Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ:

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции
г. Минск, 21 октября 2021 г.

Минск

БГПУ
2021

УДК 378.016
ББК 74.58
П44

Редколлегия:

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;

Игнатович В. 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;

Василевская Е. С., кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой белорусского и русского языкознания БГПУ

П44 **Подготовка** учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 окт. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2021. – 344 с.
ISBN 978-985-29-0085-0.

В сборнике представлены результаты исследований ученых и педагогов различных регионов Беларуси, России, Латвии, отражающие актуальные вопросы психолого-педагогической и теоретико-методической подготовки учителей начальных классов.

Адресуется преподавателям, аспирантам, студентам и всем, кто интересуется вопросами подготовки педагогических кадров для I ступени общего среднего образования.

УДК 378.016
ББК 74.58

ISBN 978-985-29-0085-0

© Оформление. Белорусский
государственный педагогический
университет имени Максима Танка, 2021

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. М. Брунчукова

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия, e-mail: nadejar@mail.ru

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения была и остается важной и актуальной на протяжении всей истории развития человечества. В решении задач «возрождения» нравственности современного общества значимая роль отводится институтам образования. В статье анализируется состояние подготовки бакалавра – будущего учителя начальной школы по вопросам духовно-нравственного воспитания детей 6–11 лет: цели, содержание, методы и средства, формы организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: национальный воспитательный идеал; базовые национальные ценности; духовно-нравственное воспитание; младший школьник; учитель начальных классов.

История становления и развития этики как науки достаточно хорошо изучена. Именно с ее появлением в общественную жизнь вошли такие термины как: «этика», «мораль», «нравственность», которые на начальном этапе рассматривались как тождественные. Со временем их трактовки стали «расходиться».

Результаты распада Советского Союза «вывели» проблему нравственного воспитания подрастающего поколения в разряд наиболее актуальных. «Это явление оказало негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку» [1, с. 40].

Важность разрешения заявленной проблемы нашла отражение в документах различного уровня. Так, официально с 2010 года «усиление воспитательного потенциала» определяется как одно из приоритетных направлений модернизации российского образования.

В качестве методологической основы реализации поставленных перед образованием задач определена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2010 г.). Данный документ определил ключевые понятия, на которые должен «опираться» процесс воспитания, обучения и развития подрастающего поколения: «современный

национальный воспитательный потенциал» − «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 42]; «базовые национальные ценности» − патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [1, с. 44]; «духовно-нравственное развитие и воспитание»; «основные принципы духовно-нравственного развития и воспитания» − нравственный пример педагога, социально-педагогическое партнерство, индивидуально-личностное развитие, интегрированность программ духовно-нравственного воспитания, социальная востребованность воспитания [1, с. 45].

В связи с принятием важнейших решений в области образования существенно обновляются и меняются задачи педагогической деятельности учителя. В рамках осуществления заявленных задач в учебный план профиля «Начальное общее образование» включены курсы: «Социокультурные факторы и проблемы современного образования», «Основы духовно-нравственного воспитания младшего школьника», «Этнопедагогика», «Приобщение младших школьников к национальной культуре» и др. Распределение данных курсов по годам и семестрам обучения построено таким образом, чтобы вначале раскрыть сущность и причины проблем воспитания на современном этапе развития общества, проанализировать пути достижения поставленных целей, затем определить методические подходы работы.

В процессе изучения вышеобозначенных курсов, прежде всего, студенты усваивают категориально-понятийный аппарат проблемы исследования, получают представление об истории становления и развития этического воспитания детей, накопленном методическом опыте духовно-нравственного воспитания младшего школьника и его результатах, перспективах развития.

Например, содержание курса «Основы духовно-нравственного воспитания младшего школьника» раскрывается через темы:

- Сущность ключевых понятий проблемы исследования. Исторический аспект проблемы исследования.
- Роль духовно-нравственного воспитания в современном образовательном процессе
- Основные направления духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста на современном этапе развития общества.
- Социально-психологические механизмы влияния этической составляющей на мироощущение и социальное самоопределение ребенка.
- Принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

- Методы и приемы духовно-нравственного воспитания современного младшего школьника.
- Формы организации духовно-нравственного воспитания ребёнка.
- Курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе». Цель. Задачи. Методы и приемы. Средства осознанного освоения программного материала.

На занятии предусмотрены для проработки как теоретические вопросы, так и задания для самостоятельной работы студентов. Например,

Тема: Курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе.

Вопросы для обсуждения

1. Концепция курса.
2. Структура курса.
3. Цели и задачи. Принципы построения курса.
4. Метапредметные результаты.
5. Принципы отбора содержания.
6. Курс «ОРКСЭ» в культурно-исторической и этнографической модели.
7. Современные неконфессиональные модели религиозного образования.
8. Культуроведческий, деятельностный и коммуникативный подходы в преподавании курса.
9. Методический аппарат учебника.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Изучите программы изучения курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики» (по различным УМК). Определите основные цели обучения. Дайте их сравнительный анализ.

2. Выделите ключевые темы модуля (по различным УМК по выбору студента). Дайте их сравнительный анализ.

3. Изучить методические рекомендации к изучению курса по различным УМК. Определите основные положения методических подходов к его изучению.

4. Составьте конспект урока по каждому модулю (УМК − по выбору студента).

5. Продумать занимательный материал, дидактическое оснащение к выбранной теме урока.

6. Составьте глоссарий по каждому модулю.

7. Составьте методическую копилку по каждому модулю. Представить фрагменты уроков по ключевым вопросам каждого раздела (темы).

8. Составьте библиографию по проблеме исследования.

Особое внимание уделяется применению полученных знаний на практике. Согласно программе производственной практики (4 курс), студенты должны провести 4 пробных урока и 1 – зачетный по курсу ОРКСЭ (модуль по

выбору студента, но с учетом того, какие модули изучаются в каждой конкретной школе). На этапе подготовки бакалавру необходимо не только глубоко проработать тему, но и в определенной степени «адаптировать» материал в соответствии с психологическими и педагогическими особенностями ребенка младшего школьного возраста.

Важное место на уроке занимает словарная работа: разъяснение новых для детей терминов и понятий, их использование в речи. Применение наглядности, аудио- и видеоматериалов помогает учителю ярче и интереснее представить новую тему, что способствует ее осознанному усвоению.

Особое место на уроке должно отводиться анализу ответов учащихся, их корректной оценке, аргументации в определении нравственного выбора в соответствии с требованиями, принятыми в обществе. Как показывает практика, наиболее трудными для студентов являются уроки на религиозные темы, по причине отсутствия достаточных знаний об особенностях культурно-религиозных традиций, атрибутах, сопровождающих религиозные службы и т. д. Выбор модуля определяется родителями учащихся, они выступают представителями данной религиозной конфессии, следовательно, обладают большими знаниями по этим вопросам. Задача учителя при подготовке к каждому конкретному уроку состоит в том, чтобы не только изучить вопросы, выносимые на данный урок, но и «увязать» новый материал с ранее изученным, что требует не только «точечных» знаний, но и овладение ими в системе, во взаимосвязи.

Список использованных источников

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект. Извлечения. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 39–46.
2. Брунчукова, Н. М. Философско-этические основы нравственного воспитания подрастающего поколения / Н. М. Брунчукова // MODERN HUMANITIES SUCCESS Institution of higher education the Dagestan Institute of Humanities (Makhachkala) Вып.6. – Махачкала, 2019. – С. 186–190.

УДК 373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. Г. Игнатович

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: ignatovich_vg@bspu.by

В статье описан процесс применения игровых технологий в эстетическом воспитании младших школьников, уточнены задачи и преимущества их использования.

Ключевые слова: игровые технологии, младшие школьники, эстетическое воспитание.

Для приобщения ребёнка к желанию творить прекрасное и замечать красоту в окружающем мире необходимо уделять внимание эстетическому воспитанию, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Наиболее эффективно данный процесс будет идти в игре, где игровая среда через различные новые формы и средства, с которыми сталкивается ребёнок, формирует отношение к окружающему миру.

В современном мире решение данной задачи непросто дается педагогу, т. к. дети часто информированы посредством компьютерных технологий, ограниченны в непосредственном общении со сверстниками, мало читают книги. Это создаёт ряд трудностей при включении их в процесс эстетического воспитания. Преодолеть эти трудности помогает игровая деятельность.

Игровые технологии обладают важной ролью в формировании художественного вкуса, чувства прекрасного, развитии творческих способностей. Игровые методы, приемы и формы работы способствуют решению проблемы эстетического воспитания младшего школьника, т. к. именно в данном направлении они легко и часто применимы. Их разнообразие определяется многочисленными источниками информации, получаемой детьми в процессе, видами деятельности (пение, танцы, рисование и т. п.), задачами развития способностей, креативности и др. Однако решающее значение принадлежит развивающим играм, в которые включаются дети. На первой ступени общего среднего образования необходимо обращать внимание не только на содержание школьных предметов, но и на средства действительности, на факторы, влияющие на эстетическое развитие личности.

Игровые технологии представляют собой созданную педагогом ситуацию, в которой через игру достигается ряд педагогических задач. Можно рассматривать игровые технологии как последовательную совокупность методов и приемов организации обучающей среды, основанную на привлечении опыта, знаний, активности детей и развивающую познавательные психические процессы и все сферы личности, включая творческую и коммуникативную. Они могут применяться на любом этапе урока или мероприятия и играть роль от образовательной и диагностической до обобщающей и контролирующей, особенно эффективны игры творческого характера, но на первых этапах могут быть и репродуктивными.

При этом взаимодействие в игре впоследствии должно стать интерактивным, целью которого является организация творческого процесса, где все учащиеся активно взаимодействуют друг с другом и с педагогом. Это круговое взаимодействие происходит на уровне «равный – равному», где учитель является партнером в совместной игровой познавательной творческой деятельности. Он регулирует воспитательный процесс и заботится о его

организации, формулирует правила игр и темы для обсуждения, помогает, направляет, консультирует и контролирует.

Учитель, как организатор игровой художественной деятельности, для разнообразия и эффективности эстетического воспитания использует различные интерактивные игры, которые значительно расширяют возможности усвоения учебной информации. Материал, поданный при помощи игровых технологий, легче усваивается детьми и в наибольшем объёме. Использование графики, цвета, звука, современных компьютерных средств позволяет моделировать различные ситуации, что делает занятие интересным и современным.

По словам Г. К. Селевко, младшие школьники «легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую, самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются неимитационные игры» [1, с. 59].

Преимущества использования игровых технологий:

– стимулируют творческую и познавательную активности;

– предоставляют возможность перейти от монолога к диалогу и полилогу в общении, изменить социальную позицию ребёнка с репродуктивной на творческую;

– развивают компоненты эстетического сознания ребёнка;

– воспитывают критическое мышление;

– вырабатывают самостоятельность.

На первой ступени общего среднего образования необходимо рационально использовать возможности каждого учебного предмета в целях эстетического воспитания, а такие возможности есть и на математике, и на предметах языкового цикла, и на всех других. Однако внимание по использованию игровых технологий с вышеобозначенными задачами необходимо сосредоточить на дисциплинах эстетического цикла, обладающих наибольшим потенциалом в данном направлении. Их значимость и специфика определяются задачей формирования у учащихся эмоционально-образной сферы, первым опытом творческой деятельности.

В интерактивном игровом режиме информационные потоки вызывают активную творческую деятельность ребёнка, реализуют идею организации эстетической среды, в которой через игры усваиваются знания искусствоведческого характера. Учитель при этом не столько руководит, сколько содействует данному процессу: актуализирует знания, обращается к опыту, активизирует активность, поощряет творчество, выступает в различных основных ролях, постоянно стимулируя творчество и активность и становясь слушателем, реципиентом, оппонентом, а не только транслятором знаний.

Эффективно, когда в игровой деятельности каждый ученик участвует в различных ролях, дети вносят свои предложения, творческие изменения в игровой процесс. При этом осваивается не только процесс индивидуального, но и коллективного творчества.

Для повышения эффективности эстетического воспитания с помощью применения игровых технологий можно использовать:

– сочетание различных методов между собой;

– постоянное разнообразие игр, методов и приемов;

– разделение детей на подгруппы с присвоением ролей;

– активную визуализацию;

– стимулирование эффективного нестандартного подхода в игре.

Играя новую роль, ребёнок развивает творческую составляющую, приобщается к искусству, активизирует самостоятельную художественную деятельность.

Таким образом, игровые технологии позволяют приобщить ребёнка к желанию творить прекрасное и замечать красоту в окружающем мире, организовать творческую активную среду, в процессе эстетического воспитания формировать составляющие эстетического сознания, научится сопереживать, выражать эмоции и чувства, высказывать впечатления, и в итоге творить красоту вокруг.

