционного контроля и принципы организации, позволяющие выявлять причины трудностей и строить индивидуальные образовательные траектории.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, математическая грамотность, младшие школьники, универсальные учебные действия, индивидуальные образовательные траектории, функциональная грамотность

Abstract. The article reveals the potential of pedagogical diagnostics as a tool for developing mathematical literacy in primary school students. It analyzes its goals, differences from control, and organizational principles that enable the identification of learning difficulties and the construction of individualized educational pathways.

Keywords: pedagogical diagnostics, mathematical literacy, primary school students, universal learning activities, individual educational pathways, functional literacy.

В условиях реализации стандарта I ступени общего среднего образования Республики Беларусь [5] в педагогической практике все большее внимание уделяется качеству обучения математике как важному инструменту развития критического мышления и познавательной активности учащихся. Данная тенденция находит отражение в обновленных учебных программах [7] и нормативно-методических документах, что обеспечивает современный подход к формированию математических компетенций младших школьников.

В эпоху цифровой трансформации общества приоритетной задачей отечественной системы образования становится формирование функциональной математической грамотности – способности учащихся не только осваивать предметные знания, но и применять их для решения реальных учебных и жизненных задач, развивая при этом универсальные учебные действия, необходимые для успешной адаптации в динамично меняющемся мире [5].

Согласно подходу, разработанному в Центре начального общего образования Института стратегии развития образования РАО под руководством Н. Ф. Виноградовой, математическая грамотность младшего школьника рассматривается как компонент предметной функциональной грамотности, включающий следующие характеристики:

1. Понимание учеником необходимости математических знаний для решения учебных и жизненных задач; оценка разнообразных учебных ситуаций (контекстов), которые требуют применения математических знаний, умений.

2. Способность устанавливать математические отношения и зависимости, работать с математической информацией: применять умственные операции, математические методы.

3. Владение математическими фактами (принадлежность, истинность, контрпример), использование математического языка для решения учебных задач, построения математических суждений [1].

На основе этих характеристик становится очевидным, что достижение таких предметных и метапредметных результатов требует не просто фиксации итоговых знаний, а системного анализа процесса обучения. Именно здесь, по мнению специалистов в области начального образования (Виноградовой Н. Ф., Кузнецовой М. И.), традиционный контроль, ориентированный исключительно на оценку результата, уступает место педагогической диагностике – инструменту, направленному на выявление особенностей усвоения знаний, причин возникающих трудностей и потенциала для дальнейшего развития [3].

Термин «педагогическая диагностика» был введен в научный оборот немецким педагогом-исследователем XX века К. Ингенкампом. В современной педагогической науке она определяется как совокупность методов и приемов, направленных на оптимизацию учебного процесса, дифференциацию учащихся и совершенствование педагогических стратегий [4, с. 156].

Принципиальное отличие педагогической диагностики от традиционных контрольных работ заключается в целевых установках. Если цель контроля – сопоставить достижения учащегося с заданным идеальным уровнем и ответить на вопрос «Знает ли ученик?», то цель диагностики – выявить особенности самого процесса усвоения знаний, умений и навыков, определить характерные для каждого ученика способы деятельности, установить конкретные проблемы и трудности, ответив при этом на более глубокие вопросы: «Почему он не смог это освоить?» и «Что нужно сделать, чтобы он смог?».

В работах ведущих специалистов отмечается ключевая особенность педагогической диагностики: ее двусторонний характер. С одной стороны, она дает возможность проанализировать динамику продвижения каждого ученика, выявить причины возникающих у него трудностей и выстроить эффективную программу их преодоления; а с другой – произвести оценку собственной педагогической деятельности и соответствующим образом ее скорректировать.

Таким образом, педагогическая диагностика не фиксирует неудачу, а отвечает на вопросы: «Почему это произошло?» и «Что делать дальше?» [3].

Научный коллектив Центра начального общего образования определяет педагогическую диагностику как неотъемлемый компонент образовательного

процесса. В контексте формирования математической грамотности она позволяет решать следующие специфические задачи:

– определить особенности усвоения учащимися математических знаний, умений и навыков;

– выявить характер трудностей ученика при решении учебных и практико-ориентированных задач и установить их причины;

– оценить уровень сформированности универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), необходимых для успешного овладения математикой;

– определить динамику индивидуального продвижения учащегося;

– выработать обоснованные педагогические решения для корректировки учебного процесса и построения индивидуальных образовательных траекторий [2].

Реализация диагностического подхода на практике кардинально меняет парадигму педагогического сопровождения: учитель переходит от формулы «поймать и наказать» к стратегии «выявить, понять и помочь». Анализ объективных данных диагностики об учебных возможностях и индивидуальном прогрессе учащихся дает педагогу возможность проектировать обучение в «зоне ближайшего развития» и осуществлять дифференцированную поддержку до достижения планируемых образовательных результатов [3].

Согласно позиции Института стратегии развития образования РАО, структура математической грамотности включает мотивационный, содержательно-операционный и коммуникативный компоненты [1]. Педагогическая диагностика позволяет комплексно оценить каждый из них.

Мотивационный компонент диагностируется через задания, которые требуют от ученика осознания практической ценности математических знаний в учебной деятельности и повседневной жизни. Оценивается готовность школьника применять математику в разнообразных контекстах (например, задачи на бытовые расчеты и планирование бюджета, практические измерения, ориентирование во времени и пространстве).

Содержательно-операционный компонент проверяется через способность устанавливать математические отношения, работать с информацией (в том числе представленной в разной форме: текстовой, графической, табличной), применять умственные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, а также математические методы. Именно здесь диагностика выявляет, умеет ли ученик самостоятельно найти способ решения новой задачи, сопоставить условие с вариантами решений, выбрать правильный ответ (например, задачи на анализ и интерпретацию данных, установление закономерностей и зависимостей, логическое моделирование).

Коммуникативный компонент связан с владением математическим языком. Диагностические задания могут быть направлены на проверку умения использовать математическую терминологию для построения суждений, объяснения хода решения, конструирования текстов-рассуждений (например, задачи на объяснение математических понятий и правил; описание алгоритмов решения; интерпретацию результатов) [2; 3].

По мнению Кочуровой Е. Э., эффективность педагогической диагностики достигается за счет ее систематического проведения в ключевые моменты учебного процесса. Как правило, она осуществляется трижды в год: на старте (сентябрь), в середине (декабрь-январь) и в конце учебного года (апрель). Это позволяет отслеживать динамику развития каждого школьника и своевременно вносить коррективы в образовательный процесс.

Результаты стартовой диагностики служат основой для проектирования индивидуальных образовательных траекторий и организации коррекционно-развивающей работы. Итоги диагностики в середине года показывают эффективность выбранных подходов и помогают скорректировать план на последующее полугодие. Завершающая диагностика позволяет оценить уровень достижений и сформированность качеств учебной деятельности к концу учебного года.

С организационной точки зрения, педагогическая диагностика проводится в формате группового обследования: учащиеся самостоятельно читают и выполняют задания на специальных бланках в индивидуальном темпе, имея возможность пропускать сложные вопросы и возвращаться к ним позднее.

Роль учителя во время диагностики ограничивается наблюдением: любое вмешательство или помощь исключаются для получения объективных данных об учебных возможностях каждого ребенка.

Диагностическая работа проводится в рамках одного урока, что делает этот инструмент эффективным и не перегружающим учебный процесс. При этом ее цель выходит за пределы простого замера знаний: диагностика призвана не только выявить уровень сформированности учебных умений, но и определить конкретные направления индивидуальной коррекционной работы [2].

Эффективная реализация диагностического подхода требует специализированного инструментария, адекватного задачам формирования математической грамотности. Поэтому его разработка, как подчеркивают Виноградова Н. Ф. и Кузнецова М. И. в своих исследованиях, должна опираться на ряд научно-методических принципов:

Принцип значимости: в фокусе диагностики – ключевые достижения, необходимые для применения математики в реальных жизненных ситуациях: расчет бюджета, измерение, интерпретация данных, что составляет основу функциональной математической грамотности.

Принцип интеграции: задания объединяют предметные (математические) и метапредметные умения (анализ текста, логическое мышление, саморегуляция), что помогает выявить не только пробелы в знаниях, но и трудности в познавательной деятельности.

Принцип градуальности: задания предлагаются в порядке возрастания сложности – от воспроизведения фактов до решения многоэтапных практико-ориентированных задач, что позволяет оценить как базовый уровень, так и потенциал учащихся с высокими способностями.

Принцип сопоставимости: использование единых критериев оценки при работе с различными форматами математической информации (текст, таблица, график) обеспечивает объективное сравнение результатов и отслеживание динамики развития грамотности [3].

Эти принципы находят непосредственное отражение в содержании систематизированного комплекса диагностических заданий, ключевой особенностью которого является их практико-ориентированный характер. Исследования Л.О. Рословой, К.А. Краснянской и Е.С. Квитко позволяют выделить следующие критерии их разработки:

– практическая значимость контекста – ориентация на проблемные ситуации, актуальные для повседневного опыта учащихся;

– вариативность форм – разнообразие типов (стандартные, интерактивные) и форм заданий (с открытым, закрытым, развернутым ответом);

– полиформатность данных – представление информации в различных форматах (текст, таблица, график, схема, диаграмма) [6].

Реализация данных критериев обеспечивает валидность диагностического инструментария и его направленность на комплексную оценку ранее описанных компонентов математической грамотности.

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать: педагогическая диагностика становится не просто методом оценки, а подлинно системообразующим инструментом эффективного формирования математической грамотности младшего школьника. В отличие от традиционного контроля, фиксирующего лишь конечный результат, она обеспечивает ключевое – понимание самого процесса обучения: выявление индивидуальных особенностей мышления, причин учебных затруднений и потенциала развития каждого ребенка.

Систематическая диагностика предоставляет учителю объективные данные о сформированности как предметных, так и метапредметных компонентов математической грамотности. Это становится основой для построения индивидуальных образовательных траекторий, своевременного оказания адресной поддержки, анализа и коррекции собственной педагогической деятельности, тем самым обеспечивая преемственность и непрерывность развития учебных умений на протяжении всего этапа обучения.

Такой подход кардинально меняет образовательную парадигму: педагог получает возможность не просто констатировать пробелы в знаниях, а целенаправленно создавать условия для формирования подлинной математической грамотности младшего школьника. Ведь как компонент функциональной грамотности она предполагает не столько воспроизведение знаний, сколько способность осмысленно их применять для решения разнообразных задач: анализировать информацию, выстраивать логические рассуждения, эффективно использовать математический язык и успешно действовать в реальных жизненных и учебных контекстах.

Список использованных источников

1. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Российский учебник : Вентана – Граф, 2018. – 288 с.