Список использованных источников

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 372.4

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

И. П. Ильинская

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия, e-mail: ilinskaya@bsu.edu.ru

Д. А. Журавель

Начальная школа-детский сад № 26 «Акварель», г. Белгород, Россия, e-mail: 1148459@bsu.edu.ru

В статье раскрываются вопросы духовно-нравственного воспитания будущих учителей начальных классов с целью обогащения их опыта для будущей профессиональной деятельности в этом направлении. Авторы раскрывают методы и формы работы со студентами в процессе изучения учебных дисциплин и самостоятельной работы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, традиционные ценности, воспитание обучающихся.

Современные вызовы системе образования подвигают нас к поиску путей духовно-нравственного воспитания обучающихся. Глобализация культуры, развитие цифровых технологий, нестабильность и кризисные ситуации в эко-

номический и политической сферах мирового сообщества пошатнули привычные устои, обусловили размывание традиционных ценностей, усилили межпоколенный разрыв, что затрудняет передачу опыта от поколения к поколению и повышает необходимость актуализировать и интенсифицировать воспитательные аспекты в теории и практике образования.

Сегодняшние школьники, начиная уже с первой ступени общего среднего образования, погружаются в мир цифровых технологий, в огромное информационное пространство, в режим экранной деятельности с гаджетами, компьютерами, телевизором, приобретая иные, чем прежние поколения навыки деятельности. У них формируется иная, чем прежде, картина мира и личностные качества, среди которых есть не только позитивные, но и негативные.

Среди недостатков цифровизации, отрицательно влияющих на развитие личности младшего школьника, его духовно-нравственной сферы выделяют «возрастание эмоционального дискомфорта ребенка, отсутствие способности к разрешению простейших конфликтов, возрастание раздражительности, агрессии, ориентация на потребление, аутизация, гиперактивность, нетерпеливость, сосредоточенность в основном на краткосрочных целях <…> снижение уровня социальных навыков у обучающихся, тотальный контроль над ребенком и его семьей, игровую зависимость как следствие геймификации цифровой образовательной среды и доступность компьютера и интернета» и др. [1, с. 827].

Отрицательные тенденции, влияющие на формирование личности современного школьника, детей и молодежи, провоцируют «западание» в сфере формирования духовно-нравственных ценностных ориентиров личности, традиционных для России и создают условия, для формирования личности потребителя, а не созидателя, личности, ориентированной на себя и свои личные интересы, накопление материальных благ, на порождение социального неравенства в обществе.

Современный учитель должен обладать широким спектром компетенций, специфических умений и навыков, личностных результатов, полученных в ходе профессионального образования, иначе он будет не конкурентно способен и не востребован на рынке труда, не достигнет высоких результатов и мастерства в профессии. К таким компетенциям и результатам относятся умения осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся, то есть по сути решать весь спектр вышеозначенных проблем, а значит быть носителем традиционных культурных ценностей, обладать развитым духовным миром и высокими моральными нормами и ценностями. На плечи учителя сегодня ложится важнейшая миссия, порученная системе образования, – формирование образа последующих поколений, трансляция накопленного культурного опыта, сохранение культурного наследия нашей страны и человечества в целом [2, с. 212–214].

Для решения поставленных вопросов необходима организация работы по духовно-нравственному воспитанию будущих учителей и по их подго-

товке к деятельности по духовно-нравственному воспитанию обучающихся в образовательной среде. Такая работа должна осуществляться с помощью различных форм и методов педагогического процесса. Так, в нашем вузе, это сфера учебных занятий, обозначенная учебным планом, самостоятельная работа обучающихся и сфера воспитательной работы со студентами. В рамках учебных дисциплин будущие учителя начальных классов изучают философские аспекты духовно-нравственной культуры общества и личности, имеют возможность изучать специальную дисциплину «Духовно-нравственное воспитание младших школьников», вовлекаются в проектную деятельность соответствующей направленности. Также на духовно-нравственное развитие личности будущих учителей направлено содержания методических дисциплин, отражающих методику ознакомления с православной культурой, методику воспитательной работы в школе и др.

В рамках изучения педагогических дисциплин студенты имеют возможность уже на основе предлагаемого содержания задумываться над вопросами духовно-нравственной культуры личности, смыслами традиционных ценностей. В процессе изучения вопросов воспитания и социализации личности на практических занятиях будущим учителям предлагается осмыслить и шкалировать для себя «комплекс добродетелей» Б. Франклина, правила самовоспитания К. Д. Ушинского, составить свой свод правил. Интересно то, что полезность и правильность такой работы со студентами становится очевидной сразу. Так, очень часто будущие учителя, следуя приобретенным в ходе собственного жизненного опыта установкам, не отдают должного таким добродетелям, как воздержание, умеренность, молчание, решительность; скромность часто ставят на последнее место или вообще пропускают (иногда позже выясняется, что это случайность), считают, что сегодня такое качество человеку совершенно не нужно. Размышление о постулатах христианской морали, лежащей в основе «комплекса добродетелей», рассуждение о понимании Б. Франклином перечисленных нравственных ценностей и о понимании таких ценностей в наше время, создание (придумывание) ситуаций, к которым приводит отсутствие или же, наоборот, присутствие той или иной ценностной основы в поведении и мироощущении человека позволяет изменить, подкорректировать процесс осмысления студентами смыла и ценности приведенных добродетелей. Позиция индивидуалиста, эгоцентриста и потребителя в рассуждениях студентов меняется на позицию человека стремящего к развитию и совершенствованию духовно-нравственной сферы своей личности. Молодые люди задумываются над тем, зачем нужно воздержание и умеренность, молчание и скромность…

Не менее интересными и полезными для будущих учителей оказываются рассуждения о правилах самовоспитания К. Д. Ушинского, среди которых часто вызывают несогласие и непонимание такие, как: «Не говорить о себе без нужды ни одного слова», «Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем,

что есть, ни тем, что будет». Студенты считают, что нужно себя презентовать, продвигать, иначе «в этой жизни ничего не добьешься» и под. И если «есть чем похвастать, то почему бы об этом не сказать – это твой успех, твои достижения». В ходе рассуждений мнение студентов становится более зрелым и осмысленным, они меняют свои позиции и в рассуждениях демонстрируют более глубокие моральные качества, начинает проступать духовная глубина личности, что помогает в дальнейшем более качественно подготовить план своего развития, составить собственный «свод правил» и под.

В процессе изучения учебных дисциплин напрямую связанных с духовно-нравственным воспитанием младших школьников нами часто применялись такие формы работы, как экскурсии, методы музейной педагогики, проектные методы обучения. В рамках самостоятельной работы использовались просмотры кинофильмов с дальнейшим их обсуждением на занятиях. Такие виды работ стимулируют студентов к изучению дисциплин и способствуют в большой степени росту их собственной духовно-нравственной культуры.

Так, экскурсии в краеведческий музей и музей народной художественной культуры позволяют не только познакомиться с работой музейного педагога, видами педагогической деятельности с детьми на базе музея, но и обогатить свой нравственно-эстетический опыт, прикоснуться к опыту и традициям, отражающим историю и дух своего народа, этнические ценности культуры родного края, национальные традиции воспитания. Экскурсии в художественный музей обогащают будущих педагогов как зрителей, прикоснувшимся к высокому искусству и получивших возможность для диалога с художником. Такие экскурсии позволяют в полной мере задействовать воспитательный потенциал произведений изобразительного искусства [3, с. 19–21].

Сотрудничество и социальное партнерство с учреждениями культуры города и области позволяют студентам заниматься выполнением проектов, направленных на ознакомление младших школьников с культурным наследием и традициями родного края, и осваивать в непосредственной практической деятельности основы духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Список использованных источников

1. Ilinskaya, I. P. Primary School Student's Spiritual and Moral Education and Digitalization of Education: The Search for Consensus / I. P. Ilinskaya // ARPHA Proceedings 3: VI International Forum on Teacher Education, 2020. – P.827–838.
2. Ильинская, И. П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды / И. П. Ильинская // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II. – С. 209–215.
3. Ильинская, И. П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов / И. П. Ильинская // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 16–21.

УДК 378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: dina-56@mail.ru

Формирование профессиональной готовности студентов к привитию детям дошкольного возраста ценностного отношения к национальному языку и национальной культуре осуществляется в рамках преподавания методик дошкольного образования и включает четыре этапа: когнитивно-обогащающий, репродуктивно-деятельностный, конструктивно-творческий, оценочно-регулятивный.

Ключевые слова: готовность, студенты, модель, формирование, ценностное отношение, национальная культура.

В качестве главной цели современной культурно-исторической парадигмы образования выступает формирование грамотной, творческой личности, способной к культуротворчеству, развитие и воспитание ребенка как человека культуры. Именно человек является главной культурной ценностью, ради которой осуществляется развитие общества. Содержанием образования в современной образовательной парадигме на всех ее уровнях является культура как спрессованный опыт тысячелетий, включающий в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

Усваиваемые факты культуры становятся для человека ценностью, т.е. «сущностью и одновременно условием полноценного бытия», ориентирами деятельности и поведения [1]. Культура и составляющие ее ценности рассматривается как почва, на которой «произрастает» человек, как воздух, которым он дышит [2].

Процесс формирования базовых компонентов культуры у детей дошкольного возраста представляет собой основу как интеллектуально-когнитивного развития ребенка, так и эмоционально-духовного, которое оказывает решающее влияние на его поведение, деятельность в целом, а также интегративно-синергетические процессы дальнейшей самореализации.

Профессиональная подготовка будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования представляет собой целостный процесс реализации взаимосвязей теоретической и практической сторон, процессуальных, содержательных, организационных, мотивационно-личностных компонентов. Такой подход к обучению ориентирован на подготовку компетентного специалиста, готового осуществлять педагогическую деятельность, способного к работе по воспитанию детей дошкольного возраста.

Структура профессиональной компетентности педагогического работника учреждения дошкольного образования представлена тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным, деятельностным, профессионально-личностным. В них объединяются ценности содержания, процесса и результата педагогической деятельности.

Когнитивный компонент отражает владение студентом теоретическими основами методик дошкольного образования. Деятельностный компонент построен на овладении будущим педагогическим работником учреждения дошкольного образования навыками применения полученных знаний и умений в практической деятельности. Профессионально-личностный компонент обеспечивает формирование нравственно-психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и отражает степень сформированности ценностных ориентаций студента к данному виду деятельности.

Отметим, что профессиональная подготовка студентов к работе с детьми дошкольного возраста в плане формирования у них ценностного отношения к национальной культуре преследует следующие цели: углубление представлений о ценностях национальной культуры; готовность выступать посредником между детьми и национальной культурой, воспитания к ней устойчивого интереса, содействовать ее присвоению детьми в процессе культуротворчества.

Таким образом, в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольного образования определяющую роль играет аксиологическая составляющая, отличительными функциями которой выступают: трансляция культуры, сохранение национальных традиций, социализация личности студента путем передачи моральных норм, моральных ценностей.

Реализация процесса профессиональной готовности студентов к привитию детям дошкольного возраста ценностного отношения к национальному языку и национальной культуре осуществляется поэтапно, в рамках преподавания методик дошкольного образования.

Целью первого, когнитивно-обогащающего, этапа является обогащение знаний и представлений студентов о ценности белорусского языка как базового элемента национальной культуры, формирование у них осознания необходимости привития детям ценностного отношения к белорусскому языку посредством включения в содержание обучения культуроведческих, прежде всего, художественных текстов, отражающих ментальный опыт, культурные особенности белорусского народа.

Основными формами на этом этапе является преподавание психолого-педагогических дисциплин, в том числе методик дошкольного образования, где происходит ознакомление с белорусскими народными подвижными играми, национальными особенностями изобразительного искусства, музыкальным, словесным и танцевальным фольклором и т. д.

Целью второго, репродуктивно-деятельностного, этапа является формирование практических навыков и умений студентов посредством национального языка и культуры (белорусских народных игр, игрушек; белорусского

фольклора и литературы и др.). У будущих воспитателей учреждений дошкольного образования отрабатываются такие профессионально-педагогические умения, как: умение планировать работу по развитию речи и обучению детей белорусскому языку, умение проводить работу по ознакомлению детей с разными видами белорусского народного творчества.

Студенты учатся применять теоретические положения в рамках практических и лабораторных занятий, методической практики в учреждении дошкольного образования. На практических занятиях студенты овладевают умениями: анализировать планы образовательной деятельности воспитателей учреждений дошкольного образования; конкретные образовательные ситуации; составлять конспекты занятий и воспитательных мероприятий; оценивать просмотренные видео занятия, игры, народные праздники и др.

Все это способствует более полному овладению теорией и практикой по развитию белорусской речи детей и обучения их родному языку, приобщению воспитанников к национальной культуре.

Третий, конструктивно-творческий этап имеет целью формирование и совершенствование у студентов профессиональных умений и навыков обучения детей белорусскому языку посредством приобщения их к национальной культуре через различные виды народного творчества.