2. Кочурова, Е. Э. Педагогическая диагностика и формирование математической грамотности школьников / Е. Э. Кочурова // Нижегородское образование. – 2018. – № 2 – С. 68–74.

3. Кузнецова, М. И. Научно-методические подходы к созданию системы педагогической диагностики уровня обученности и развития выпускников начальной школы / М. И. Кузнецова, Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2021. – № 3 – С. 10–14.

4. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

5. Образовательный стандарт начального образования // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 30.11.2025).

6. Рослова, Л. О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности / Л. О. Рослова, К. А. Краснянская, Е. С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. Т.1. – № 4 (61) – С. 58–79.

7. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов учреждений образования с русским языком обучения. – URL: https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Nachalnaya-shkola/Uch-pr-Matematika-1-4-2025-rus.pdf (дата обращения: 30.11.2025).

УДК 373.3.016:51

Овсяник О. С.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск, Беларусь)

Науч. рук. – А. С. Обчинец А. С.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования математической функциональной грамотности младших школьников; перечислены структурные компоненты математической функциональной грамотности; представлены результаты изучения готовности учителей начальных классов формировать и оценивать математическую функциональную грамотность учащихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая функциональная грамотность, начальное обучение математике

Abstract. In the article the need to develop primary school pupils` mathematical functional literacy is substantiated; the structural components of mathematical functional literacy are listed; the results of a study primary school teachers` readiness to develop and evaluate pupils` mathematical functional literacy are presented.

Keywords: functional literacy, mathematical functional literacy, Primary Mathematics Education

Современное общество характеризуется высокой динамичностью и информационной насыщенностью. В этом контексте особое значение приобретает понятие функциональной грамотности, под которой понимают способность и готовность человека «использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1]. Значимым направлением функциональной грамотности является математическая грамотность, сформированность которой предполагает способность человека понимать «язык» математики, использовать эту способность для решения повседневных проблем, выстраивания верных логических рассуждений и анализа информации [2].

Актуальные исследования в области формирования математической функциональной грамотности учащихся на разных ступенях образования направлены на уточнение структуры и выделение компонентов математической функциональной грамотности, формулирование принципов и методов ее формирования, разработке

методических требований к отбору учебного и диагностического материалов. В структуре математической функциональной грамотности ученые выделяют содержательный (предметный), компетентностный (метапредметный) и контекстный компоненты [1; 3; 4; 5; 6; 7]. Содержательный компонент связан с формированием у учащихся вычислительных и измерительных умений и навыков, а также умений работать с информацией, и диагностируется в соответствии с нормами оценки учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Математика». Компетентностный компонент предусматривает формирование у учащихся познавательных, социально-коммуникативных и социально-личностных умений. Контекстный компонент предполагает включение в образовательный процесс новых, практико-ориентированных, учебных заданий, моделирующих жизненные ситуации и требующих осознанного применения математических знаний и умений. Это позволяет продемонстрировать ценность полученных знаний и умений и формирует у учащихся готовность применять их в жизни.

В 2024-2025 учебном году среди учителей начальных классов (89 респондентов) было проведено анкетирование, диагностирующее имеющиеся у них представления о сущности математической функциональной грамотности и уровень готовности формировать ее основы на уроках математики. Анкета содержала 7 вопросов, уточняющих понимание учителями структуры и содержания математической функциональной грамотности, используемые ими виды заданий и содержание учебного материала для формирования и оценивания ее основ, периодичность применения таких заданий на уроках математики. В каждом пункте учителя могли выбрать один или несколько верных ответов.

Приведем пример вопроса на понимание структурных компонентов математической функциональной грамотности.

Укажите, что на Ваш взгляд, является структурным компонентом математической функциональной грамотности:

а) вычислительная, измерительная и информационная грамотность;

б) информационно-читательская грамотность;

в) интеллектуально-познавательная грамотность;

г) социально-коммуникативная грамотность;

д) социально-личностная грамотность.

Приведем пример вопроса на уточнение видов заданий, направленных на формирование основ математической функциональной грамотности учащихся.

Укажите, какие виды заданий Вы используете для формирования основ математической функциональной грамотности:

а) задачи с дополнительными источниками информации (таблицы, схемы, диаграммы и т.п.);

б) задачи с избыточными данными;

в) непривычный для учащихся порядок расположения данных задачи и искомого;

г) задачи с вопросами, ответом на которые являются не числовые данные;

д) Ваш вариант ответа: ...

Приведем пример вопроса на выявление периодичности использования такого рода заданий на уроках математики и оценивания уровня сформированности математической функциональной грамотности учащихся.

Укажите, как часто Вы целенаправленно предлагаете учащимся задания, направленные на формирование основ математической функциональной грамотности:

а) только при наличии такого рода заданий в учебном пособии;

б) предлагаю разного рода задания на каждом уроке математики;

в) предлагаю такого рода задания 2-3 раза в месяц;

г) предлагаю такого рода задания только на факультативных занятиях;

д) Ваш вариант ответа: ...

Полученные результаты показали, что учителя, выбирая ответ в разделе 1, опираются, в основном, на содержательный (предметный) компонент математической функциональной грамотности, выделяют «опорные» слова такие как вычислительные умения, интеллектуально-познавательная деятельность, умение моделировать. Ответы, полученные в разделе 2, указывают, с одной стороны, на понимание особенностей и специфической структуры заданий, направленных на формирование математической функциональной грамотности, и использование такого рода заданий в педагогической практике, но, с другой стороны, на «сужение» области их применения (только в процессе обучения решению текстовых задач). Ответы, полученные в разделе 3, показывают готовность учителей формировать и оценивать математическую грамотность учащихся, однако выявляют необходимость методической и содержательной помощи. Так, одним из чаще выбираемых ответов был вариант о работе над заданиями, направленными на формирование математической функциональной грамотности, при наличии их в учебном пособии по математике. В свою очередь целенаправленную диагностику уровня сформированности математической функциональной грамотности большинство учителей проводит только один раз в конце четверти, включая специальные задания в тематические самостоятельные работы.

Проведенный анализ современных научно-методических исследований и результатов анкетирования учителей начальных классов позволяет сделать ряд выводов:

– исследуемая проблема формирования математической функциональной грамотности младших школьников в условиях современного образования актуальна;

– для улучшения процесса формирования математической функциональной грамотности младших школьников важно расширять понимание учителями ее сущности и структуры;

– в практике формирования математической функциональной грамотности предпочтение учителей отдано работе над текстовыми, в частности, практико-ориентированными задачами;

– выявлена необходимость методической поддержки учителей в вопросах разработки учебных и контрольно-диагностирующих материалов.

Список использованных источников

1. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Рос. учебник : Вентана-Граф. – 2018. – 288 с.

2. Горбунова, М. Б. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся: подготовка к национальному исследованию качества образования / М. Б. Горбунова, В. И. Короткевич // Веснік адукацыі. – 2023. – № 9. – С. 5–11.

3. Гулецкая, Е. А. Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты / Е. А. Гулецкая, Т. А. Ковальчук// Веснік адукацыі. – 2021. – № 10. – С. 36–46.

4. PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI) // PISA, OECD Publishing. – URL: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012results-volume-vi.htm (date of access: 15.09.2025).

5. Подлипский, О. К. Функциональная грамотность как направление развития математического образования в школе / О.К. Подлипский // Мир науки, культуры, образования. – 2020. - № 6. – С. 104–106.

6. Rizki, L. M. Mathematical literacy as the 21st century skill / Rizki, L. M., Priatna, N. // J. Phys.: Conf. Ser. 1157 (2019) 042088. – URL: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1157/4/042088/pdf (date of access: 11.02.2022).

7. Урбан, М. А. Теоретические основания формирования математической функциональной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования / М. А. Урбан // Пачатковая школа. – 2022. – № 6. – С. 24– 31.

УДК 373.3.016:51

Орешникова А. Д.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)
Науч. рук. – М. А. Урбан, д-р пед. наук, доц.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Анализируется роль логических задач в формировании метапредметных результатов на уроках математики в начальных классах в соответствии с белорусским образовательным стандартом. Рассматриваются виды логических задач и их влияние на развитие анализа, синтеза, сравнения и других универсальных учебных действий.

Ключевые слова: метапредметные умения; логические задачи; развитие логического мышления; виды логических задач; логические приемы мышления

Abstract. The role of logical problems in forming meta-subject results in primary school mathematics lessons in accordance with the Belarusian educational standard is analyzed. The types of logical problems and their impact on the development of analysis, synthesis, comparison, and other universal learning actions are considered.

Keywords: meta-disciplinary skills; logical problems; development of logical thinking; types of logical problems; logical thinking techniques

В системе образования Республики Беларусь с каждым годом все больше внимания уделяется воспитанию всесторонне развитой и функционально грамотной личности. Данная позиция отражена в цели развития личности на этапе общего среднего образования, прописанной в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года: «Цель развития - обеспечение доступного и качественного общего среднего образования для успешной социализации учащихся в динамичных условиях цифрового общества, подготовки к осознанному выбору профессии и продолжению образования на протяжении всей жизни» [1, с. 13]. Для реализации данной цели необходимо изменение учебных программ и учебных пособий, внедрение электронных средств обучения, проектной и исследовательской деятельности и т.д.

Для учителя первым документом, который направляет его деятельность на достижение цели гармоничного развития личности в аспекте конкретного учебного предмета, является учебная программа по этому предмету. Современная белорусская учебная программа по математике для I–IV классов ориентирована на формирование целостной системы результатов образования: личностных, метапредметных и предметных.

Личностные результаты обучения отражают развитие качеств личности, благодаря которым учащиеся смогут в полном объеме осваивать содержание учебных предметов.

Метапредметные результаты связаны с формированием универсальных учебных действий, которые позволяют учащимся самостоятельно «добывать» знания, мыслить критически и применять полученные знания в новых учебных и жизненных ситуациях. Данные результаты реализуются через акцентирование в учебных заданиях метапредметной составляющей, интеграцию учебных предметов, а также организацию проектной и исследовательской деятельности.

Предметные результаты включают в себя математические знания, умения и навыки, которые учащийся осваивает при изучении различных тем. В отличие от личностных и метапредметных результатов, предметные результаты уникальны для каждого учебного предмета.

В данной статье объектом анализа являются метапредметные результаты обучения математике. Под метапредметными результатами понимают освоенные учащимися универсальные учебные действия (УУД), межпредметные понятия и способы деятельности, которые позволяют ставить и решать учебные и жизненные задачи, выходящие за рамки конкретного учебного предмета [2]. В белорусском образовательном стандарте начального образования подчеркивается, что эти результаты «отражают готовность учащегося к познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий» [3, с. 133].