Студенты овладевают умениями самостоятельно разрабатывать образовательные ситуации, отбирать методики проведения занятий по развитию белорусской речи и различным видам народного творчества, что способствует воспитанию интереса у детей и будущих воспитателей к народному творчеству, приобщению и тех, и других к культурному наследию народа, а также овладению приемами и навыками традиционных художественных ремесел.

Студенты дневной формы получения образования обучаются этому в процессе практических и лабораторных занятий, педагогической практики. Студенты заочной формы – в собственной практической деятельности, подтверждением чего является представление ими соответствующих разработок (у каждого студента имеется кейс с разработками образовательных ситуаций).

Целью оценочно-регулятивного этапа является формирование у будущих воспитателей дошкольного образования самооценки и взаимооценки. На этом этапе у студентов формируются такие профессиональные умения, как умение оценивать свою образовательную деятельность; умение контролировать, критически анализировать результаты работы с детьми дошкольного возраста своих однокурсников; умение определять пути профессионального самосовершенствования. На оценочно-регулятивном этапе студенты приобщаются к самоанализу и взаимоанализу конспектов занятий, сценариев праздников, утренников, у них формируется умение рецензировать материалы, реализуемые в рамках педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольного образования представляет собой целостный процесс реализации взаимосвязей

теоретической и практической сторон, процессуальных содержательных, организационных, мотивационно-личностных компонентов. Такой подход к обучению ориентирован на подготовку компетентного специалиста, готового осуществлять педагогическую деятельность, способного к работе по воспитанию детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Судьба России: Самопознание / Н. Бердяев. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 541 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : ООО «Лексис», 2003. – 181 с.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Д. Пивовар

ГУО «Минский городской педагогический колледж», г. Минск, Беларусь, e-mail: Alesia_358pivovar@mail.ru

В статье анализируется художественно-творческий потенциал литературы, изобразительного искусства и музыки в формировании эстетической культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественно-творческая деятельность, литература, изобразительное искусство, музыка, будущие педагоги.

Главной задачей современной национальной системы образования и воспитания является формирование разносторонне и гармонично развитой личности. Важной ее составляющей, призванной гармонизировать развитие личности, выступает эстетическое воспитание, которое способствует формированию эстетической культуры.

В последние годы внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания подрастающего поколения существенно возросло. Подтверждением этому является тот факт, что эстетическое воспитание, которое ранее в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь рассматривалось в связке с нравственным воспитанием, в обновленном документе выделено в самостоятельную главу. Оно предполагает развитие эстетической культуры – элемента культуры человечества, способствующего преобразованию высших эстетических ценностей (красоты, совершенства, гармонии, созидания, творчества) в субъективные потребности обучающихся [1]. Как следует из Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь на 2021–2025 гг.,

эстетическое воспитание, направленное на формирование эстетической культуры, развитие эмоциональной сферы, приобщение обучающихся к отечественной и мировой художественной культуре, рассматривается как одно из важнейших направлений воспитания обучающихся [2].

Под эстетической культурой мы понимаем «динамичное интегративное личностное образование, проявляющееся в сформированности эстетического отношения к окружающей действительности и дающее возможность творческой самореализации в разнообразных видах учебной и внеучебной деятельности» [3, с. 4].

К настоящему времени в науке накоплены обширные знания по основам эстетического воспитания молодежи. Значительный вклад в разработку проблемы внесли философы, культурологи, педагоги, психологи, деятели культуры и искусства советского периода (Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Квятковский, Б. Т. Лихачев, Б. М. Неменский, В. А. Сухомлинский и др.). Проблема эстетического воспитания и формирования эстетической культуры учащейся и студенческой молодежи получила отражение в работах отечественных педагогов К. В. Гавриловец, И. И. Казимирской, Т. В. Карнажицкой, О. П. Котиковой, В. Г. Кухаронок, Ю. С. Любимовой, Н. В. Черниковой и др.

Отношение к миру в плане эстетики складывается у человека на протяжении всей его жизни. Вместе с тем не все возрастные периоды равноценны с точки зрения формирования эстетической культуры. Важную роль формирование эстетической культуры играет в подготовке будущих педагогов. Известный педагог Д. Б. Кабалевский отмечал необходимость формирования эстетической культуры будущих учителей: «Если учитель-воспитатель не представляет себе, что такое современная эстетика, если не осознает важности эстетического фактора в формировании всей культуры школьников и тем более, если он не знает, каковы пути, формы и методы эстетического воспитания в школе, как же он будет воспитывать и обучать своих воспитанников» [3].

Перед будущими педагогами стоит задача не только научить младших школьников видеть, воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное, но и развить у них творческие способности, потребность участвовать в создании прекрасного в окружающей действительности, труде, повседневной жизни и художественном творчестве. Решение этой задачи предполагает эстетизацию образовательного процесса.

Возможностями формирования эстетической культуры будущих педагогов располагают все без исключения изучаемые учебные дисциплины. Однако наибольшим потенциалом для этого обладают средства художественно-творческой деятельности – литература, музыка, изобразительное искусство. Специфика названных видов искусства состоит в том, что каждое из них по-особенному влияет на человека своими специфическими художественными средствами: словом, звуком, красками, различными природными материалами. В этой связи методологической основой и важным принципом формирования эстетической культуры будущих педагогов является идея комплексного

подхода, который обеспечивается воздействием разных видов искусства, то есть посредством тесного взаимодействия искусства на основе межпредметных связей. Взаимодействие разных видов искусства способствует формированию у будущих педагогов целостного художественного мировосприятия, мироощущения, системы эстетических идеалов и вкусов, чувства бережного отношения к культурным ценностям.

В период профессионального становления у будущих педагогов проявляется интерес к искусству и художественно-творческой деятельности. Они с удовольствием демонстрируют свои способности в чтении стихов, пении, рисовании, лепке, конструировании. Как следствие, одной из основных задач формирования эстетической культуры является включение будущих педагогов в непосредственную художественно-творческую деятельность, которая способствует развитию у них качеств, позволяющих не только наслаждаться прекрасным, но и самостоятельно создавать его.

Особое место в формировании эстетической культуры будущих педагогов принадлежит литературе. Слово – наиболее понятный способ выражения идей художника (в отличие от звуков, красок и т. д.), что делает литературу универсальным видом искусства. Литература наиболее полно и всесторонне отражает окружающую реальность. Используя эпитеты, метафоры, сравнения, авторы художественных произведений создают живую картину действительности.

Чтение стихотворений, рассказов, сказок способствует формированию у будущих педагогов эстетической культуры посредством проникновения их в «образы» героев произведений. Это способствует обогащению знаниями, которые пробуждают их чувства, вызывают у них желание стать красивее, сделать что-то хорошее, помогают уяснить лучшие человеческие качества: любовь к природе, честность, скромность, трудолюбие, культуру поведения, формируют личность. Перед нами стоит задача использовать литературу в формировании эстетической культуры будущих педагогов таким образом, чтобы сделать восприятие литературного произведения эмоциональным, т. е. помочь будущим педагогам пережить чувства автора и его героев, и на основе этого формировать нравственные понятия, пробуждать активное отношение к жизни, научиться самостоятельно оценивать мысли писателя и его героев.

Важное место в формировании эстетической культуры будущих педагогов имеет изобразительное искусство. Как комплексный учебный предмет изобразительное искусство включает познание самих художественных произведений, элементы искусствоведения, теории изобразительной деятельности, освоение навыков практического изображения, изобразительной грамоты и творческого самовыражения.

Знакомство с произведениями живописи, скульптуры, графики, архитектуры способствует развитию художественного восприятия будущих педагогов, формированию чувства и понимания художественных средств выразительности – колорита, формы, пространства, композиции. Восприятие и оценивание художественных произведений предполагает активную

деятельность зрительных ощущений, а это требует соответствующей подготовки будущих педагогов. В связи с этим перед началом демонстрации важно предложить будущим педагогам обратить внимание на выразительность предложенных произведений, особенности их содержания, художественный материал, а также внимательно отнестись к собственным чувствам, эмоциям, переживаниям. В процессе непосредственной демонстрации не следует навязывать определенную оценку, а наоборот поддерживать, стимулировать и поощрять их собственные чувства, ассоциации, воображение. Ознакомление с произведениями искусства является необходимым этапом подготовки будущих педагогов к художественно-творческой деятельности.

Не менее значимую роль в формировании эстетической культуры будущих педагогов играет музыка. Данное средство художественно-творческой деятельности вводит будущих педагогов в мир музыкального искусства, знакомит с музыкальной культурой разных народов, способствует обогащению знаниями законов музыкального искусства, необходимыми для понимания его сущности, формированию вкуса, музыкальных способностей, выработке навыков и умений. Творчество в музыке представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику, связанную с самостоятельными действиями. Художественно-творческая деятельность в музыке выражается, в частности, в процессе исполнительской деятельности: хоровом и сольном пении, игре на музыкальных инструментах. Исполнительская деятельность вызывает у будущих педагогов эмоциональный отклик, взволнованность, богатый мир мыслей, чувств, возникший у них под влиянием звуков.

Художественно-творческая деятельность будущих педагогов в литературе, музыке, изобразительном искусстве способствует выработке у них эстетического вкуса, который необходим для творчества, развития личностных качеств, таких, как чувство прекрасного и гармонии, способности эмоционально откликаться на разнообразные явления эстетического в окружающем мире, умение видеть прекрасное, потребность в созерцании и любовании им, а также стремление участвовать в его творении. Все это в значительной степени способствует формированию эстетической культуры будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Обновленная Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: преемственность и новации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975. – Дата доступа: 01.11.2021.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf. – Дата доступа: 01.11.2021.
3. Черникова, Н. В. Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Черникова ; БГПУ. – Минск, 2011. – 27 с.

УДК 378

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н. В. Самусева, И. И. Забавская

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: nsamuseva@bk.ru

В статье раскрывается сущность волонтерской деятельности и ее значение для профессионального саморазвития будущих учителей начальных классов. Показан многолетний опыт волонтерского отряда «Данко» факультета начального образования, реализующего технологический подход в организации воспитательного процесса будущих учителей начальных классов через систему социальных и благотворительных проектов.

Ключевые слова: волонтерство, благотворительность, деятельность, профессиональное развитие, будущий учитель.

Волонтерская деятельность предполагает развитие профессиональных качеств студентов и формирование у них положительного отношения к избранной профессии. Под волонтерством понимается добровольческая деятельность, основанная на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, не преследующая цели извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. Волонтерство как особый вид деятельности имеет несколько аспектов: от помощи в проведении массовых мероприятий до оказания поддержки детям и взрослым людям, находящимся в сложных жизненных ситуациях.

В современных условиях волонтерство является одной из эффективных коллективных форм организации воспитательной работы и педагогической практики в учреждениях образования, имеет практико-ориентированный характер, выступает условием личностного роста будущих специалистов и эффективным средством профессионального становления [1].

Учитывая потребность студентов в профессиональном росте и активизации профессиональной деятельности, можно предложить альтернативный традиционной форме передачи профессиональных навыков технологический подход организации процесса подготовки учителя начальных классов. Нам представляется целесообразным строить технологию подготовки специалиста для работы с учащимися начальных классов с учетом как можно более раннего включения его в волонтерскую деятельность с целью формирования и приобретения первичного опыта. Данная технология позволяет устранить некоторые «условно негативные» факторы образовательного процесса:

– ограничение возможности увидеть себя в роли профессионала;

– стандартизация подхода к становлению будущего специалиста;

– первоначальное знакомство студентов со спецификой будущей профессии.

С учетом вышесказанного эффективность технологии определяется рядом требований:

– создание условий для приобретения профессионально значимых качеств и умений, посредством включения студентов в профессиональную среду;

– представление максимально большего количества возможностей проигрывания профессиональных ролей;

– создание атмосферы, обеспечивающую бескризисную адаптацию к будущей профессии.

Волонтерская группа студентов факультета начального образования БГПУ разработала систему профессионально значимых проектов с целью формирования социально-культурного пространства школ, школ-интернатов и оздоровительных лагерей [1]. Волонтерский отряд «Открытое сердце» насчитывает 98 студентов 1–4 курсов, действует на факультете начального образования под руководством старшего преподавателя И. И. Забавской. Этот отряд включает 3 педагогических подотряда «Данко», «Данко-2» и «Данко-3».

Круг деятельности подотрядов охватывает несколько специальных школ, но особое внимание мы хотим уделить работе с учащимися ГУО «Специальной школы № 18 г. Минска для детей с тяжелыми нарушениями речи». В этой школе волонтерами был реализован проект «Осенняя ярмарка», который завершился проведением праздника с веселыми аттракционами, играми, каруселью, выпечкой пирога, мастер-классами по изготовлению овощных салатов, сувениров из природного материала, и конкурсов для родителей.

Волонтерский отряд также сотрудничает с ГУО «Средняя школа № 22 г. Минска», где была проведена квест-игра «Салют пионерии!» в рамках проекта «Родина желаний и возможностей», что способствовало воспитанию патриотизма и любви к Родине, а также вовлечению детей в ряды ОО БРПО. Продолжением реализации проекта «Родина желаний и возможностей» стала подготовка к вступлению в пионеры, разучивание стихов, гимна пионеров РБ, и проведение конкурса рисунков «Я – пионер». Во время осенних каникул волонтерский отряд организовал и провел воспитательное дело «Путешествие во времени «Я горжусь тобой, мой район Заводской».

Также волонтерами была подготовлена благотворительная акция по сбору канцелярских товаров, акварельных красок, карандашей, цветной бумаги, клея и т. д. и распределены роли для благотворительного игрового концерта.

С успехом и эмоционально насыщенно была проведена акция «Добрые дела». Дети участвовали в аукционе добрых дел: помогали младшим в разрешении спорных ситуаций, изготавливали подарки из природного материла, работали в парах и тем самым они открывали все больше добрых дел вокруг себя. Завершилась акция проведением концертно-развивающей программы «Твори добро» с элементами куклотерапии, посвященной Международному дню инвалидов. Программа с элементами арт-терапии позволила обучающимся ребятам с тяжелыми нарушениями речи открыть свой внутренний

мир, а также увидеть скрытые возможности в решении жизненных задач. Эта программа проходила под девизом «Мы все такие разные, у нас разные возможности, но мы все вместе!».

В рамках новогодней акции «Наши дети» волонтёрами отряда «Данко» были собраны средства на приобретение для специальных школ нескольких комплектов шахмат и организовано обучение детей игре в шахматы. Так и появился новый волонтерский проект «Шахматный клуб».

В рамках проекта «Народная культутра» педагогические отряды «Данко» и «Данко-3» подготовили и провели масленичное гуляние, организовали для воспитанников игры-забавы по 7 станциям (по числу дней масленичной недели), познакомили детей с традициями зазывания Весны, провели мастер-классы по изготовлению птиц счастья, провели тренинг «Оставь свои плохие воспоминания на листочках-записках, закрытых в шкатулке», проводили Зиму и встретили дружными хороводами «Весну-красну». Талисманами праздника были Мишка-Топтышка и Львёнок, с которыми подружились все дети. Завершило веселье чаепитие с блинами и вареньем, на которое пригласила всех участников праздника Масленица.

По мнению самих волонтеров, работа в отряде – это «полезное дело», «отличная возможность завести интересные знакомства» и «найти настоящих друзей». Волонтерство студентов факультета начального образования позволяет решать ряд проблем в сфере образования, социального обеспечения, то есть, это возможность не только реализовать себя, проявить свои таланты и способности, но и приобрести полезные знания и навыки в подготовке будущих специалистов – учителей начальных классов, найти единомышленников и новых друзей. Это способ интересно проводить время, получать возможность изменить к лучшему жизнь кого-то, кто в этом нуждается.

Волонтерская деятельность дополняет воспитательный процесс содержательным самоуправляющим блоком, инициативности и иновационности, создавая положительный имидж и действуя при образовательном учреждении, вносит большой вклад в профориентационную работу. Участие студентов в добровольческой деятельности дает им возможность развивать их общекультурные и профессиональные компетенции, служит средством развития самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, что на современном этапе является необходимым условием профессионального становления.

Список использованных источников

1. Самусева, Н. В. Волонтерская деятельность студентов как фактор формирования социально-культурного пространства / Н. В. Самусева, И. И. Забавская // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 5 дек. 2018 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2019. – С. 65–68.

УДК 378.14

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. П. Чикиндина

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: chikindina@bk.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты профессиональной деятельности учителя начальных классов, которые необходимо учитывать, определяя содержательную составляющую подготовки будущих учителей начального звена к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, учитель начальных классов, младший школьник.

Важность воспитания как важнейшего направления социальной политики нашего государства обозначена рядом нормативных документов (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы и др.).

Кроме того, вопросы, связанные с воспитательной деятельностью педагога начального звена, нашли отражение в отечественных психолого-педагогических исследованиях ученых и педагогов: методики и технологии воспитательной работы (Л. И. Баранова, М. А. Бесова, М. П. Осипова и др.); содержания деятельности учителя начальных классов по различным направлениям воспитания (В. В. Буткевич, В. Г. Игнатович, И. И. Капалыгина, Ю. С. Любимова, Т. М. Прудко, О. В. Толкачева); педагогической диагностики (Г. С. Поддубская); взаимодействия учителя с родителями учащихся (Г. А. Бутрим, Е. Д. Осипов, М .П. Осипова); организации образовательного процесса в 1 классе (Т. Л. Атрощенко, О. И. Тиринова, Г. В. Трафимова).

Широкий круг исследований обусловливает необходимость специальной подготовки будущих учителей начальных классов к воспитательной деятельности, содержание которой в том числе определяется различными обстоятельствами профессиональной деятельности учителя.

Обратим внимание на некоторые характерные черты младшего школьного возраста. Ведущим видом деятельности младшего школьника, в которой возникают и дифференцируются другие виды деятельности, является учебная. На ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), происходит становление потребности и мотивов учения [1]. Ребенок, испытывающий трудности в учебной деятельности, зачастую имеет проблемы в личностной, мотивационной, коммуника-

тивной, познавательной и других сферах. Благоприятное развитие событий зависит от уровня готовности учащегося к школьному обучению, состояния психологического комфорта, сложившихся взаимоотношений школьника со всеми субъектами образовательного процесса и прочее. Поэтому адаптация школьников к новым условиям – значимый аспект профессиональной деятельности учителя начальных классов, а важнейшей задачей воспитательной деятельности является создание благоприятных условий для активного приспособления к классу, к учителю, к новой роли ученика и т. д.

Все дети шестилетнего возраста испытывают трудности при адаптации к новым обстоятельствам обучения и воспитания. Они напряжены и физически, и психологически, новый режим, состояние неопределенности вызывают тревогу и ощущение дискомфорта. Это приводит к тому, что даже у хорошо воспитанного ребенка, который умеет соблюдать правила, изменяется поведение. В этот период, который Л. С. Выготский назвал «кризисом семи лет», ребенок «вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого» [2, с. 4]. Самолюбие как обобщенное отношение к самому себе, самооценка, обобщенное отношение к окружающим и понимание своей ценности – те новообразования, которые характеризуют этот переломный момент. Поэтому учителю начальных классов так важно фиксировать изменения школьного возраста, учитывая индивидуально-психологические аспекты развития детей, особенности окружающей среды, прогнозировать перспективы развития субъектов воспитательной деятельности, предвидеть и корректировать результаты их взаимодействия, возможные отклонения и нежелательные явления.

С началом школьного обучения в жизни ребенка появляется новый авторитетный взрослый – учитель. Психологи утверждают, что в этот период система отношений со старшими разделяется на две «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». При этом ведущая роль принадлежит первой, поскольку определяет отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, его отношение к самому себе [3]. Личные особенности учителя начальных классов – его качества, культура, мнение, суждение, отношение к событиям и участникам образовательного процесса – становятся наиболее важным фактором воспитания и развития личности учащихся.

Вместе с тем наряду с исключительной значимостью учителя в жизни ребенка семья также играет особую роль. Но согласимся с психологами, что факт уменьшения авторитета родителей перед авторитетом учителя верен лишь относительно учебного содержания [4, с. 159]. Родители должны помочь детям адаптироваться к школьным условиям, усвоить новые правила и умения, оценки родителями поведения ребенка, личный пример, семейный уклад и стиль взаимоотношений являются одним из важных источников формирования личности учащегося. Поэтому результаты воспитательной дея-

тельности во многом зависят от того, насколько плодотворно выстроено сотрудничество педагогов с родителями, и будут успешными, если социальное поле отношений в семье не противостоит школьной воспитательной среде. Противоречивая воспитательная среда формирует личность импульсивную, внутренне напряженную, не умеющую контролировать свое поведение, лишенную жизненных ориентиров.

В течение периода обучения в начальных классах авторитет родителей безусловно постепенно утрачивается, а сверстники приобретают все большее значение, возрастает роль детского коллектива. Младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации, а немаловажную роль в формировании личности играет то, в какой среде личность находится и взаимодействует. Установление отношений в классе – процесс педагогически управляемый, поэтому формирование сплоченного коллектива, навыков социального взаимодействия со сверстниками, создание предпосылок для развития коллективизма как качества личности является одним из основных направлений воспитательной деятельности учителя начальных классов.

Необходимо отметить, что в младших классах воспитание особенно тесно связано с обучением. Учитель начальных классов всегда выступает одновременно и учителем-предметником, и классным руководителем. Многие виды деятельности детей на первый взгляд не имеют прямого отношения к воспитанию. Учащиеся учатся писать, читать, решать задачи, вырезают из бумаги, бегают, прыгают, играют, но все эти действия пронизывают отношения к труду, вещам, окружающим людям, к самому себе. Воспитательные возможности урока могут быть реализованы педагогом как через его содержание, так и благодаря такому аспекту как его организация, создание условий для проявления у учащихся чувства радости от результатов труда, удовлетворения от воплощения замысла, появления уверенности в своих силах и др.

Кроме того, учитель начальных классов имеет возможность ежедневно включать школьников в многогранную учебную, трудовую, познавательную, игровую, физкультурно-оздоровительную и другие виды деятельности. Широкий выбор содержания деятельности, способов взаимодействия друг с другом, форм работы, средств дает возможность испытать успех каждому, формирует субъектную позицию ребенка – он занимается тем, что выбрал сам.

Таким образом, младший школьный возраст – этап существенных изменений в развитии ребенка, сензитивный период для раскрытия индивидуальных особенностей учащихся, развития навыков самоконтроля, становления адекватной самооценки, усвоения социальных норм, развития навыков общения со сверстниками и др. Если в этом возрасте дети не приобретут умения сотрудничать в совместной деятельности, не научатся осознавать ответственность за свои поступки, не овладеют навыками саморегуляции и общения, начальными навыками социальной адаптации, здорового образа жизни, безопасного поведения, то сделать это в дальнейшем за рамками благоприят-

ного периода развития будет значительно труднее. Все достижения данного возраста во многом возможны при определяющей роли учителя начальных классов, основной задачей которого является создание оптимальных условий для развития потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. На наш взгляд, данные обстоятельства необходимо учитывать, определяя содержание подготовки будущих учителей к работе в начальной школе.



Список использованных источников

1. Давыдов, В. В. Младший школьный возраст как особый возраст в жизни ребенка. Основные периоды психического развития ребенка / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология : Хрестоматия : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с. – С. 18-24.
2. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Возрастная и педагогическая психология : Хрестоматия : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с. – С. 4-10.
3. Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста / О .О. Гонина. – М. : Флинта, 2021. – 272 с.
4. Котикова, О. П. Педагогическая психология / О. П. Котикова, Н. Ю. Клышевич. – Минск : Аверсэв, 2007. – 299 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 376.56

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Беляева, А. П. Архипова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

В статье представлен опыт исследования особенностей проявления общей, школьной и речевой тревожности младших школьников-инофонов в сравнении с их нормотипичными сверстниками; выявлены тенденции проявления их эмоционального неблагополучия, значимые при организации коммуникации и учебной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, ребенок-инофон, школьная тревожность, речевая тревожность.

Одной из актуальных сложностей, с которыми в настоящее время сталкиваются образовательные учреждения, является необходимость организации обучения детей, не владеющих русским языком, – инофонов. Данная проблема находит свое отражение в ФГОС НОО [1], где говорится о включении детей, для которых русский язык не является родным, в полноценный образовательный процесс. Широкие миграционные процессы привели к тому, что в школах возникли полиэтнические классы, где совместно обучаются как дети – носители языка, так и дети, для которых русский язык не является родным. Организация полиэтнических классов выступает одним из проявлений принципов инклюзивного образования, ориентированного на обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития, на восприятие различий не как барьеров, а как отправных точек и цели всего педагогического труда [2]. Учащиеся-инофоны не владеют русским языком настолько, чтобы на нем обучаться [3]. Рассматривая процесс усвоения двух языков одновременно, логично предположить, что для некоторых детей такая нагрузка на нервную систему оказывается чрезмерной, в результате чего может повыситься уровень тревожности [4].

Согласно данным опроса педагогов, работающих с детьми такой категории, их типичные учебные сложности связаны с тем, что русским языком дети владеют лишь на пороговом, бытовом уровне, соответственно, плохо читают, стесняются отвечать с места и выходить к доске, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст; недостаточное раз-

витие словарного запаса инофона может отразиться на его обучении по другим дисциплинам; кроме того, возникающий языковой порог существенно затрудняет понимание и принятие цели учебной деятельности, ее алгоритма, всевозможных инструкций и т. д. У детей-инофонов часто наблюдаются эмоциональные трудности, переживания собственной неполноценности, беспомощности, одиночества, проявляющиеся в нарушениях поведения и затруднениях школьной адаптации.