В учебной программе по учебному предмету «Математика» для I–IV классов в одном из блоков ожидаемых метапредметных результатов освоения математического содержания указаны логические приемы мышления, которые важно использовать при изучении математики (анализ, синтез, сравнение, классификация, выявление закономерностей, установление аналогий), общеучебные действия (поиск информации, использование учебных моделей – таблиц, схем, диаграмм)» [4, с. 3]. Данный блок составляет ядро логических универсальных учебных действий.

Для того чтобы учить детей применять в математике логические приемы мышления, учителю необходимо понимать суть этих приемов:

Анализ подразумевает разделение целого на части с целью изучения каждой части и выявления их свойств, а также для установления связи между частями.

Синтез является обратным действие относительно анализа. Он подразумевает объединение частей в одно целое с целью выявления системы и особенностей частей как единого механизма.

Сравнение осуществляется в том случае, если необходимо найти сходство и различие между объектами. Для того, чтобы провести сравнение объектов, необходимо выделить критерии, по которым и будут анализироваться объекты. Уже на

основе сравнения делается вывод о том, на сколько схожи и (или) различны представленные для сравнения объекты.

Классификация включает в себя распределение объектов по группам на основе общих признаков. При классификации объектов в одной группе могут оказать абсолютно разные объекты, которые по своей сути могут быть непохожи, но при этом как минимум один признак будет у них совпадать.

Выявление закономерностей подразумевает сравнение объектов и определение повторяющихся связей, правил или элементов объектов. Как правило, выявление закономерностей осуществляется для дальнейшего определения причинно-следственных связей между объектами.

Установление аналогий направлено на анализирование разных объектов с целью выявления сходства. Установление аналогий на уроках математики в начальных классах необходимо для того, чтобы облегчить понимание нового изучаемого материала.

На учебном предмете «Математика» учащимся предоставляются различного рода задания для того, чтобы формировать и развивать логические приемы мышления. Наиболее эффективными для развития учащихся заданиями являются логические задачи. Логические задачи, будучи неотъемлемой частью развивающих заданий, представлены в учебных пособиях по математике в виде нестандартных задач с высоким уровнем логической сложности, требующих творческого подхода [5].

Е. М. Вечтомов трактует понятие «логическая задача» в широком и узком смысле. В широком смысле логическая задача – это задача, «для решения которой не нужны особые (специальные) знания, а достаточно только логических рассуждений» [6, с. 2]. В узком смысле логические задачи отличаются нестандартностью формулировки условия, оригинальностью идеи, нетривиальным решением [6].

Логические задачи в процессе решения требуют от учащегося выполнения тех или иных логических приемов мышления. В одной логической задаче может быть использован как один прием, так и несколько. На примере двух следующих задач мы это продемонстрируем.

Задача 1. Маша, Таня и Марина пришли в кондитерскую и купили сладости: шарлотку, кекс и рулет с корицей. Кто из девочек что купил, если у всех девочек были разные покупки, Маша не покупала ни шарлотку, ни кекс, а кекс купила девочка, чье имя не начинается на букву М?

Для того, чтобы решить логическую задачу, учащимся необходимо выполнить анализ условия, то есть выделить всех персонажей, все объекты и отношения между ними. Они дробят целостный текст на набор значимых элементов. После анализа учащиеся начинают соединять выделенные элементы, выстраивать связи между ними, например, «если Маша не покупала ни шарлотку, ни кекс, то она купила рулет с корицей». Конечной целью является создание целостной картины, которая определяет ответ, т.е. учащиеся применяют синтез. Так же в процессе выполнения задачи учащиеся постоянно сравнивают данные условия: «Маша и Таня купили одинаковые сладости? Нет, в условии сказано, что у всех девочек были разные покупки».

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод, что для решения логической задачи 1 учащиеся будут применять анализ, синтез и сравнение. В данной задаче комбинируется 3 логических приема мышления.

Задача 2. Ученица Катя для урока трудового обучения вместе со своей семьей вырезала различные фигуры из цветной бумаги. У нее получились большой красный круг, большой синий квадрат, маленький красный квадрат, маленький синий треугольник, маленький красный треугольник и большой синий круг. Катя захотела разложить все фигуры в 2 коробочки, чтобы было удобнее принести в школу. Помоги Кате разделить все фигуры на 2 группы. Сколько способов ты нашел?

Данная задача подразумевает выполнение классификации, т.е. учащемуся необходимо помочь Кате и по каким-то признакам разделить все фигуры на две группы. Решая подобные задачи, ребенок интуитивно выводит общий подход к классификации. Конкретно в этой задаче решение у разных учащихся может не совпадать. Это связано с тем, какие признаки они выбрали для составления классификации, например, это могут быть цвет и форма, размер и цвет, форма и размер. В данной ситуации важно обсудить все варианты решения.

Каждая из логических задач по своей сути является также цепью причинно-следственных связей. Когда учащийся начинает работать с текстом задачи, то использует такие конструкции, так "Из первого условия СЛЕДУЕТ, что... Из этого, в свою очередь, СЛЕДУЕТ, что...". В данной деятельности ребенок учится строить логические цепочки и развивает умение видеть причинно-следственные связи.

Таким образом, логические задачи включают в себя работу с логическими приемами мышления. Работа с ними на уроках математики формирует у учащихся умения по использованию данных приемов, а именно это и требуют метапредметные результаты обучения.

Однако, чтобы в полной мере и качественно формировать у учащихся метапредметные умения, учителю необходимо организовывать работу на уроках не с одним видом задач, а с большим количеством логических задач разных видов и на разнообразную тематику, связанную с интересами учеников и близкими для них жизненными ситуациями.

На основе классификации, предложенной Г.Л. Муравьевой, мы выделили следующие виды логических задач для использования на уроках математики с целью формирования логических учебных действий:

Задачи на нахождение закономерностей.

Задачи на сравнение и классификацию объектов.

Задачи на установление отношений.

Комбинаторные задачи.

Задачи на взвешивание, переливание и промежутки.

Задачи с геометрическим содержанием. [7]

С нашей точки зрения вышеперечисленные виды задач в наибольшей степени включают в себя логические операции, которые способствуют развитию логического мышления учащихся и формированию универсальных логических учебных действий.

Работа над логическими задачами должна осуществляться в несколько этапов и сопровождаться учителем, только тогда можно будет достичь качественного усвоения изученного материала и сформировать умения использовать при изучении математики логические приемы мышления.

В практике обучения решению логических задач выделяют 3 этапа работы:

Подготовка к решению задачи;

Разбор решения логической задачи;

Закрепление способа решения логической задачи.

Таким образом, решение логических задач в начальной школе создает естественную ситуацию для регулярного применения и развития базовых познавательных УУД. Сама структура логической задачи, требующая расчленения условия (анализ), построения связей (синтез), нахождения сходств и различий (сравнение), разделения объектов по признакам (классификация) и выведения правил (выявление закономерностей), является эффективным средством для развития мышления ребенка. Систематическая работа с такими задачами напрямую способствует достижению метапредметных результатов, которые заложены в белорусском образовательном стандарте.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2021/12/koncep-razv-sist-obrazov.pdf (дата обращения 20.11.2025).

2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Образовательный стандарт начального образования // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf (дата обращения 20.11.2025).

4. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов учреждения образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Nachalnaya-shkola/Uch-pr-Matematika-1-4-2025-rus.pdf (дата обращения 20.11.2025).

5. Соколова, К. А. Развитие логического мышления младших школьников при обучении математике / К. А. Соколова // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 1232–1243.

6. Вечтомов, Е. М. Решение логических задач как основа развития мышления / Е. М. Вечтомов, Я. В. Петухова // Концепт. – 2012. – № 8. – С. 92–106.

7. Муравьева, Г. Л. Логические задачи в математическом образовании младших школьников : электрон. учеб.-метод. комплекс / Г. Л. Муравьева // Репозиторий БГПУ. – URL: https://elib.bspu.by/items/5228542e-5a5e-415d-a3be-9ce23fa2c184 (дата обращения: 20.11.2025).

УДК 37.02

Павлинова В. С.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Ярославль, Россия)

Науч. рук. – С. Г. Макеева, д-р пед. наук, проф.

САМООЦЕНКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена формированию субъектной позиции первоклассников в обучении чтению через развитие умения оценивать качество своего чтения. Итоги обследования учащихся говорят о разноуровневости детей в первоначальном чтении. Необходима дифференциация обучения на основе самооценки.

Ключевые слова: самооценка, первоклассники, обучение чтению, навык чтения, начальная школа

Abstract. The article focuses on the formation of a subjective position in first-graders in learning to read though the development of the ability to assess the quality of their reading/ The results of survey of students indicate varying levels of proficiency in initial reading among children. Differentiation of instruction based on self-esteem in necessary.

Keywords: self-esteem, first-graders, reading instruction, reading skills, primary school

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) 2021 года [6] среди личностных образовательных результатов учащихся важное место отводится формированию их самооценки. При этом подчеркивается, что обучение детей оцениванию своих образовательных достижений должно начинаться уже с 1 класса, что соответствует субъектно-ориентированному подходу в современном образовании. Развитие самооценки учащихся-первоклассников является компонентом формирования их субъектной позиции как учащихся.

Под самооценкой понимается оценка человеком себя, своих возможностей, качеств по отношению к окружающим людям, их поведению, деятельности. Самооценка – это уровень восприятия человеком самого себя, самопознания, самоотношения. Самооценкой регулируется поведение индивида, обуславливается его взаимоотношения с окружающими людьми, критичность и требовательность к себе, отношение к собственным успехам и неудачам. Она способна влиять на успешность деятельности индивида и его дальнейшее личностное развитие, а также взаимосвязана с притязаниями человека. Если притязания расходятся с возможностями человека, то он начинает неправильно себя оценивать, у него наблюдается неадекватное поведение – можно увидеть эмоциональные срывы или повышенную тревожность.

Развитие самооценки, начинающееся в дошкольном периоде и активно формирующееся в младшем школьном возрасте, играет ключевую роль в становлении личности ребенка. Особое значение приобретает этот процесс в контексте учебной деятельности (в частности, в процессе обучения чтению), где успехи и неудачи напрямую влияют на самовосприятие ученика.

В дошкольный период самооценка, главным образом, формируется через взаимодействие с родителями, игру с ровесниками и под влиянием оценок воспитателей. Поступление в школу знаменует собой поворотный момент в развитии самооценки. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится основной, определяя направленность личности и развитие самооценки через формирование внутренней позиции ученика, сопоставление реального и идеального «Я» с ориентацией на внешний эталон. В круг значимых в этом отношении лиц входят одноклассники. Учитель становится важной фигурой, вводя ребенка в систему отношений с обществом, где оценка за учебные достижения воспринимается как показатель одобрения или неодобрения результатов обучения. Важно, что на начальном этапе обучения отметка воспринимается как оценка личности в целом, и самооценка формируется в зависимости от успеваемости учащегося. Не случайно в первом классе применяется безотметочное обучение, которое допускает иные формы оценивания (словесные, символические).