Одной из причин таких проявлений явно может выступать повышенная тревожность таких учащихся, причем учителя инклюзивных классов отмечают, что уровень тревожности детей-инофонов к концу уровня начального общего образования возрастает.

Несмотря на явно проявляющиеся сложности сложившейся инклюзивной практики, в психолого-педагогических исследованиях отсутствуют объективные данные о специфике эмоционального состояния детей с различными образовательными потребностями, находящихся в одном образовательном пространстве [5]. Для получения подобных сведений о детях-инофонах, а именно для выявления уровня и характера проявления их школьной и речевой тревожности, нами была проведена диагностика с использованием теста Б. Н. Филлипса [6] и методики «Контроль состояния речи» И. М. Лущихиной, В. К. Гайда, В. В. Лоскутова [7]. В исследовании приняли участие 14 инофонов и 14 носителей языка в возрасте от 9 до 11 лет.

При оценке общей тревожности выявлено, что ее нормальный уровень характеризует 55 % детей-инофонов и 68 % детей, для которых русских язык является родным. Для них школьные трудности не являются травмирующими, что создает условия для нормального развития в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений в коллективе.

Нормальный уровень по шкале «переживание социального стресса» выявлен у 58 % инофонов, и у 79 % русскоязычных детей, т.е. около половины испытуемых оказываются склонны к проявлениям тревожности, связанной с социальными контактами: эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их взаимоотношения со сверстниками, является напряженным.

Результаты по шкале «фрустрация потребности в достижении успеха» распределились между нормальным и повышенным уровнем в обеих группах. Это означает, что более половины учебных ситуаций, с которыми сталкиваются ученики, являются неблагоприятными с точки зрения общего психологического фона, который не позволяет им удовлетворять собственные потребности в достижении высоких результатов. Повышенный уровень страха самовыражения в большей степени выявлен у детей, для которых русский язык является родным (54 %), высокий уровень у обеих групп составил 8 %.

Наиболее выраженными для всех детей становятся переживания, связанные с ситуациями проверки знаний: у 33 % опрошенных инофонов и 29 % русскоязычных детей высокие показатели. Это говорит о том, что большинство детей на уровне начального общего образования характеризуются негативным отношением и переживанием тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний и последующей оценки их достижений, возможностей.

71 % инофонов и 54 % русскоязычных детей испытывают повышенную тревогу относительно несоответствия ожиданиям окружающих сверстников и родителей. Находящиеся в таком состоянии дети в большинстве случаев ориентированы на значимость других в восприятии своих результатов, поступков и мыслей, они переживают относительно оценок, даваемых окружающими, ожидают негативного к себе отношения. Для таких детей характерен поиск социальной поддержки, прежде всего, родителей и педагога.

По шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у большинства детей был выявлен нормальный уровень тревожности. Данные распределились между нормальным и повышенным уровнями по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями»: более 60 % детей демонстрируют показатели в пределах нормы. Это свидетельствует о в целом благоприятном эмоциональном отношении со взрослыми в школе, общение с педагогами не является фактором, снижающим успешность обучения детей.

Таким образом, обучающиеся испытывают негативные эмоциональные переживания чаще в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, они сильно ориентированы на оценку своих результатов со стороны окружающих; особо стоит обратить внимание на фрустрирование потребностей достижения успехов, поскольку субъективная оценка детьми существующего психологического фона как неблагоприятного не позволяет им достигать высоких результатов.

Усугубляется подобная ситуация переживаниями, связанными с низкой сформированностью умений школьников контролировать и корректировать свое речевое поведение. Согласно полученным нами данным, для группы детей-инофонов повышенная речевая тревожность типична, что, безусловно, может связываться с общей слабой развитостью речевой деятельности, ограниченным словарным запасом и в целом низкой продуктивностью речевой коммуникации.

Повышен уровень речевой тревожности у 46 % опрошенных инофонов, примерно столько же испытывают неуверенность в себе, относительно ожидаемого социального неодобрения со стороны сверстников и одноклассников. Нами установлено, что всем ученикам начальной школы свойственна повышенная речевая тревожность, однако, при оценке навыков общения, выяснено, что более 90% опрошенных детей-инофонов переживают сложность языкового барьера и проблемы коммуникации (ребенок-инофон – ребенок-носитель русского языка). Эмоциональное состояние инофонов, на фоне которого развиваются их взаимоотношения со сверстниками, является очень напряженным.

Современные научно-методические исследования и собственная практика работы подводят нас к осознанию того, что проблема повышенной тревожности среди детей младшего школьного возраста получает широкое распространение. Одними из типичных проявлений тревожности являются тревожные расстройства, оказывающие очевидное негативное воздействие на развитие и социальную адаптацию учащихся, сказывающиеся на их учебной успеваемости и поведении. В условиях инклюзивного образования дети-инофоны могут сталкиваться с особого рода трудностями. С одной стороны,

эти трудности носят психологический характер: сложная адаптация в коллективе, неуверенность в себе, замкнутость, чувство неполноценности, нерешительность, с другой стороны – риск возникновения речеязыковых нарушений. Соответственно, необходимо своевременное оказание целенаправленной помощи по коррекции их эмоционального состояния, снижения тревожности, желательно – с привлечением к такой работе всех значимых участников образовательных отношений.

Список использованных источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028. – Дата доступа: 11.09.2021.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т. М. Балыхина. – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 112 с.
3. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / отв. редактор О.В. Горских. – Томск : ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. – 294 с.
4. Ушакова, Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени начального общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения / Н. Я. Ушакова // Молодой ученый. – 2015. – №10.1. – 30–32 с.
5. Беляева, О. А. Эмпирическое исследование типов образовательной среды школы в ситуации инклюзивного обучения / О. А. Беляева // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 1 (53). – С. 66–76.
6. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова. – М. : Просвещение, 2006. – 303 с.
7. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е .Н. Моргачевой. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

УДК 373.2

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЦЕЛЬЮ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

И. В. Быкова, Л. Г. Музыченко

ГУО «Ясли-сад № 13 г. Могилева», г. Могилев, Беларусь,
e-mail: detskisad13@tut.by

В статье рассматриваются основные подходы к образовательному процессу с точки зрения преемственности в работе педагогических работников учреждений дошкольного образо-

вания и начальной школы. На примере опыта работы конкретного учреждения образования описываются формы и методы взаимодействия педагогических работников учреждения дошкольного образования и начальной школы с целью эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся.
Ключевые слова: преемственность, учреждение дошкольного образования, начальная школа, образовательный процесс, учебная деятельность.

Одним из важных направлений деятельности, которому уделяется внимание в образовании сегодня, является работа по обеспечению преемственности дошкольного и начального образования. «Преемственность в образовании остается актуальной проблемой, являясь одним из ведущих дидактических принципов. Современные ученые-педагоги называют принцип преемственности наряду с принципами систематичности и последовательности одним из основных принципов организации педагогического процесса» [4]. Физиологи, психологи, педагоги рассматривают важные вопросы, касающиеся сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста, подготовки воспитанников учреждений образования к обучению в школе. В современной педагогической литературе накоплен значительный материал по вопросам преемственности дошкольного и начального образования. Данную проблему рассматривали в своих работах Б. Г. Ананьева, А. Я. Блаус, А. М. Леушина, А. А. Люблинская, Ю. Ф. Змановский и мн. др. Исследования О. А. Анищенко, А. Г. Гостева, И. И. Гончаровой, Р. А. Овчаровой, В. И. Мухиной, Е. В. Новиковой, А. М. Леушиной, А. А. Люблинской, Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой посвящены проблеме формирования учебной деятельности и умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Осуществлению преемственности в содержании, формах и методах обучения посвящены работы К. Р. Исаевой, Т. А. Плотниковой, Г. В. Быховец, Р. Наурызбаевой, С. С. Постовалова.

В образовательном стандарте дошкольного образования определены требования к уровню подготовки воспитанников. «Результаты освоения воспитанниками образовательной программы дошкольного образования выступают основаниями преемственности дошкольного и начального образования, предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» [2].

Опыт работы и результаты опросов педагогических работников учреждений дошкольного образования и учителей начальной школы показывают, что наблюдаются трудности в осуществлении преемственности и психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в образовательном процессе, обеспечивающей планомерность, целенаправленность и поступательность процесса развития личности ребенка, непрерывность образования, поэтому данная проблема и сегодня остается в центре внимания педагогических работников.

Бесспорно, преемственность между учреждением дошкольного образования и начальной школой является двусторонним процессом, при котором дошкольное образование – как первый уровень основного образования –

является основой для формирования личностных качеств ребенка, а школа и далее создает условия для его развития и обучения.

Одна из задач, которую решает государственное учреждение образования «Ясли-сад № 13 г. Могилева», – подготовка воспитанников к обучению в школе, развитие эмоциональной готовности к нему, умения действовать как самостоятельно, так и сообща со сверстниками, развитие любознательности, творческой активности и восприимчивости к миру, инициативности. Свою деятельность организуем по следующим направлениям: формирование специальной и психологической готовности, укрепление здоровья воспитанников, создание команды единомышленников педагогического коллектива учреждений дошкольного и начального образования, взаимодействие с родителями воспитанников выпускников и учащихся первых классов. С этой целью ежегодно реализуются мероприятия раздела годового плана деятельности учреждения дошкольного образования «Взаимодействие с учреждениями общего среднего образования», включающие совместные формы работы с кадрами, с воспитанниками и их родителями: «Круглый стол» – «Готовность к школьному обучению», дискуссия «Преемственность в работе дошкольного учреждения и школы. Пути решения проблем», коллективные просмотры уроков по ознакомлению с родным краем, математике, чтению и занятий по образовательным областям «Подготовка к обучению грамоте», «Элементарные математические представления», «Ребенок и общество» и др. для педагогических работников, консультативные встречи и беседы с родителями воспитанников. Традиционным стало проведение совместных праздников и развлечений с участием воспитанников старших групп, учащихся первых классов, их родителей и педагогических работников, посвященных Дню знаний, Дню защиты детей.

Для развития специальной готовности воспитанников обучению в школе обеспечиваем условия для самостоятельного познания окружающего мира, формирования способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, принимать решения, планировать действия, сотрудничать со сверстниками. А. К. Маркова указывает на то, что позиция взрослого состоит в актуализации познавательной потребности ребенка, которые затем преломляются в разных мотивах учебной деятельности и реализуются посредством выполнения учебных действий [3]. На освоение содержания учебной программы дошкольного образования направлена организация специально организованной деятельности с воспитанниками, проведение экскурсий и целевых прогулок в школу. В условиях преемственности форм обучения детей педагогическими работниками учреждения дошкольного образования и начальной школы используются как групповые, так и индивидуальные формы работы с детьми. В учреждении дошкольного образования «основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие» [1], но воспитатель дошкольного образования включает в них задания, упражнения, постепенно усложняя их, и тем самым формирует у дошкольников предпосылки учебной деятельности. А учитель начальной школы, в свою очередь,

использует приемы, применяемые в учреждении дошкольного образования: игры, проблемные ситуации, сюрпризный момент и др. Формированию психологической готовности воспитанников учреждения дошкольного образования: личностной, волевой и интеллектуальной - способствуют тренинги, игры и упражнения, в которых активизируются представления детей о школе: «Собери портфель», «Я иду в школу», «Что у школьника в портфеле». С целью формирования личностной готовности формируем умение общаться со сверстниками и взрослыми и желание быть доброжелательными, выполнять работу вместе, уметь договариваться. Для развития эмоционально - волевой готовности учим детей ставить перед собой цель, планировать свои действия, оценивать свои результаты, адекватно реагировать на замечания. Для эффективного решения образовательных задач старшие группы оснащены необходимыми игровыми пособиями с учетом возрастных особенностей детей, для того чтобы воспитанники играли, исходя из своих интересов и возможностей, занимались не только под руководством взрослого, но и по собственному желанию. Доступны для дошкольников настольно-печатные игры, игры для развития логического мышления, подводящие детей к освоению шашек и шахмат, головоломок, логических задач, загадок, задач – шуток, кубиков, лабиринтов, игры на составление целого из частей, игры на передвижение: «Какой цифры не стало?», «Убираем цифру», «Что изменилось?», «Что лишнее», «Найди такой же», «У кого столько же?», «Магазин без продавца», «Угадай, что спрятали», «Найди предмет такой же формы», «Найди свой домик» и т. д. При организации сюжетно-ролевых игр уделяем внимание играм «Школа», «Детский сад», «Библиотека».

Таким образом, взаимодействие педагогических коллективов учреждений дошкольного образования и учреждений средней школы обеспечивает эффективное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, позволяет создать благоприятную атмосферу, способствует будущим школьникам успешнее адаптироваться к обучению в школе.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 440 с.
2. Образовательный стандарт дошкольного образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 15 сент. 2019 г., № 137 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21934600p&p1=1. – Дата доступа: 11.05.2021.
3. Маркова, А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Марокова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.
4. Смолер, Е. И. Преемственность в организации образовательного процесса дошкольного и начального школьного образования [Электронный ресурс] / Е. И. Смолер. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/7174. – Дата доступа: 11.05.2015.

УДК 376.3

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

О. В. Глазова, О. Ю. Камакина

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: olekam@bk.ru

В статье рассматривается проблема формирования личностных результатов у школьников с ограниченными возможностями здоровья. Представлен анализ результатов исследования личностных результатов в области социального поведения и самоопределения детей с ОВЗ дистанционной школы обучения. Описаны специфические особенности проявления личностных результатов на разных ступенях школьного обучения.

Ключевые слова: школьник, дети с ограниченными возможностями здоровья, личностные результаты.

В основе построения инклюзивного образования положен принцип гуманизации системы образования, создание условий для удовлетворения образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 заявлены образовательные ориентиры, определяющие новое качество отечественного образования [1]. Перед образовательными организациями, которые обучают детей с ограниченными возможностями здоровья, ставится задача организовать деятельность, в процессе которой создаются социально-педагогические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде [2]. Для качественного сопровождения необходимо создать образовательную среду – психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика.

Согласно ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами обучения впервые четко прописаны требования к личностным результатам, которые формируются в образовательном процессе. Личностный результат – это зафиксированная с помощью объективных процедур характеристика развития личности, основным показателем которой является указание на ее способность быть субъектом деятельности, то есть саморазвивающейся личностью, что может определяться через уровневую или рейтинговую шкалу оценки [3]. Цель построения личностно ориентированного образовательного процесса – «создание образовательной среды, единой для всех учащихся, но многопрофильной, позволяющей каждому ученику развиваться на основе индивидуальных особенностей, мировоззренческих ценностей и личностных установок» [4]. Личностные результаты в области социального поведения и самоопределения

показывают сформированность адекватного представления о социальной роли ученика (ученицы), сына (дочери), знание своего ролевого статуса, самостоятельность в решении бытовых и социальных вопросов, умение делать самостоятельный выбор. Требования к достижению личностных результатов в нормативных документах не подкреплены диагностическим инструментарием – диагностику образовательных результатов предлагается разрабатывать образовательным организациям самостоятельно.

Целью статьи является анализ результатов исследования личностных результатов в области социального поведения и самоопределения школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе дистанционного обучения. В ходе проведения эмпирического исследования нами были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, экспертная оценка педагогов и специалистов школы дистанционного обучения, методика «Анкета для изучения личностных результатов образования (для обучающихся)» [5].

Нами было выявлено, что у учащихся начальной школы уровень сформированности личностных результатов в области социального поведения и самоопределения у учащихся вторых и третьих классов характеризуется средней выраженностью при отсутствии крайних высоких и низких показателей. На уровне четвертого класса возникает ситуация выраженной дифференциации, а именно, высокий уровень сформированности демонстрируют 14 % школьников, средний уровень отмечается у 43 % обучающихся, 43 % детей с ограниченными возможностями здоровья проявляют низкий уровень сформированности личностных результатов в области социального поведения и самоопределения.

На ступени основного общего образования дифференциация результатов в области социального поведения и самоопределения у учащихся в 5–7 классах отсутствует с тенденцией к среднему и низкому уровню сформированности результатов. В 8–9 классах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья снова возникает эффект выраженной дифференциации по уровню сформированности личностных результатов данной категории, т.е. возникает равномерное распределение школьников по трем основным группам (низкий, средний, высокий уровень), что является адекватным для данной возрастной группы нормально развивающихся сверстников.

Конструктивное взаимодействие данной категории детства затруднено, поскольку наиболее компетентными они являются во взаимодействии со взрослыми (родителями, педагогами, медицинскими работниками и др.). Тем не менее имеется ряд трудностей, влияющих на формирование личностных результатов школьников, а именно, эмоциональное отношение родителей (оберегание от домашних обязанностей, конструирование поведения школьника по представлениям родителей в интересах сохранения его здоровья и др.), отсутствие возможности принятия самостоятельного решения, ограничения в общении со сверстниками и др.

Во взаимодействии с педагогами наиболее частыми поведенческими реакциями школьников являются: реакция отказа в связи с переменой при-

вычного уклада жизни, возникающими трудностями обучения и реакция имитации с ориентацией на подражание значимым взрослым с принятием демонстрируемых норм и правил поведения.

Таким образом, личностные результаты в области социального поведения и самоопределения школьников с ограниченными возможностями здоровья имеют следующие особенности: в начале обучения в школе дистанционного обучения школьники в первых-третьих классах, а также в пятых-седьмых превалирует средний уровень личностных результатов данной категории. На уровне обучения в четвертом и восьмых-девятых классах возникает эффект явной дифференциации, в связи с чем можно характеризовать данные периоды как сензитивные для формирования личностных результатов в области социального поведения и самоопределения школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, 17 дек. 2010 г., № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa. – Дата доступа: 10.09.2021.
2. Камакина, О. Ю. Внедрение инклюзивного образования: проблемы и перспективы / О. Ю. Камакина // Опыт и перспективы реализации ФГОС в современной школе : сб. науч. статей. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – С. 91–95.
3. Полякова, Т. Н. Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики / Т. Н. Полякова // Человек и образование. – 2016. – № 4. – С. 73–77.
4. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Бином, Лаборатория знаний, 2014. – 220 с.
5. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС общего образования второго поколения / Н. П. Ансимова [и др.]. – Ярославль : Центр «Ресурс», 2014. – 103 с.

УДК 372.3/.4

РОДИТЕЛЬСКИЙ ЛЕКТОРИЙ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

О. Ю. Дедова

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: luna-7@inbox.ru

В статье раскрывается содержание лектория для родителей будущих первоклассников как условия психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников. Автор более подробно останавливается на лекции, посвященной подготовке детей

обучению письму, где рассматривает следующие направления подготовки: освоение гигиенических правил письма; формирование произвольности; развитие пространственной ориентировки, мелких мышц руки; развитие фонематического восприятия и других.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, позитивная социализация, взаимодействие с родителями, инновационная деятельность, лекторий, навык письма, подготовка детей к освоению первоначального письма.

Условием обеспечения готовности детей к учению является грамотное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольный период его развития. В ФГОС ДО сказано, что «основная программа дошкольного образования проектируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста» [8, с. 6].

В последние годы в отечественном образовании сложилась практика подготовки детей к учению на базе школы. Одним из важных условий психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников, а потом и обучающихся является взаимодействие с родителями или законными представителями детей [3–5, 7].

В Нижегородской области на базе Нижегородского института развития образования организуется инновационная деятельность, посвященная разным аспектам подготовки детей к учению. Одним из важных аспектов является апробация взаимодействия различных субъектов образования на этапе подготовки детей к школе: педагогов, администрации образовательной организации, педагога-психолога, родителей, детей.

Ниже представлено содержание одной из форм работы с родителями, родительский лекторий. Лекции проводятся в интерактивном формате и больше похожи на беседу на определенную тематику. Одна из тем данного лектория посвящена подготовке детей к обучению письму [4]. В лекции раскрываются следующие аспекты:

Навык как автоматизированный компонент сознательной деятельности.

Особенности формирования навыка: условия, этапы формирования и набор признаков (например, навык письма имеет две составляющие, речевую и двигательную).

Трудности при осовении навыка письма: низкая выносливость к статическим нагрузкам, незаконченное формирование у детей костно-мышечного аппарата, недостаточное развитие сенсомоторных координаций, быстрая утомляемость дошкольников, недостаточное развитие волевых процессов и речи детей и др. Кроме того, по данным исследований М. М. Безруких конца 90-х годов около 30 % детей имеют индивидуальные трудности освоения письма разного происхождения (двигательные, речевые, функциональные, органические). Можно добавить к этому списку и психолого-педагогические трудности, такие, как недостаток школьной мотивации, боязнь школы, неготовность к преодолению трудностей, личностная тревожность и др.

Техническая сторона навыка письма: умения, которые должны быть сформированы у дошкольников до того, как они начнут осваивать письменный шрифт – развитое восприятие, ориентировка в пространстве и на плоскости, сформированные мыслительные операции анализа и сравнения, способность анализировать образец и повторять его, умение работать по правилу, достаточно подготовленные мышцы руки. Также учитывая тот факт, что с орудиями письма дети занимаются до школы уже в течение нескольких лет, перед началом школьного обучения необходимо начать формирование гигиенических навыков письма (как организовать рабочее место, как сидеть при письме, как держать орудие письма).

Речевая составляющая навыка письма: развитое фонетико-фонематическое восприятие, необходимый словарный запас ребенка, достаточно сформированный грамматический строй языка и др.

Личностная составляющая навыка письма: сформированные мотивация к учению, и произвольность, саморегуляция и самоконтроль и т. д. [1, 2, 6].

Пути преодоления трудностей при совении навыка письма: своевременная подготовка детей к освоению навыка, так и помощь детям в процессе его формирования.

Основные направления и приемы организации подготовки детей к освоению первоначального письма в домашних условиях, а также помощи детям в период обучения грамоте в 1-м классе [4].

1. Освоение гигиенических правил письма. Известно, что если в самом начале не обучить детей тому, как правильно сидеть за партой, держать орудие письма, а также организации своего рабочего места, то закрепятся неправильные качества, сформированные стихийно, на исправление которых необходимо много времени и сил. Поэтому первые занятия с ребенком за рабочим столом необходимо посвятить решению именно этих задач, пока само содержание письменных заданий в школе не станет настолько трудным, чтобы «поглощать» все внимание детей.

2. Формирование произвольности как важной предпосылки овладения учебной деятельностью. Ученые выделяют такие качества произвольности: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме и по зрительно воспринимаемому образцу. Развитие качеств произвольности осуществляется с помощью заданий на повторение образца (например, работа с мозаикой, играми типа «Танграм», «Палочек Кюизенера», кубиков Б. П. Никитина, с помощью изготовления поделок из различных материалов. Игры с правилами также организуют внимание детей и способствуют развитию произвольности в деятельности. Это настольные игры для двоих-троих детей, игры типа лото, домино, «Морской бой», шашки, шахматы, коллективные игры с правилами.

3. Развитие пространственной ориентировки. Для успешного освоения навыка письма дети должны уметь ориентироваться в пространстве, знать не только, что находится справа и слева, вверху и внизу, но понимать отношения «под», «над», «перед» и «после»; осознавать, что значит двигать слева направо и справа налево, сверху вниз и снизу вверх и т. д.

4. Развитие мелких мышц руки и сенсомоторной координации. Условием развития этих качеств является участие детей во всех перечисленных видах игровой и творческой деятельности. Это также игры и упражнения для пальцев рук, использование элементов массажа (например, массаж детской ладошки во время прогулки или длительного ожидания или в специально отведенное для этого время), ритмических и силовых упражнений для кистей рук. Важно чередовать мышечное напряжение и расслабление. Занятие различными видами творчества (рисование, лепка, аппликация, оригами, начальные виды плетения и шитья и т. д.).

5. Формирование фонематического восприятия и обогащение словарного запаса. Необходима консультация логопеда с целью устранить возможные нарушения фонетико-фонематического восприятия ребенка. Задачи фонетического восприятия решаются с помощью следующих приемов: чтение скороговорок, считалок и небольших детских стихов; регулярное чтение и обсуждение книг, демонстрирующих правильную литературную речь; придумывание стихов, сказок и загадок и др.

Все стороны готовности ребенка к учению являются качествами его личности и свойствами психики и развиваются в процессе игровой, трудовой, художественно-изобразительной и других видах деятельности при его взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе подготовки детей к школе является важным условием и ресурсом развития этих качеств старших дошкольников.

Список использованных источников

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический Проект, 2000. – 184 с.
2. Гуцу, Е. Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению / Е. Г. Гуцу // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 11–14.
3. Дедова, О. Ю. «Школа будущих первоклассников» как средство повышения компетентности родителей / О. Ю. Дедова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 4. – С. 37–40.
4. Дедова, О. Ю. Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми образовательными стандартами: Книга для педагогов и родителей / О. Ю. Дедова. – М. : АРКТИ, 2017. – 96 с.

5. Дедова, О. Ю. Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 77–82.
6. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.
7. Синюшкина, Т. А. Работа психолога в режиме психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях образовательного учреждения / Т. А. Синюшкина, Л. М. Глебова. – М, 2004.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/. – Дата доступа: 16.10.2021.

УДК 373.3

ЗНАЧИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ

Р. А. Кобзев

ГУО «Минский городской педагогический колледж», г. Минск, Беларусь

В статье отображены современные взгляды и подходы к процессу адаптации учащихся к школе. Показана значимость применения методов арт-терапии в работе с учащимися первого класса. Поднимается вопрос о воспитании гармонично развитой личности.

Ключевые слова: адаптация, первый класс, арт-терапия, начальная школа, учащиеся, учитель, психолог.