Поскольку самооценка младшего школьника в основном базируется на эмоциональном восприятии своего образа «Я», возникает необходимость развития когнитивного компонента, позволяющего ребенку сопоставлять образ «реального Я» как хорошего ученика с образом «идеального Я». Это способствует формированию ретроспективной (оценка себя относительно прошлых достижений), актуальной

(оценка себя относительно текущих достижений) и прогностической самооценки (оценка себя относительно будущих достижений) [7].

В работах [1, 4], посвященных развитию самооценки младшего школьника, указывается, что в начале овладения учебной деятельностью, восприятие первоклассниками себя, как «хорошего ученика» ограничивается отношением к себе с позиций новой социальной роли, поведенческих характеристик, общекультурных норм: «Я хороший ученик, я хожу в школу, не опаздываю на уроки, поднимаю руку, я вежливый». Постепенно к окончанию первого полугодия развитие самооценки первоклассников все более соотносится с формированием их оценки своей успешности или неуспешности в освоении первоначальным чтением: «Я умный, уже умею читать», «Я не очень хороший, потому что плохо читаю».

Умение первоклассников читать является для них положительным показателем успешности в обучении. Учащиеся начинают осознавать, что чтение выступает инструментом для приобретения и анализа информации в различных сферах образования. Еще до школы это понимают и родители первоклассников, стремясь обучать своих детей в центрах раннего развития, подготовительных классах.

Исследования [4] по изучению готовности первоклассников к школе показывают, что степень этой подготовленности, оцениваемая по критериям «вводных навыков» и «предметной готовности», значительно варьируется. Проведенное нами исследование, охватившее 317 учеников первых классов из 11 школ Ярославской области, показало, что на сегодняшний день среди них нет ни одного ребенка, который бы совсем не умел читать. Однако уровень овладения детьми первоначальным чтением существенно разнится по способу чтения.

Подчеркнем, что первоначальный навык чтения формируется как автоматизированное действие, проходя ряд этапов, отличающихся способом чтения. Выделяют следующие способы чтения: побуквенный, слоговой, слоговое чтение с переходом на целые слова, чтение целыми словами, синтагматический (фразовое чтение).

Среди обследованных нами первоклассников 19% читали или находились на уровне синтагматического способа чтения. Это становится решающим поводом для формирования их позитивной самооценки. Она аккумулирует похвалу воспитателей в дошкольных учреждениях («Я читал книги ребятам, и им нравилось»), одобрение родителей («Мама гордится моими успехами!»), хорошее отношение учителя («Учительница довольна моими успехами в чтении») и признание сверстников («Со мной хотят дружить, потому что я хорошо читаю»). Однако, если в дальнейшем успехи в чтении не подтверждаются реальным прогрессом, такая самооценка может стать нереалистичной и завышенной.

Вместе с тем, 55% среди обследованных на октябрь-месяц первоклассников демонстрировали побуквенный способ чтения. Побуквенный способ чтения – непродуктивный способ, при котором учащийся читает отдельно каждую букву, не осуществляя слияние звуков в прямом слоге или при причитывании к нему других букв. Такой высокий процент побуквенников становится серьезной помехой в формировании навыка чтения. Учителя нередко относят таких учеников к категории «отстающих». Это негативно сказывается на самооценке первоклассников, проявляясь в их просьбах к учителям избегать критики и жалоб родителям. У детей, испытывающих трудности с

чтением, формируется ощущение собственной некомпетентности, что может привести к заниженной самооценке. Нарастающие проблемы с грамотным письмом и пониманием учебных текстов (задач, статей, литературных произведений) снижают их стремление быть «хорошими учениками» и вызывают неуверенность в своих возможностях.

При такой разноуровневости первоклассников в чтении необходим не только дифференцированный подход к учащимся по способу их чтения, но и по особенностям их самооценки, которая у первоклассников, как правило, недостаточно адекватна и осознанна. Формирование позитивной адекватной самооценки первоклассников должно осуществляться не в сравнении себя с другими, а относительно собственного продвижения в качестве чтения, что позволяло бы каждому ребенку чувствовать себя «хорошим» учеником.

Федеральная образовательная программа начального общего образования по чтению (ФОП НОО) [5] рекомендует начинать обучение первоклассников самооцениванию своих учебных достижений с первого класса. Современные учебники по литературному чтению [3] стали включать в себя рубрику «Что уже знаем и умеем», направленную на формирование у детей самооценки в чтении. В ней встречаются такие задания, к примеру: «Выбери верные для себя ответы: 1) могу разделить текст на смысловые части, озаглавить их; 2) могу пересказать произведение по вопросам; 3) с трудом составляю самостоятельно вопросы к произведениям» [Там же, 52]. Однако в период овладения грамотой по азбуке обучение самооцениванию детьми качества своего чтения практически не проводится. В своем исследовании мы попытались найти некоторые приемы, способствующие формированию у детей умения оценивать качество своего чтения. Это сложное умение, которое формируется через совокупность более частных умений: выделение критериев оценки качественного чтения, сравнение своего чтения с эталоном, установление его соответствия или несоответствия эталону, формулирование оценочного суждения («хорошо прочитал», «не очень хорошо», «плохо»), установление динамики продвижения (положительной или отрицательной) в качестве своего чтения. Мы учитывали и то, что формирование этого умения в самооценивании проходит ряд этапов: мотивационный (побуждающий к оцениванию), критериальный (что будет оцениваться и зачем), аналитический (анализ образца чтения с определением его качественных показателей), коллективные пробы по оцениванию чтения друг друга, оценивание собственного чтения.

Высказанные положения получили методическую интерпретацию применительно к побуквенному способу чтения, который в осуществленном нами экспериментальном исследовании использовали более половины от общего числа первоклассников. Мы разработали наглядные памятки-опоры для первоклассников-побуквенников по оцениванию качества своего чтения с привлечением сказочного персонажа Буратино. В «Азбуке» Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой [2] дети узнают, что Буратино, будучи деревянным человечком, учился говорить по слогам и читал тоже по слогам. Поэтому именно Буратино стал помогать первоклассникам перейти от побуквенного чтения к слоговому. Памятка-опора включала в себя следующее содержание: 1. Буратино просит прочитать слоги. Кто хочет прочитать?, 2. Буратино спрашивает, хорошим ли было чтение или не очень., 3. Почему чтение было хорошим/не очень хорошим? Все ли слоги читались слитно? Не перепутаны ли были

буквы?, 4. Будет ли доволен Буратино?, 5. Кто хочет прочитать так, чтобы порадовать Буратино?, 6. А кто хочет научиться читать не только слоги, но и целые слова?. Работа по памятке-опоре сопровождалась визуализацией образа Буратино с выражением на его лице соответствующей эмоции. Эмоции менялись в соответствии с качественной оценкой чтения учащихся. С каждым уроком количество первоклассников, получающих одобрение Буратино, росло.

В ходе дальнейшего обучения, перехода на более совершенный способ чтения, сказочные персонажи менялись. Так, качество чтения первоклассников, осваивающих синтагматический способ чтения, оценивал Лосяш, известный детям по мультфильму «Смешарики».

Индивидуально-дифференцированный подход к самооцениванию первоклассниками качества своего чтения осуществлялся как прямо на уроке, так и во внеурочной деятельности, домашнем чтении и сопровождался любимыми ими сказочными героями.

Список использованных источников

1. Воробьева Л. М. Обучение первоклассников самооцениванию качества чтения // Начальная школа. – 2024. – № 7. – С. 59–61.

2. Климанова, Л. Ф. Азбука. 1 класс. / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – М. : Просвещение, 2023.

3. Литературное чтение. 1 класс: Учебник: В 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – М. : Просвещение 2023.

4. Макеева, С. Г. Самооценка как личностный образовательный результат обучения первоначальному чтению / С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 41–48.

5. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044 (дата обращения: 27.11.2025).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 / М-во просвещения Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2021.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А.Д. Андреевой, А.М. Прихожана, В.И. Ривош. – М.: Прогресс. – 2005. – 344 с.

УДК 376.112.4

Пауленкович П. В.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна, Россия)

Науч. рук. – О. Б. Широких, д-р пед. наук, проф.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия «инклюзивная компетентность педагога общеобразовательного учреждения» и обосновывается ее ключевая роль в реализации инклюзивного образования как государственной образовательной политики. На основе анализа исследований И. А. Романовской, И. Н. Хафизуллиной, Б. А. Тахохова, О. В. Даниловой, Н. В. Старовойт, А. Ю. Шеманова и других авторов уточняется структура инклюзивной компетентности, включающая ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Показана взаимосвязь формирования инклюзивной компетентности педагога с развитием инклюзивной культуры образовательной организации, что позволяет рассматривать профессиональную готовность учителя не только как совокупность знаний и умений, но и как систему ценностных установок.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность педагога, инклюзивная культура образовательной организации, педагог общеобразовательной школы

Abstract. The article explores the concept of inclusive competence of a teacher in a general education institution and substantiates its key role in the implementation of inclusive education as a part of national educational policy. Based on the analysis of studies by I. A. Romanovskaya, I. N. Khafizullina, B. A. Takhokhov, O. V. Danilova, N. V. Starovoit, A. Yu. Shemanov, and other scholars, the structure of inclusive competence is clarified. It includes value-motivational, cognitive, activity-based, and reflective components. The article demonstrates the interrelation between the development of a teacher's inclusive competence and the growth of inclusive culture within an educational organization, which enables viewing professional readiness not only as a set of knowledge and skills but also as a system of value orientations.

Keywords: inclusive education, teacher's inclusive competence, inclusive culture of educational organization, general education school teacher

Инклюзивное образование в Российской Федерации закреплено на уровне федерального законодательства как приоритетная форма обеспечения права каждого ребёнка на образование независимо от особенностей его развития и состояния здоровья. В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, что подразумевает системное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) в общеобразовательные учреждения по месту жительства [1, с. 3].

На начало 2024 года к категории детей с ОВЗ в стране относилось, по данным Ч. Д. Домур-Оол, около 722 тысяч человек, что составляет 2,4 % от численности населения моложе восемнадцати лет [1, с. 3]. Допуская, что данные обследованного региона можно расценивать как выборку общей совокупности в РФ. Можно сделать выводы. Такая динамика приводит к неизбежному росту числа инклюзивных классов и делает вопрос профессиональной готовности педагога общеобразовательной школы к работе в условиях инклюзии ключевым условием эффективности всей системы.

Современные исследования подчёркивают, что внешнее введение инклюзивных нормативов и изменение контингента обучающихся само по себе не обеспечивает успешности обучения и социализации детей с ОВЗ, если педагог не обладает специальной инклюзивной компетентностью [2; 3; 4]. В работах И. А. Романовской и И. Н. Хафизуллиной инклюзивная компетентность учителя рассматривается как интегральное образование, включающее ценностно-мотивационную, когнитивную и рефлексивную составляющие, а также систему ключевых операциональных компетенций, позволяющих проектировать, реализовывать и анализировать учебно-воспитательный процесс в инклюзивном классе [2, с. 4].

Авторы подчёркивают, что речь идёт не о добавлении к уже имеющейся профессиональной компетентности частного «инклюзивного» блока, а о принципиальной перестройке всей профессиональной позиции учителя, ориентированной на принятие разнообразия, переработку привычных алгоритмов работы и осознание собственной роли в создании поддерживающей образовательной среды [2, с. 7].

О. В. Данилова, анализируя деятельность учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми с интеллектуальным недоразвитием в инклюзивных

классах, показывает, что инклюзивная компетентность выступает как специфическая часть профессиональной компетентности педагога, связанная с умением учитывать особенности психического развития ребёнка, строить индивидуализированную образовательную траекторию, поддерживать социализацию обучающихся и одновременно реализовывать требования образовательных стандартов [3, с. 2].

В её исследовании учителя массовых школ ранжировали значимость различных профессиональных компетентностей при обучении детей с интеллектуальными нарушениями: более сорока процентов респондентов признали наиболее важной способность учитывать зону ближайшего развития ребёнка, тридцать три процента уделили особое внимание мотивации учебной деятельности, четверть опрошенных акцентировала значимость владения методами диагностики и коррекции познавательной деятельности [3, с. 3].

Вместе с тем , по мнению О.В. Даниловой, учителя заметно реже выделяли компетентности, связанные с формированием социально значимых качеств личности и выстраиванием межличностных отношений в классе, что, по заключению автора, свидетельствует о недооценке социализирующей функции инклюзивного образования и фрагментарности представлений об инклюзивной компетентности как целостной системе.

Б. А. Тахохов предлагает рассматривать инклюзивную компетентность как личностную характеристику педагога, проявляющуюся в его готовности и способности эффективно решать проблемные педагогические ситуации во взаимодействии с детьми с ОВЗ [4, с. 103]. Данный подход смещает акцент с чисто функционального владения методиками на внутреннюю готовность учителя принимать ребёнка, сохранять профессиональную устойчивость в конфликтных и эмоционально сложных ситуациях, выстраивать доверительные отношения с семьёй и коллегами.

По сути, автор подчеркивает, что инклюзивная компетентность не сводится к набору умений; она отражает уровень сформированности гуманистических ценностей, толерантности, эмпатии и ответственности педагога за образовательный маршрут каждого ребёнка.

Особую значимость в современных исследованиях приобретает вопрос о ценностно-когнитивной основе инклюзивной компетентности. О. В. Чеботарёва показывает, что именно ценностно-когнитивный компонент, включающий устойчивое принятие идей инклюзии и осознанное понимание их смыслового содержания, является определяющим фактором успешной реализации инклюзивной образовательной практики [5, с. 137].

Анализируя отношение учителей к инклюзивному обучению, автор отмечает расхождение между декларируемым согласием с идеей совместного обучения и реальной готовностью изменять собственную практику, пересматривать привычные подходы к контролю, оценке и организации взаимодействия в классе. Отсутствие внутреннего принятия ценностей инклюзии приводит к тому, что даже при наличии формально доступной среды и методических рекомендаций педагог выстраивает урок в логике «включения через адаптацию к норме», а не в логике признания разнообразия равной нормой [5, с. 137]. Похожую позицию в необходимости формирования ценностей инклюзивной культуры как ключевого понятия в обществе и, в первую

очередь, в подготовке педагога современной общеобразовательной школы, высказывает и О.Б. Широких [6, с. 125-128].

Исследование Е. В. Примак, посвящённое сформированности инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, позволяет увидеть, насколько неоднородной может быть внутренняя структура данной компетентности даже у специалистов, уже работающих в условиях инклюзивного образования [7, с. 4]. Автор выявила, что наиболее развитым у педагогов оказался когнитивный компонент: около половины опрошенных продемонстрировали средний уровень системности знаний и умений, связанных с реализацией инклюзивной практики, при этом значительная группа показала высокий уровень осведомлённости и практического опыта [7, с. 2].

Вместе с тем, как отмечает автор, мотивационный компонент оказался наиболее проблемным: более трети педагогов характеризуются низким уровнем мотивации к осуществлению инклюзивного дошкольного образования, что проявляется в отсутствии внутреннего интереса к включению детей с ОВЗ в группу сверстников и скептическом отношении к возможностям такой формы обучения. Рефлексивный компонент также показал средние и низкие показатели у большинства участников исследования, что свидетельствует о затруднениях в самоанализе собственной практики и осмыслении результатов реализации инклюзии.

По существу, эти данные подтверждают мысль о том, что формирование инклюзивной компетентности не может быть сведено к информированию педагогов о нормативной базе и методиках, а требует целенаправленной работы с мотивацией и рефлексией.

Интересно, что результаты исследований, посвящённых студентам педагогических вузов, демонстрируют сходную картину. О. Г. Груздова и Н. Е. Щербакова показывают, что у будущих учителей инклюзивная компетентность формируется неравномерно: студенты демонстрируют относительно высокий уровень когнитивной составляющей при недостаточной развитости практических навыков взаимодействия с детьми с ОВЗ и низкой выраженности готовности к межпрофессиональному взаимодействию в инклюзивной команде [8 , с. 52].

Авторы подчёркивают, что на этапе профессиональной подготовки доминирует учебно-теоретический формат освоения материала, тогда как отработка конкретных практических навыков, связанных с планированием адаптированных программ, модификацией заданий, оценкой динамики ребёнка, часто остаётся в тени.

Уже на уровне исходной подготовки будущего учителя закладывается дисбаланс между знанием и реальной готовностью действовать в инклюзивном образовательном пространстве.

Сопоставление результатов разных исследований позволяет утверждать, что слабым звеном формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений остаются мотивационный и рефлексивный компоненты. Даже при наличии достаточного уровня информированности учителя о сущности инклюзивного образования и нормативной базе часто сохраняются скрытые установки, основанные на представлениях о «норме» и «отклонении», страхе потерять управляемость классом, опасениях перед реакцией родителей типично развивающихся детей [3; 5; 7].

Отсутствие устойчивой привычки к профессиональной рефлексии в ситуации инклюзии приводит к тому, что педагог редко осмысляет собственные практики с точки зрения включённости каждого ребёнка, продолжает опираться на привычные репродуктивные формы работы, не замечая, как они усиливают исключение.

Исходя из анализа научной литературы, инклюзивную компетентность учителя общеобразовательной школы можно определить как интегративную характеристику профессиональной готовности, включающую ценностно-мотивационный компонент (принятие идей инклюзии, установка на уважение разнообразия, ориентация на успех каждого ребёнка), когнитивный компонент (система знаний о психофизиологических особенностях детей с ОВЗ, о нормативной базе, технологиях адаптации и модификации обучения), деятельностный компонент (умения проектировать и реализовывать образовательный процесс в инклюзивном классе, взаимодействовать с командой специалистов и родителями) и рефлексивный компонент (способность анализировать и корректировать собственную практику, выявлять барьеры и ресурсы инклюзивной среды).

Список использованных источников

1. Домур-Оол, Ч. Д. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя информатики для образовательной системы Республики Тыва : дисс. … канд. пед. наук / Ч. Д. Домур-Оол. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2024. – URL: https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/153867 (дата обращения: 11.11.2025).

2. Романовская, И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: https://s.science-education.ru/pdf/2014/4/532.pdf (дата обращения: 12.11.2025).

3. Данилова, О. В. Профессиональная компетентность педагогов и проблема социализации детей с интеллектуальным недоразвитием в условиях инклюзивного образования / О. В. Данилова // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 11 (40). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalnaya-kompetentnost-pedagogov-i-problema-sotsializatsii-detej-s-intellektualnym-nedorazvitiem-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html (дата обращения: 11.11.2025).

4. Тахохов, Б. А. Об инклюзивной компетентности педагога / Б. А. Тахохов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2018. – № 1. – С. 101–105.

5. Чеботарёва, О. В. Роль ценностно-когнитивного компонента инклюзивной компетентности учителя в успешной реализации инклюзивной образовательной практики / О. В. Чеботарёва // Живая психология. – 2023. – Т. 10, № 5 (45). – URL: https://scinetwork.ru/articles/6957 (дата обращения: 14.11.2025).

6. Широких О.Б. Формирование ценностей социальной инклюзии как основа диалога поколений// Философия образования и диалог поколений: сб. науч. трудов международной конференции «Ребенок в современном мире: диалог поколений». – СПб. : Политех-пресс, 2023. – С. 125–128.

7. Примак, Е. В. Сформированность инклюзивной компетенции у педагогов дошкольной образовательной организации / Е. В. Примак // Образовательный альманах. – 2024. – № 1 (76). – Ч. 2. – URL: https://almanah.su/tpost/9r5e3axpj1-primak-ev-sformirovannost-inklyuzivnoi-k (дата обращения: 12.11.2025).

8. Груздова, О. Г. Инклюзивная компетентность студентов педагогического университета как фактор эффективности инклюзивного образования / О. Г. Груздова, Н. Е. Щербакова // Образование в XXI веке. – 2023. – Т. 9, № 1. – С. 50–59.

УДК 373.31

Савинова Е. И.
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова» (Абакан, Россия)
Науч. рук. – Я. В. Макарчук, канд. пед. наук, доц.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО VR-КОНТЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. В статье отражена актуальность применения VR-контента при изучении предмета «Окружающий мир» для развития универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников. Представлены соответствующие диагностические методики для выявления уровня коммуникативных умений младших школьников. Доказана необходимость и значимость внедрения шлемов виртуальной реальности, способствующих развитию коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные умения, шлемы виртуальной реальности, младшие школьники, «Окружающий мир»

Abstract. The presented article reflects the relevance of the use of VR content in the study of the "Science" for the development of universal educational communicative actions among younger schoolchildren. The relevant diagnostic techniques for identifying the level of communication skills of younger schoolchildren are presented. The necessity and importance of the introduction of virtual reality helmets, contributing to the development of communication skills of younger schoolchildren, is proved.

Keywords: communication skills, virtual reality helmets, elementary school students, Science

Младший школьный возраст является наиболее подходящим периодом для формирования у детей навыка общения друг с другом, формирования социального поведения, усвоения речевых и коммуникативных умений. Коммуникативные умения у младших школьников формируются через общение, которое необходимо для организации контактов между людьми.