«Мне хотелось бы рисовать так, как это делают дети – для них не существует законов и пропорций, поэтому их рисунки полны экспрессии и жизни…», – писал Пабло Пикассо [2]. Первый год обучения в школе – один из важных периодов в жизни ребенка. Именно в первом классе закладывается основа отношения ребенка к школе и обучению. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины, учеба, меняется его место в системе общественных отношений, меняется весь уклад его жизни, возрастает психоэмоциональная нагрузка. Учебная деятельность требует от учащегося подготовленность и в физиологическом, и в социальном отношении. Учебные занятия требуют от ребенка умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках. Далеко не все учащиеся готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Согласно исследованиям и наблюдениям психологов, педагогов, физиологов, дети, которые в силу индивидуальных особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, не полностью справляются с режимом работы и учебной программой. При этом свой основной ресурс затрачивают на выстраивания взаимоотношений со

сверстниками, одноклассниками. В связи с этим у некоторых учащихся возникает большое количество различных трудностей и проблем, повышается тревожность и раздражительность, формируется школьная дезадаптация.

Методы арт-терапии обладают значительными возможностями и представляются нами наиболее эффективными в работе с учащимися начальной школы. В первую очередь данные методы следует использовать при работе с гиперактивными, тревожными, застенчивыми детьми, как индивидуально, так и в контексте целого класса. Такие учащиеся нуждаются в психологической помощи в первую очередь. При ведении занятий в школе очень важно, чтобы дети это воспринимали с положительной точки зрения, а не как коррекционные занятия для отстающих. Чтобы занятия считались развлечением или привилегией, а не исправлением недочетов, рекомендуется проводить со всеми учащимися, всем классом. Важна выстроенная системная работа. С младшими школьниками рекомендуется проводить занятия 1–2 раза в неделю [1]. Занятия желательно подстраивать под расписание, например, последний урок в какой-либо день недели или как объединение по интересам, таким образом, чтобы они казались частью школьной жизни детей, которых забирают на индивидуальные или групповые занятия. Также занятие можно представить в виде создания летописи класса, журнала, индивидуальных или совместных проектов, подготовки к выставке [2].

В силу возрастных особенностей младшие школьники не могут вербально выразить свои эмоции и чувства, передать тонкие нюансы своих переживаний. Учителя, иногда даже не подозревая об этом, используют методы музыкальной терапии, изотропии, сказкотерапии в работе с учащимися. При правильном, грамотном подходе подобная работа также способствует быстрой и успешной адаптации учащихся. Тут уже можно говорить о совместной работе учителя начальных классов и педагога-психолога.

С помощью методов арт-терапии у учащихся есть уникальная возможность отображать свой внутренний мир, рассказывать о своих опасениях и переживаниях, находках и радостях через творчество. Для младшего школьника вполне привычно выражать свои эмоции и чувства через рисунок, рассказы, музыку, танец… Этот факт позволяет работать с непосредственными переживаниями ребенка, и если и вносить коррективы, то очень мягко и аккуратно.

В младшем школьном возрасте активно развиваются социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию. Коллективный характер творческой деятельности способствует приобретению опыта межличностного общения, взаимопониманию, дисциплинированности, организованности, требовательности к себе и товарищам, формированию коллективной и личной ответственности, уверенности в себе.

В творческом процессе активно задействовано правое полушарие головного мозга, ответственное за получение и переработку невербальной информации. И не стоит забывать, что для гармоничного развития человека необходимо задействовать оба полушария.

Таким образом, при грамотном построении работы педагога-психолога и классного руководителя можно помочь учащимся быстро адаптироваться к школе, а также помочь учащимся решить несколько задач по развитию и саморазвитию личности:

– улучшить адаптацию в кругу сверстников или найти контакт во взаимоотношениях со взрослыми;

– осознать и переработать эмоции и чувства, связанные с переживанием собственных проблем – «психологически разгрузиться»;

– получить психологический ресурс, эмоциональную поддержку;

– развивать эмоциональный интеллект;

– создавать ситуацию успеха для каждого ребенка;

– формировать эстетические и нравственные представления;

– создавать эмоционально благоприятную атмосферу, способствующую возникновению душевного благополучия, радостных эмоций;

– преодолевать барьеры в общении, понимании себя и других;

– оставлять в памяти радостные волнующие воспоминания, будить интерес к окружающим людям, окружающему миру, искусству.

Арт-терапия не только оказывает исцеляющие воздействие на душу ребенка, но и способствует приобретению новых знаний и практических умений в области искусства, повышению адаптационных способностей личности, развитию её социальных качеств, присвоению новых способов взаимодействия, оптимизации межличностного общения, самопознания.

Список использованных источников

1. Дарибаева, С. К. Познавательная активность основа интеллектуального развития [Электронный ресурс] / С. К. Дарибаева, Н. Ж. Дуйсекева // Publishing house Education and Science s.r.o. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2014/Pedagogica/2_165762.doc.htm. – Дата доступа: 10.10.2021.
2. Жбанова, О. Г. Арт-терапия в условиях школы [Электронный ресурс] / О. Г. Жбанова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – Режим доступа: https://nsportal.ru/user/1118636/page/art-terapiya-v-shkole. – Дата доступа: 10.10.2021.

УДК 159.9, 316.6

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. И. Коротаева

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: tiger77706@mail.ru

В статье рассматривается проблема особенностей и содержания психологического пространства личности. Выявля-

ется специфика субъективного переживания психологического пространства у младших школьников обоего пола. Отмечаются типы психологической суверенности, доминирующие у разных групп младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, психологическая суверенность личности, психологическое пространство.

В условиях непрерывной трансформации общества характерной его чертой выступают перемены качества, касающиеся всех его возрастных этапов, в том числе периода младшего школьного возраста. Суверенность тесно связана с развитием доверия, толерантности, ненасилия, от которых зависит то, насколько человек уважает суверенность другого. Уважая и не нарушая границы других, человек учится выстраивать свои собственные.

С. К. Нартовой-Бочавер [1] предложена характеристика психологического пространства личности – его суверенность. Психологическое пространство, которое человек ощущает как своё, позволяет ему видеть границы своей психической реальности, дают возможность обособиться от окружающего мира, социальных и психологических связей, представляющих среду его жизни. В зависимости от того, воспринимается ли человеком окружающий мир как чуждый, опасный или родственный, определяется и собственная социальная активность человека, принимая разрушающую либо созидательную окраску. В пространство включены такие характеристики, как: его объём, количество измерений, сохранность (устойчивость – подвижность границ).

На первом этапе исследования нами был выявлен уровень выраженности суверенности у обучающихся 4-х классов СОШ № 7 г. Углича, 42 человека, 19 мальчиков, 23 девочки в возрасте 10–11 лет, тест-опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер (детский вариант) [1], посчитаны средние значения по каждому уровню суверенности. Анализ результатов показал, что наиболее выраженной в данном возрасте является суверенность социальных связей.

Группа младших школьников с низким уровнем суверенности 23,5 % характеризуется переживанием дискомфорта, вызванного прикосновениями, запахами, принуждением в отправлении его физиологических потребностей, отсутствием территориальных границ, непризнанием его прав иметь личные вещи, насильственными попытками изменить комфортный для субъекта распорядок, контролем над социальной жизнью человека, насильственным принятием не близких ценностей [2].

Обучающиеся со средним уровнем суверенности 46,5 % характеризуются уважением к личной собственности человека, распоряжаться которой может только он, принятием временной формы организации жизни человека, свободой вкусов и мировоззрения.

Обучающиеся с высоким уровнем суверенности 30 % характеризуются отсутствием попыток нарушить его соматическое благополучие, переживанием безопасности физического пространства, на котором находится человек (лич-

ной части или собственной комнаты, игровой модели жилья), признанием права личности иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими.

Для выявления специфики суверенности и ее измерений были подсчитаны показатели по каждой шкале в каждой из трех групп младших школьников.

В ходе общения с педагогами и наблюдениями за школьниками девочки чаще находят попытки сопротивляться насильственному изменению комфортного для них распорядка жизни, фрустрациям, плохому отношению к себе. Мальчики с низким уровнем суверенности более пренебрежительно относятся к проявлениям негативного отношения к себе, в некоторых случаях – безразлично.

Для девочек показателем, снижающим уровень суверенности психологического пространства, является глубокое нарушение суверенности привычек.

У мальчиков со средним показателем уровня суверенности можно выделить более высокий уровень суверенности физического тела, территории, мира вещей, социальных связей. В ходе анализа литературы по теме нами был сделан вывод о том, что такие показатели скорее заложены эволюцией. Мальчики, как правило, стремятся не допустить попыток нарушения их соматического благополучия, активно охраняют и отстаивают свою территорию, защищают своё право окружать себя теми людьми, которых они хотят видеть рядом на своём жизненном пути.

Девочки со средним уровнем суверенности тоже способны отстаивать свои границы в этих сферах, но, по предположениям С. К. Нартовой-Бочавер [2], в силу гендерных различий и стереотипов, делают это пассивнее. Девочки чаще идут на компромисс, уступают внешним факторам.

И у мальчиков, и у девочек выявлены высокие показатели суверенности привычек. Это может означать отсутствие уважения к привычкам со стороны других людей.

По суверенности социальных связей у мальчиков уровень выше нормы, а у девочек – на уровне нормы. Это говорит о том, что юноши в установлении психологической интимности более независимы от других людей, они способны отстаивать и оспаривать свой выбор, однако не всегда способны принимать личную ответственность за отношения с людьми [3].

Высокая суверенность ценностей в этой группе логично подтверждает высокий уровень суверенности по другим шкалам.

У мальчиков значительно выше проявляются фиические измерения суверенности, следовательно, приоритетами в формировании суверенности психологического пространства мальчиков остаётся овладение собственным телом и свобода выбора личных вещей.

У девочек значительно выше проявляется духовное измерение суверенности, которое отражает мировоззренческий аспект бытия и определяет стратегию жизни.

Список использованных источников

1. Нартова-Бочавер, С. К. Опросник «Суверенность психологического пространства» новый метод диагностики личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 77–89.

2. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер.– СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 254 с.

УДК 372.88.1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Я. О. Пищулёва

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: yanapishuleva@mail.ru

Проблема развития письменной речи у младших школьников на сегодняшний день является актуальной. Это подтверждено тем, что с каждым годом прослеживается тенденция роста количества детей младшего школьного возраста с нарушениями процессов чтения и письма. Большинство исследований направлены на изучение особенностей письма у младших школьников, которые относятся к категории лиц с особенностями психофизического развития. Но учителя начальных классов в своей ежедневной практике сталкиваются с необходимостью работы по предупреждению нарушений письменной речи со всеми детьми. Данное исследование направлено на выявление количества учащихся начальных классов, нуждающихся в проведении профилактических и коррекционных мероприятий.

Ключевые слова: письменная речь младших школьников; специфические речевые ошибки; диагностика нарушений речи; нарушения письменной речи.

Качество письменной речи – залог успешного обучения ребенка в школе, поскольку письмо и чтение выступают в роли средств получения знаний учащимися. На успешность овладения письменной речью влияют различные факторы, из-за чего возникают специфические ошибки на письме. Под специфическими ошибками понимается не недостаточный уровень усвоения правил орфографии, а, в большей степени, нарушение самого письма как многоуровневого процесса. Нарушения письменной речи – достаточно распространенное явление среди младших школьников, что отрицательно сказывается на учебной мотивации детей.

Все специфические ошибки на письме принято делить на 3 группы [1, с. 16; 2, с. 4].

1. Ошибки на уровне буквы и слога: пропуски букв, слогов; перестановки букв, слогов; вставки гласных букв при стечении согласных; смешение букв; персеверации (застревание); антиципации (предвосхищение).

2. Ошибки на уровне слова: раздельное написание частей слова; слитное написание нескольких слов; смещение границ слов; контаминации (сращивание); ошибки в операции словообразования.

3. Ошибки на уровне предложения (словосочетания): нарушение границ предложения; аграмматизмы (нарушения связи слов в предложении); трудности в оформлении предложно-падежных конструкций.

В своей педагогической практике учителя начальных классов часто встречаются с подобными ошибками. Для успешного решения указанной проблемы важна качественная диагностика компонентов письма.

Многие ученые занимались вопросом разработки методик диагностики уровня сформированности письменной речи [3, с. 65; 4, с. 19; 5, с. 59]. На сегодняшний день наибольшее распространение получила тестовая методика диагностики письменной речи Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [6], которая разработана в двух вариантах: полном и сокращенном. Особенность этой методики в том, что в ней предусмотрена градация заданий по уровню сложности в зависимости от возраста младшего школьника. Задания поделены на три блока, каждый из которых имеет свою цель. Первый блок заданий направлен на изучение навыков языкового анализа, второй – на исследование навыков письма, третий – на исследование навыков чтения.