Коммуникативные действия, по мнению А.Г. Асмолова, «обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1, с. 30].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования третьего поколения, существуют следующие универсальные учебные коммуникативные действия, которыми должен овладеть каждый ребенок в результате деятельности:

1) общение: проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии;

корректно и аргументированно высказывать свое мнение и др.;

2) совместная деятельность: формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы [2].

То есть уже в младшем школьном возрасте у детей следует формировать коммуникативные умения, так как на сегодняшний день они являются приоритетными. Если ребенок будет обладать данными умениями на высоком уровне, он сможет грамотно выражать свои эмоции, мысли, чувства, вести активную беседу с людьми и уметь верно доносить нужную информацию другим.

Для выявления уровня развития коммуникативных умений младших школьников нами были подобраны диагностические методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина, «Качества настоящего друга» О.И. Крушельницкой.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Идринская средняя общеобразовательная школа» Идринского района Красноярского края. В исследовании принимал участие 21 ученик 3 «Б» класса.

Диагностическая методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина включала в себя 20 вопросов. Цель данного теста: определить уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников. На каждый вопрос предлагается три варианта ответа: да, нет, иногда.

Результаты диагностики показали, что больше половины класса испытывают проблемы, связанные с коммуникативными способностями (5 учеников замкнуты и не разговорчивы, 4 не коммуникабельны, у 2 коммуникабельность носит болезненный характер).

Следующая диагностика О.И. Крушельницкой «Качества настоящего друга» была направлена на выявление умения у детей работать в группе. В каждой подгруппе ученики совместно создавали продукт-портрет настоящего друга. Изучались умения поставить общую цель совместной работы младших школьников, выявились уровни исследования мнения младших школьников по вопросу: «Какими качествами должен обладать настоящий друг?».

Результаты данной методики показывают, что из 6 групп, 2 группы испытывали негативное отношение к совместной деятельности и 1 группа нейтральное отношение.

Таким образом, выдвинутая нами проблема по развитию коммуникативных умений является довольно актуальной и требует решения.

Для повышения уровня коммуникативных умений младших школьников, мы предлагаем использовать шлемы виртуальной реальности.

Согласно Приказу Министерства Просвещения России от 06.09.2022 VR-оборудование входит перечень средств обучения, которые можно закупать при оснащении новых школ.

Согласно методическим рекомендациям у будущих учителей начальных классов должна быть сформирована компетенция «умение проектировать и осуществлять процесс воспитания обучающихся начальной школы с использованием цифровых средств, в том числе и с особыми образовательными потребностями». В учебные планы организации высшего образования должна быть введена дисциплина Технологии VR/AR в начальном образовании

Виртуальная реальность (VR) — мир, смоделированный с помощью компьютерных технологий, в который пользователь может погрузиться с помощью специальных сенсорных устройств [3].

Отметим, что благодаря виртуальной реальности в образовании, у детей есть возможность не только получить новую информацию, но и взаимодействовать с некоторыми вымышленными объектами. Согласно А.И. Азевичу «погружение в подобную учебную среду способствует формированию у школьников навыков работы с виртуальными объектами, развивает умение коллективного сотрудничества и укрепляет уверенность в своих действиях в ходе представления учебных проектов» [4, с. 60].

Выделим некоторые плюсы использования образовательного VR-контента в начальной школе:

– заинтересованность детей к подобным урокам;

– закрепление полученных ранее знаний в практической форме;

– VR-шлем позволяет добиться эффекта реального присутствия в том или ином месте;

– знания, полученные посредством данных технологий будут более эффективны и доступны детям в реальной жизни.

Мы предлагаем провести несколько уроков и внеурочных мероприятий, для реализации данной идеи с применением шлемов виртуальной реальности по предмету «Окружающий мир»: «Звездное небо – великая книга природы», «Ориентирование на местности», «Берегись автомобиля».

Рассмотрим одну из предложенных тем более конкретно «Ориентирование на местности» на внеурочном занятии в 4 классе. Ученики данного возраста знакомы с ориентированием по местным природным признакам, по компасу и по солнцу. В зависимости от количества учеников класс делится на группы по 3 человека, это делается для того, чтобы у каждого ребенка была возможность пройти ориентирование на местности. Перед началом занятия мы ставим задачу для учеников – в группах отыскать клад за ограниченное количество времени (5 минут) и нарисовать примерную карту местности, опираясь на описание, которое передает ребенок, находящийся в VR-шлеме. Таким образом, мы сможем заинтересовать и задействовать всех участников образовательного процесса. У каждого ребенка будет своя задача по ходу занятия: у ребенка, который находится в шлеме – найти клад и описать местность, которую он видит; задача детей – нарисовать карту и по возможности, помогать своему однокласснику в поиске клада. Команда, которая быстрее всех справится с заданием и нарисует все карты верно – побеждает.

Задача учителя – перед началом занятия напомнить детям о правилах поведения со специальным оборудованием, правила поведения внутри группы и класса, также актуализировать ранее полученные знания детьми (ориентирование на местности по местным природным признакам, по солнцу и по компасу).

После того, как все ученики ознакомились с задачами занятия и инструкцией, мы раздаем каждой группе по одному шлему виртуальной реальности. Ребята с помощью жеребьевки внутри группы определяют, кто будет надевать шлем первым, вторым и третьим. После того, как дети определили очередность, мы раздаем каждой группе задания, а именно наброски карт трех местностей. Пока первый ребенок настраивает шлем виртуальной реальности под себя, другие участники команды знакомятся с картой и заданием. Когда все ознакомились с теорией, начинается отработка коммуникативных умений на практике.

По истечении 5 минут уже другой ребенок надевает шлем виртуальной реальности и старается правильно объяснить то, что он видит в шлеме. Таким образом, все участники образовательного процесса задействованы в работе. В конце мероприятия мы подводим итоги и выявляем команду, которая показала лучшие результаты.

В процессе работы мы отрабатываем у детей навыки общения внутри группы. Ребенок, который находится в шлеме, должен уметь с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации, уметь грамотно строить свою речь, чтобы она была понятна окружающим. Остальные участники группы должны уметь грамотно и точно задавать вопросы понимать то, что сказал другой участник команды и правильно отмечать на карте все те элементы, которые называет их одноклассник.

На наш взгляд, использование шлемов виртуальной реальности при изучении предмета «Окружающий мир» служит средством для развития универсальных учебных коммуникативных действий у детей младшего школьного возраста. В процессе деятельности дети учатся взаимодействовать друг с другом, слышать и слышать собеседника, грамотно задавать вопросы, выстраивать диалог внутри группы и добиваться результатов.

Использование шлемов виртуальной реальности помогает детям отработать полученные знания на практике, точно воспринимать информацию и при возникновении конфликтных ситуаций, уметь быстро их разрешать. Проблема развития универсальных учебных коммуникативных действий является в настоящее время наиболее актуальной, поэтому следует уделять ей большое внимание и делать этот процесс увлекательным и полезным для детей.

Список использованных источников

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2014. – 151, [1] с.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – URL: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения: 02.10.2025).

3. GitHub: веб-сервис для хостинга IT-проектов и их совместной разработки. – URL: https://github.com (дата обращения: 11.10.2025).

4. Азевич, А. И. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности и дополненной виртуальности / А. И. Азевич // Вестник МГПУ, 2022. – 60 с.

УДК 37.011

Солошко В. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ»

Аннотация. Статья посвящена анализу многогранного понятия «педагогические условия» как ключевого элемента педагогической системы. Рассматриваются основные подходы к его трактовке, в том числе сопоставление с понятием «педагогическая ситуация», а также приводится классификация педагогических условий. Особое внимание уделяется методологическим основам и

практическим аспектам создания эффективного комплекса педагогических условий для решения конкретных образовательных задач.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогическая ситуация, педагогическое управление, образовательный процесс

Abstract. This article analyzes the multifaceted concept of "pedagogical conditions" as a key element of the pedagogical system. The main approaches to its interpretation are examined, including its synonymy with the concept of "pedagogical situation," as well as the classification of conditions. Particular attention is paid to the methodological foundations and practical aspects of creating an effective set of pedagogical conditions for solving specific educational problems.

Keywords: pedagogical conditions, pedagogical situation, pedagogical management, educational process

В современной педагогической науке и практике возрастает внимание к методологическим основам образовательного процесса, среди которых ключевое место занимает понятие «педагогические условия». Это понятие является интегративным, связывающим воедино цели, содержание, методы и субъектов образования. Несмотря на его широкое употребление в научной литературе и диссертационных исследованиях, существует многогранность в его трактовках и подходах к классификации.

Педагогические условия – это элемент любого педагогического процесса, являющегося важнейшим компонентом педагогической системы и обеспечивающего целенаправленное формирование и развитие личности как в период общего дошкольного и школьного образования, так и в период профессиональной подготовки в вузе и в учреждениях среднего профессионального образования. Данный термин предполагает интегрирующее значение, которое обозначает взаимодействие субъектов, будь это ребенок и взрослый, учитель и ученик, преподаватель и студент [1, с. 4].

На основе этого можно выделить два основных аспекта педагогических условий:

– педагогическое средство, которое используют в образовательном процессе;

– предмет научного исследования, который считается частью гипотезы в диссертациях и научных работах.

Педагогические условия имеют свой методологический фундамент, на которых они строятся. Выделяют когнитивный подход, где акцент делается на добывании, переработке и применении знаний. Деятельностный подход предполагает, что главным аспектом является деятельность, в ходе которой осуществляется процесс приобретения знаний, проводится рефлексия. Личностно-ориентированный подход особое внимание отводящий личности учащегося.

Часто в научной литературе под педагогическими условиями можно встретить синонимичное понятие «педагогическая ситуация». В. В. Доброва рассматривает педагогическую ситуацию с позиции педагогического управления. Она выделяет педагогическую ситуацию как основную единицу учебного и воспитательного процессов, где происходит непосредственное взаимодействие субъектов в педагогической деятельности. В свою очередь педагогическая деятельность решает образовательные цели в специально созданных условиях [2, с. 3].

В зависимости от поставленной цели педагогическое управление переводится в педагогическую ситуацию. Педагогическая ситуация выступает в роли живого,

динамичного процесса, который все-таки невозможно предсказать на все 100 %. Поэтому выделяются специальные условия для эффективного управления ситуацией: организованное учебное пространство; четкие инструкции; логичная структура и доступное содержание; контроль времени и присутствие учителя. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, когда учебное пространство, ясные инструкции, содержание и поведение учителя выстроены логично и педагогически верно, то ситуацией легче управлять, а ученики – мотивированны и вовлечены.

В. А. Беликова трактует «педагогические условия» следующим образом: «это взаимосвязанный комплекс мер и возможностей образовательного процесса, который сознательно создается для обеспечения эффективного решения конкретной педагогической проблемы» [3, с. 10]. Основываясь на этом, автор выделила классификацию условий: необходимые, без которых деятельность неосуществима и которые нужно создавать постоянно, и достаточные, те, которые имеют стабильный результат.

Понятие «педагогические условия» рассматривается на разных уровнях в зависимости от сферы употребления. Это, в первую очередь, философский уровень: условие – это то, без чего предмет не может существовать, функционировать, развиваться. Общенаучный уровень, который предполагает изучение условий функционирования и развития любых объектов и процессов, и педагогический уровень, который подразумевает создание комплекса таких мер, которые будут эффективны для образовательной среды.

Педагог-психолог Е. Н. Кабанова-Меллер разграничивает внешние и внутренние условия. Внешние условия зависят от методики обучения, где для обучения используются обобщенные приемы и подводят к применению знаний в разных учебных областях. Внутренние условия зависят от самого ученика. Важно, чтобы ученик самостоятельно мог обобщить, осмыслить и глубоко усвоить изученное, а для педагога необходимо учитывать индивидуальные особенности при обучении [4, с. 10].

Таким образом, проведенный анализ позволяет определить педагогические условия как комплексный, сознательно создаваемый элемент педагогической системы, обеспечивающий эффективное решение образовательных задач. Рассмотренные подходы – от управления педагогическими ситуациями до разделения на внешние и внутренние, необходимые и достаточные условия –подчеркивают многомерность данной категории. Понимание и целенаправленное проектирование педагогических условий является залогом успешной организации образовательного процесса, способствующего не только передаче знаний, но и развитию личности всех его участников.

Список использованных источников

1. Орехова, Т. Ф. Педагогические условия как предмет творчества и профессиональной деятельности педагога-исследователя / Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина // Преподаватель XXI века. – 2025. – №2 – 1. – С. 46–57.

2. Доброва, В. В. Управление педагогической ситуацией: практические аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Психолого-педагогические науки. – 2025. – Т. 22 №2. – С. 89–100.

3. Беликов, В. А. Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – №6. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-issledovaniya-pedagogicheskih-usloviy-resheniya-problem-obrazovaniya-lichnosti (дата обращения: 25.11.2025).

4. Кабанова-Меллер, Е. Н. Перенос усвоенных приемов / Е. Н. Кабанова-Меллер // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4 (33). – С. 121–123.

УДК 811.161.1'373.61

Туровец Е. А.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
(Минск, Беларусь)
Науч. рук. – А. В. Сидоренко, канд. филол. наук, доц.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ О МОРФЕМНОМ СОСТАВЕ СЛОВА И ЕГО ДЕРИВАТАХ В КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И В НАЦИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются зоны дериватов и морфемной структуры слова в комплексном электронном словаре русского языка для начальных классов. Проводится анализ возможностей использования раздела «Портрет слова» в «Национальном корпусе русского языка» для получения данных о морфемном составе, а также однокоренных словах.

Ключевые слова: словообразовательный словарь, морфемный разбор, зона дериватов, словарная статья, «Национальный корпус русского языка»

Abstract. The article examines the zones of derivatives and morphemic structure of a word in a comprehensive electronic dictionary of the Russian language for elementary schools. The article analyzes the possibilities of the «Word Portrait» section in the «The Russian National Corpus» for obtaining data on morphemic composition, as well as single-root words.

Keywords: word-formation dictionary, morphemic analysis, zone of derivatives, dictionary entry, «The Russian National Corpus»

В процессе изучения учебного предмета «Русский язык» в начальных классах учащиеся знакомятся с различными словарями. Работа со словарями способствует обогащению словарного запаса учащихся, формированию у них необходимых в современной жизни навыков работы с различными источниками, поиска достоверной информации и др.

Так как в современном мире мало у кого дома можно найти различные словари, а при обращении к интернет-источникам ученики могут наткнуться на недостоверную информацию, мы задались целью создания удобного в использовании комплексного электронного словаря русского языка для учащихся 2–4 классов.

Д. В. Дятко указывает, что «электронный словарь – автоматизированная система интеллектуального предназначения с собранными и определённым образом упорядоченными лингвистическими данными» [1, с. 60].

Данный словарь будет включать в себя комплексную информацию о знаениях слова, его этимологии, синонимических, антонимических, словообразовательных связях, грамматических формах, особенностях произношения, сведениях о составе слова, примерах его употребления, возможных иллюстрациях. В электронном комплексном словаре русского языка словарная статья имеет следующую структуру:

Заголовочное слово, орфоэпическая информация.

Транскрипция.

Лексическое значение.

Этимологическая справка.

Синонимы, антонимы.
Изменение слова.
Морфемный состав.
Однокоренные слова.
Иллюстрация.
Устойчивые словосочетания.

При разработке словарной статьи основными источниками сведений о словообразовании, а также о морфемном составе слова стали «Новый словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова [2], «Школьный словарь строения слов русского языка» З. А. Потихи [3] и другие электронные ресурсы.

Среди электронных источников для разбора слова по составу можно выделить раздел «Портрет слова» в «Национальном корпусе русского языка» (далее – НКРЯ) [4]. На данном ресурсе следует ввести слово и указать часть речи, в результате чего мы получим информацию об определениях, с которыми это слово чаще всего употребляется (то есть о его сочетаемости), о грамматических и семантических признаках слова, его морфемном составе, однокоренных словах, словоизменении, о синонимах к данному слову и др. Сведения о морфемном составе слова в основном подкорпусе НКРЯ представлены следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1 – Морфемный разбор слова из основного подкорпуса «Национального корпуса русского языка» [4]

Как мы можем заметить, морфема *-ть* выделена как окончание. Как указывают разработчики, «словарь морфемного анализа Основного корпуса НКРЯ составлялся на основании идеологии «Словаря морфем русского языка» А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой (М., 1986). Принципы этой идеологии – значительная (хотя и не максимальная) дробность выделения морфем и соотносимость с другими лексемами аналогичного строения. Поэтому морфемное деление в разметке корпуса не совпадает с принятым, например, в школе» [4]. Ресурс постоянно развивается, поэтому иногда при морфемном разборе слова могут возникать некоторые ошибки, особенно в случае с автоматическими разборами, снабженными пометой «сгенерировано НейроКРЯ». В этом случае пользователям предлагается сообщить об ошибке с помощью кнопки «Оценить». Эта же функция доступна при оценке материалов раздела «Однокоренные слова», где могут объединяться слова, этимологически родственные, но с точки зрения синхронии принадлежащие разным гнездам: 1) «греметь», 2) «огромный», 3) «громко, громкий», 4) «разгром, погром, разгромить». Кроме того, как однокоренное дано имя собственное (фамилия) «Громов» (рисунок 2).

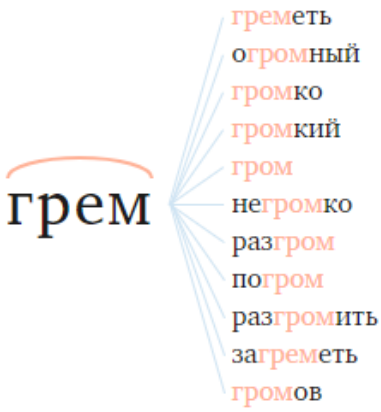


Рисунок 2 – Раздел «Однокоренные слова» «Портрета слова» в основном подкорпусе НКРЯ

В обучающем корпусе НКРЯ разборы выполнены на основе «Морфемно-орфографического словаря» А. Н. Тихонова (2002), потому морфема -ть в глаголе «греметь» выделена как суффикс. Так же разобрано по морфемам данное слово и в нашем словаре.

Рассмотрим подробнее зону дериватов, а также морфемную зону в «Комплексном электронном словаре русского языка для младших школьников». Морфемная зона и зона дериватов в комплексном электронном словаре для младших школьников содержат упрощённую информацию о морфемном составе слова, а также его словообразовательных связях и расположены в пунктах 7, 8 словарной статьи соответственно.

Рассмотрим морфемную зону слова «греметь» в нашем словаре (рисунок 3).



Рисунок 3 – Морфемная зона в «Комплексном электронном словаре русского языка для младших школьников»

В данном словаре морфемы обозначаются соответствующими им условными знаками. Согласно информации о морфемах в слове «греметь», часть «*грем*» является корнем слова, *-е-, -ть-* – суффиксами. Отметим, что в нашем словаре отсутствует информация об основе слова, а также о постфиксах. Это вызвано тем, что данные части слова на уроках русского языка в начальных классах не изучаются.

Сведения о дериватах располагаются в пункте №8 словарной статьи. Информация о словообразовании в словаре представлена через примеры однокоренных слов. Благодаря знакомству с этой частью словарной статьи учащиеся понимают, чем слова между собой схожи, а чем отличаются. Это способствует усвоению способов образования слов, увеличению словарного запаса учащихся, помогает быстро и правильно выбрать проверочное слово в ситуации сомнения.

Процесс создания словарных статей комплексного словаря для начальных классов заключает в себе немало трудностей, требует высокой квалификации авторов. Сведения о морфемном составе слова и его дериватах – чрезвычайно важная часть

характеристики лексической единицы, что объясняет место соответствующих зон информации в словарных статьях.

Список использованных источников

1. Дятко, Д. В. Белорусская лексикография: теория, история, современное состояние / Д. В. Дятко // Лексикографические штудии : междунар. коллективная монография / Под ред. Н. В. Пятаевой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2017. – С. 9–63.

2. Тихонов, А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным : [около 40000 слов, примерно 10000 словообразовательных гнезд] / А. Н. Тихонов. – М. : Lingua : АСТ, 2014. – 639 с.

3. Потиха, З. А. Школьный словарь строения слов русского языка: Пособие для учащихся / З. А. Потиха. – М. : Просвещение, 1999. – 318 с.

4. Национальный корпус русского языка : [сайт]. – М., 2003–2025. – URL: https://ruscorpora.ru/word/main (дата обращения: 20.11.2025).

УДК 37.01

Шайдо А. Г.

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Могилев, Беларусь)
Науч. рук. – С. П. Чумакова, канд. пед. наук, доц.

КОМПЕТЕНЦИЯ КООПЕРАЦИИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье раскрывается содержание компетенции кооперации. На основе анализа научных источников уточняются термины «кооперация» и «сотрудничество». Предложена трехкомпонентная модель компетенции. Материалы статьи представляют ценность для реализации компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: компетенция кооперации, кооперация, образование, структура компетенции

Abstract. The article reveals the content of the competence of the cooperation. Based on the analysis of scientific sources, the terms "cooperation" and "collaboration" are clarified. A three-component competence model is proposed. The materials of the article are valuable for the implementation of the competence approach in education.

Keywords: competence of cooperation, cooperation, education, competence structure

Глобальные изменения в социальной и экономической жизни общества ставят перед государством ряд задач, которые могут быть решены через обновление системы образования Республики Беларусь, направленное на формирование компетентной личности с развитым чувством ответственности, способной устанавливать контакт, работать в команде, принимать самостоятельные решения, оперативно решать жизненные и профессиональные проблемы.

Ведущим подходом в системе образования становится компетентностный подход, который и позволяет формировать компетентную личность, обладающую соответствующим набором компетенций [5, с. 2].

В процессе обучения и воспитания, человек осваивает различные компетенции. Однако существуют такие компетенции, которые не зависят от области применения. Они необходимы для успешного развития и социализации человека, тем самым носят универсальный характер [2, с. 8].

К таким универсальным компетенциям относится компетенция кооперации. Несмотря на признание важности данной компетенции, в педагогической литературе остается нерешенной проблема конкретизации структуры и содержания понятия.

Анализ источников показывает, что под сущностью кооперации понимается не просто совместная деятельность, а целенаправленное взаимодействие, ориентированное на достижение максимального эффекта [2; 3; 4].

А.Г. Асмолов, в содержании понятия кооперация акцентирует внимание на согласовании усилий по достижению общей цели и ориентацию на других участников команды [3].

Анализ статьи зарубежных авторов (N. Davidson, C.H. Major), показывает, что «кооперация» включает совместное взаимодействие для достижения цели, наличие определенной структуры, взаимопомощи участников, наличие индивидуальной ответственности, рефлексии группового взаимодействия [1].

Понятие «кооперация» тесно связано с понятием «учебное сотрудничество», длительное время, разрабатываемое в отечественной педагогике. Данный термин имеет синонимичные обозначения «групповая работа», «работа в команде», «совместная учебная деятельность», что подчеркивает многогранность этого феномена.

Так, И.А. Зимняя определяет учебное сотрудничество, как многостороннее взаимодействие, характеризующееся единством цели, разделением действий, наличием позитивных межличностных отношений [8].

В.Я. Ляудис рассматривает совместную учебную деятельность как акты обмена действиями, сигналами (вербальными и невербальными) между участниками взаимодействия (учителя и учащихся) в процессе формирования осваиваемой деятельности [6].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что «сотрудничество» описывает внешнюю сторону взаимодействия, основанную на принципе совместной деятельности и наличием общих целей; в то время как «кооперация» представляет конкретную форму такого взаимодействия, которой присущи наличие ролей и правил организации, акцент на позитивном взаимодействии, наличие ответственности и целенаправленным формированием навыков работы в команде.

Исходя из сущности рассмотренного понятия, под компетенцией кооперации можно понимать совокупность знаний, умений, навыков и ценностных установок личности, обеспечивающих эффективное совместное взаимодействие для достижения цели, в том числе межкультурного взаимодействия, владением навыков командообразования, умением договариваться, поддерживать эффективную обратную связь [7, с.12].

Анализ источников позволяет выделить структуру компетенции кооперации, включающую взаимосвязанные компоненты:

– когнитивный (знание правил совместной работы, распределения ролей, понимание основ бесконфликтного взаимодействия и методов разрешения конфликтов и поиска компромисса);

– ценностно-мотивационный (мотивация к позитивному сотрудничеству, готовность оказывать взаимопомощь, эмпатия, ответственность за свой вклад и общий результат);

– операционно-деятельностный (умение слышать и слушать партнёра, использование навыков тайм-менеджмента, навыки командообразования, распределения ролей, способность решать конфликтные ситуации) [2; 7].

Благодаря компетенции кооперации человек способен эффективно взаимодействовать с другими, решать коллективные задачи и достигать целей в любой области.

Следует отметить, что компетенция кооперации рассматривается в национальной рамке универсальных компетенций как одна из ключевых, обеспечивающих готовность личности к жизни в быстро меняющихся условиях современного общества.

Список использованных источников

1. Davidson, N. Boundary crossings: cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning / N. Davidson, C. H. Major // Journal on Excellence in College Teaching. – 2014. – Vol. 25, № 3/4. – P. 7–55.

2. Атлас практических решений. Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе / Н.А. Авдеенко [и др.]; под ред. М.С. Добряковой, Е. И. Казаковой. – М. , 2023. – 250 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. – 160 с.

4. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие / О. В. Еремкина [и др.]. – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2010. – 49 с.

5. Концепция развития системы образования Республики Беларусь : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683. – 32 с.

6. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

7. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік Адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 6–13.

8. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя . – М. : Логос, 2005. – 384 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Совершенствование содержания и методов подготовки учителя начальных классов 3

Гладнева С. Г. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – РАБОТЕ НАД ЭПИЗОДОМ ПРИ АНАЛИЗЕ РАССКАЗОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 3

Забельникова О. В. ..... ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ФАКУЛЬТЕТЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БГПУ 6

Зеленкова И. В. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА 9

Качан В. Г., Івакіна А. М. АБ УДАСКАНАЛЕННІ ФОРМАЎ КАНТРОЛЮ ВЕДАЎ У ВУЧЭБНЫМ ПРАЦЭСЕ 12

Сорока О. Г. ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ИТОГАМ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ 17

Качан А. А., Муравьева Г. Л., Урбан М. А. СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ЕДИНСТВО И ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ИХ СЛЫШАЩИХ СВЕРСТНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 21

Макеева С. Г., Шуткина И. В. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 26

Митрохина С. В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ 31

Помазов В. П. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА 34

Савинова Л. Ю., Нужнова Н. М. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ОРЛЯТА РОССИИ»: ОПЫТ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА 37

Сидоренко А. В. РЕЧЕВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ КОНСПЕКТА УРОКА: ОШИБКИ В СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ 41

Се Синьжань АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ 43

Хвалей О. Д. ПРАКТИКА ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ: ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В ЛЕС 48

2. Реализация компетентностного подхода в подготовке учителей начальных классов 54

Агеева Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОЛЛЕДЖАХ 54

Азарка В. У., Васілеўская А. С. ФАРМІРАВАННЕ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПРАЗ РЭАЛІЗАЦЫЮ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВЯЗЕЙ 58

Арслангереева Д. И. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 62

Волкова И. Г. ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 65

Епишева В. Ф. САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 69

Митрохина С. В., Чижикова Н. В. РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 71

Міхалевіч А. Г. АЗНАЯМЛЕННЕ ВУЧНЯЎ З ЭКСПРЭСІЎНЫМІ СІНТАКСІЧНЫМІ ФІГУРАМІ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў 4-ЫМ КЛАСЕ 75

Талай Ю. В. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДУЛЬНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 79

Хвалей О. Д. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ 84

Чумакова С. П. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ К УСТОЙЧИВОМУ ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 88

Широких О. Б. ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС 91

Ятусевич С. Г. ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 97

3. Развитие функциональной грамотности и универсальных компетенций обучающихся 100

Бардакова В.В. АСПЕКТЫ КОММЕНТИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 100

Буйко Н. В. КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 104

Василевич А. С. ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 108

Гидревич В. Н. РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ, МЕТОДОВ, ПРИЁМОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ 111

Григорьева О. А. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 115

Громова А. А., Невзорова А. В. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 119

Лаўрыновіч Н. П. ФАРМІРАВАННЕ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ ВУЧНЯЎ У АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ 122

Хватик Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 126

Шырко А. С. РАЗГЛЯД ПАНЯЦЦЯЎ “НАВЫК ЧЫТАННЯ” І “ЧЫТАЦКІЯ ЎМЕННІ” Ў КАНТЭКСЦЕ ПРАБЛЕМЫ ФАРМІРАВАННЯ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ 130

4. Инновационные практики в начальном образовании 134

Антонович Н.М. Мочалова В. В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ВО 2 КЛАССЕ 134

Барейко А. Г., Юревич Т. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «УМНАЯ КОРОБКА» С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 138

Василевская Е. С. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ОРФОГРАММАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 142

Герасімовіч А. М., Усціменка М. У. УЗАЕМАДЗЕЯННЕ ЎСТАНОВЫ АДУКАЦЫІ І СЯМ'І Ў КАНТЭКСЦЕ КАМПЕТЭНТНАСНАГА ПАДЫХОДУ 146

Герасімовіч А. М. МАБІЛЬНЫ ДАДАТАК "ЭТНАПЕДАГОГІКА ДЛЯ БАЦЬКОЎ" ЯК СРОДАК МЕДЫЯАДУКАЦЫІ БАЦЬКОЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ 150

Данич О. В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 153

Евдокимова А. А. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С РОДИТЕЛЯМИ 156

Журович И. В. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 158

Ковалив В. В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «В МИРЕ МУЗЫКИ» 163

Корсак А. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 168

Котюнина Е. С., Невзорова А. В. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ЭФФЕКТИВНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» 171

Забавская И. И., Молодцова А. М. СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА И КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 174

Нахшон Ю. А. ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЕ 177

Павлов А. С. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 180

Патапенко О. С. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ БЕЛАРУСИ 183

Самсонова Т. Г. ПРИМЕНЕНИЕ СЕРВИСОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 186

Фэн Юй ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И СРЕДСТВО ОБОБЩЕНИЯ СПОСОБА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ 189

5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося в образовательном процессе 194

Галяс М. И. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИИ 194

Долгая Н. А. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 196

Журавель Н. В. РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫЯВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 199

Сорвачева И. Д. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 204

Стреха Г. Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ С СДВГ 208

Толкач Н. М., Хомчик М. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТУДИИ КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ 212

6. Молодежь в науке 216

Власова А. В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРУДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТРУД (ТЕХНОЛОГИЯ)» 216

Дроздова Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПРИ ОБЪЯСНЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА 219

Егорова Е. С. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ 223

Забирова Э. Р. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МУЛЬТФИЛЬМА 227

Зенькевич А. А. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ 231

Кумища А. А. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И КЛЮЧЕВОЙ ВИД ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 235

Матюшевская В. А. ОТ КОНТРОЛЯ К РАЗВИТИЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 238

Овсяник О. С. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ 243

Орешникова А. Д. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ 246

Павлинова В. С. САМООЦЕНКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ....250

Пауленкович П. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ....254

Савинова Е. И. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО VR-КОНТЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» 259

Солошко В. А. АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ» 262

Туровец Е. А. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ О МОРФЕМНОМ СОСТАВЕ СЛОВА И ЕГО ДЕРИВАТАХ В КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И В НАЦИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА 265

Шайдо А. Г. КОМПЕТЕНЦИЯ КООПЕРАЦИИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ....268