Результаты выполнения проб этой методики делятся на 4 уровня успешности: 1 уровень – 44,95 % и ниже; 2 уровень – 64,9–45 %; 3 уровень – 79,9–65 %; 4 уровень – 100 – 80 %.

На основе тестовой методики Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной нами была составлена диагностическая карта исследования письменной речи младшего школьника по классам. При помощи этой карты нами было проведено исследование состояния письменной речи учащихся 1–4 классов. В качестве базы исследования было выбрано ГУО «Сидоровичский учебно-педагогический комплекс детский сад – базовая школа» аг. Сидоровичи, Могилевский р-н.

В исследовании приняли участие 25 школьников, различающихся по уровню речевого развития. Каждый ребенок проходил обследование в индивидуальном порядке, чтобы исключить подсказки со стороны более успешных товарищей. Детям были предложены 3 серии заданий, за каждую из которых можно получить определенное количество баллов.

Первая серия включала 2 задания, которые были направлены на изучение языкового анализа: анализ предложений на слова; анализ слов на слоги (слоговой анализ); анализ слов на звуки (звуковой анализ). Посредством заданий из второй серии мы изучали навыки письма младших школьников. В зависимости от возраста детям были предложены следующие виды заданий: 1 класс – написать свое имя; записать под диктовку заглавные буквы; записать под диктовку слова из двух слогов; записать под диктовку несколько простых предложений из 3 слов. 2 класс – записать под диктовку строчные прописные буквы (в случае забывания обозначать буквы точкой); записать заглавные прописные буквы (в случае забывания обозначать буквы точками); записать под диктовку серию слогов (открытые, закрытые, со стечением согласных); записать под диктовку перечень слов; списать небольшой печатный текст. 3 класс – диктант «Лето в лесу» (56 слов). 4 класс – диктант «Поздняя осень» (70 слов). Целью задания из третьей серии является выявление уровня сфор-

мированности навыка чтения. Детям 2–4 класса предлагалось вслух прочитать текст «Как я ловил раков» А. Н. Корнева [7, с. 203].

В результате исследования были получены следующие показатели: 10 человек достигли 1 уровня успешности (40 %), 9 человек достигли 2 уровня (36 %), 4 человека достигли 3 уровня (16 %), и только 2 человека смогли набрать количество баллов, соответствующее 4 уровню (8 %). Таким образом, 92 % учащихся начальных классов нуждаются в коррекции письменной речи. Это свидетельствует о том, что на начальных этапах формирования письменной речи у детей произошли нарушения в каком-либо компоненте, что отрицательно сказалось на письме в целом. Данное исследование подтверждает необходимость проведения работы по предупреждению возникновения нарушений письменной речи у младших школьников. Подобная работа предоставляет учителю возможность успешно сформировать каждый компонент процесса письма у младших школьников, что, в свою очередь, позволит избежать возникновения специфических ошибок на письме и, следовательно, негативного отношения к письму и учению на фоне постоянных неудач.

Список использованных источников

1. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 184 с.
2. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения : пособие для учителей, логопедов и родителей / Л. П. Барылкина, И. П. Матраева, Л. А. Обухова. – М. : 5 за знания, 2005. – 128 с.
3. Иншакова, О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / О. Б. Иншакова. – М. : В. Секачев, 2008. – 128 с.
4. Трубенкова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубенкова. – Екатеринбург : Уральск. гос. пед. ун-т, 1998. – 51 с.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
6. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 157 с.
7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

УДК 159.92

ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. М. Толкач

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В статье рассматривается рефлексивная деятельность педагога, ее структура и функции. Анализируется возможность

использования педагогом трансактного анализа в рефлексии педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, рефлексия, трансактный анализ, эго-состояния.

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение, т.е. «фасилитатора», по К. Роджерсу. Умение педагога адекватно оценивать и корректировать свое поведение, есть одна из предпосылок адекватного воздействия на обучающихся. Формирование этого качества требует от педагога развития рефлексивного мышления, высокого уровня познавательной активности и волевой саморегуляции [2, с. 158].

Практическая реализация педагогической деятельности предполагает высокий уровень профессионализма педагога, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии. Рефлексивные процессы проявляются в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения педагога к своей деятельности определяется многими факторами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии. Рефлексивная деятельность педагога развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Развитие способности к рефлексии помогает современному педагогу найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации. Педагогическая рефлексия предполагает взаимную оценку участников педагогического процесса, состоявшегося взаимодействия, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития учащегося и наоборот.

Рефлексия в педагогическом процессе выполняет следующие функции: проектировочная – рефлексия предполагает моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса, целеполагание в деятельности; организаторская – рефлексия способствует организации наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия педагога и учащихся; коммуникативная – рефлексия является важным условием обще-

ния педагога и воспитанника; смыслотворческая – рефлексия обусловливает формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия; мотивационная – рефлексия определяет направленность, характер, результативность деятельности, взаимодействия учителя и учащихся; коррекционная – рефлексия побуждает участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности.

В процедуре рефлексии педагога можно выделить следующие компоненты: рефлексия педагогом деятельности ученика, рефлексия педагогом своей деятельности, рефлексия педагогом педагогического взаимодействия и оценка эффективности состоявшегося педагогического взаимодействия.

Одним из инструментов рефлексии в педагогической деятельности может быть трансактный анализ или «анализ взаимодействий». Трансакный анализ предлагают систематическую, последовательную теорию личности и социальной динамики, созданную на основе клинического опыта, а также действенную терапию [1, с. 4].

Теория трансактного анализа была разработана психологом и психотерапевтом Э. Берном и получила признание во всем мире благодаря своей доступности, понятности и открытости для педагогов и психологов. Использование логики трансакного анализа позволяет не только понять состояния, в которых находятся вступившие в общение, но и увидеть своеобразные линии их взаимодействия и на основе этого объяснить причины конструктивного или, напротив, конфликтного общения. Согласно этому направлению в психологии, определенные состояния ego несут ответственность за поведение человека. Эго-состояния определяют способы, которые использует человек в своих трансакциях – базовых единицах социального взаимодействия.

Каждый человек ведет себя относительно других, находясь в одном из Эго-состояний: Ребенок (спонтанность, любопытство, доверие людям и миру, увлеченность и готовность к творчеству, эгоцентризм и упрямство), Родитель (отражение разнообразия родительских стилей и ролей), или Взрослый (рационализм, логика, реализм, объективные оценки происходящего). Особенно существенно проявление эго-состояний в педагогическом взаимодействии, где каждое из этих состояний будет не просто присутствовать, но доминировать, накладывать существенный отпечаток на характер общения. Существуют характерные признаки, по которым партнер по общению может понять, с каким эго-состоянием он имеет дело: Родитель, Ребенок или Взрослый. Эти характерные признаки содержатся в словах, в интонации голоса, мимике, жестах, позах. На характер общения педагога и ученика оказывает влияние не только ролевая позиция педагога. Большое значение имеет также и то, куда направляются коммуникативные посылы из этой ролевой позиции, на какие ролевые позиции ученика и как он будет отвечать на воздействие педагога.

Текущая и прогностическая рефлексия позволяет учитывать Эго-состояний субъектов педагогического взаимодействия и тем самым улучшить коммуникацию между участниками образовательного процесса. Суть модели

Эго-состояний заключается в том, что она позволяет устанавливать надежную связь между поведением, мыслями и чувствами. Благодаря анализу содержания всех трех Эго-состояний педагог более ясно представляют себе свои намерения и желания. Понимание причин поведения ученика дает возможность расширить репертуар поведенческих стратегий при выборе способа воспитательного воздействия, осознанно оставаясь в своем Взрослом Эго-состоянии. Осознание педагогами того, что обучение может стать эффективным тогда, когда оно обращено ко всем трем Эго-состояниям и, что Ребенок является источником творчества и энергии личности помогает педагогу перестраивать свои методы обучения. Педагог научается использовать свободный доступ ко всем трем Эго-состояниям. При этом большую часть времени он будет во Взрослом Эго-состоянии, конструируя и анализируя педагогическое взаимодействие. Также ему придется находиться в Эго-состоянии контролирующего Родителя или Ребенка для активизации спонтанности, интуиции и радости познания. Концепция Эго-состояний расширяет для педагога представления о психологической структуре личности и способах коммуникации, гармонизирует внешние коммуникации в системе взаимодействия «педагог – обучающийся». Трансактный анализ как инструмент рефлексии может способствовать самоидентификации субъектов педагогического взаимодействия исходя из сложившейся ситуации, а также способствовать конструктивному и эффективному педагогическому взаимодействию.

Список использованных источников

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М. : АСТ, 2002. – 223 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2002. – 384 с.

УДК 372.4:376.1

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В. А. Шинкаренко

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: shv-54@tut.by

В статье рассматривается содержание деятельности учителя начальных классов по выявлению особых образовательных потребностей у учащихся с особенностями психофизического развития. Акцентируется вопрос выявления у них факторов риска возникновения нарушений письменной речи и дискалькулии.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, учащиеся, особенности психофизического развития, дисграфия, дислексия, дискалькулия.

Большинство учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития (ОПФР) получают образование в учреждениях общего среднего образования. Чаще всего имеющиеся у них нарушения физического и (или) психического развития определяют необходимость оказания коррекционно-педагогической помощи, но позволяют при этом овладевать образовательной программой начального образования. По данным, представленным в информационном бюллетене Министерства образования Республики Беларусь, по состоянию на начало 2020/2021 учебного года общее количество детей в пунктах коррекционно-педагогической помощи учреждений общего среднего образования составило 52571 [1, с.19]. Преимущественно это учащиеся начальных классов. Значительно меньше учащихся с ОПФР, обучающихся в учреждениях общего среднего образования, осваивают образовательные программы специального образования. По данным указанного информационного бюллетеня, в 150 специальных классах обучались 1340 учащихся и в 5096 классах интегрированного обучения и воспитания – 10 505 учащихся с ОПФР [1, с.17–18]. Однако отметим, что эти данные значительно превосходят данные о количестве учащихся специальных общеобразовательных школ (специальных общеобразовательных школ-интернатов) и вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов), в которых в общей сложности обучались 4711 учащихся с ОПФР [1, с. 7].

Для обеспечения эффективности образовательного процесса с учащимися с ОПФР в учреждениях общего среднего образования всем педагогическим работникам, а не только учителям-дефектологам необходимо учитывать их особые образовательные потребности (ООП). Анализ различных определений данного понятия указывает на его сущностную характеристику, которая определяется необходимостью создания условий для получения образования, удовлетворение которых позволяет реализовывать потенциал интеллектуального и личностного развития, образовательные возможности обучающихся. В настоящее время в научно-методической литературе широко используется предложенная российскими учеными классификация ООП, в которой выделяются:

1) ООП, общие для всех детей с ОПФР (с ограниченными возможностями здоровья по терминологии, принятой в Российской Федерации);

2) ООП, специфичные для каждой из категорий этих детей;

3) индивидуальные ООП [2].

Общие ООП определяются применительно ко времени начала обучения, его задачам, содержанию, методам, средствам и организации, социальной и образовательной интеграции, жизненной компетенции, образовательному маршруту, оценке достижений в образовании, границам образовательного пространства, продолжительности образования, взаимодействию с семьей, взаимодействию специалистов [2, с. 31].

Названные общие ОПП у детей с нарушениями зрения, с нарушением слуха, с интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и других категорий детей с ОПФР имеют существенные различия. Поэтому они получают конкретизацию в специфичных

ООП. У выявленных учащихся с ОПФР при реализации в образовательном процессе рекомендаций, содержащихся в заключениях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, первая и вторая группа ООП в значительной мере фактически оказываются уже учтенными. Например, реализация образовательных программ специального образования в классах интегрированного обучения и воспитания, равно как в специальных классах и в учреждениях специального образования, предполагает учет в методике обучения особенностей восприятия и переработки информации, обеспечение специального педагогического руководства и коррекционной направленности обучения с учетом особенностей психики каждой из категорий учащихся с ОПФР.

Не менее значимым является учет и индивидуальных ООП, которые выявляются у учащихся с ОПФР в процессе обучения. Очень важно определить их в период обучения в первом классе, чтобы предупредить возможные вторичные нарушения и проявления школьной дезадаптации. В этой связи в первую очередь мы рекомендуем использовать возможности изучения учащихся в рамках интегрированного учебного курса «Введение в школьную жизнь». Его учебная программа включает раздел «Диагностика индивидуальных качеств учащихся», содержание которого предусматривает, в частности, диагностику развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации, индивидуальной готовности учащихся к усвоению содержания учебных предметов [3].

Полученные диагностические сведения представляют особую ценность для выявления не только учащихся с низкой готовностью к школьному обучению, но и детей с предпосылками возникновения нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии, дизорфографии) и расстройством арифметических навыков (дискалькулии).

Учащиеся с предрасположенностью к указанным нарушениям в дальнейшем обращают на себя внимание при обучении грамоте и математике выраженностью испытываемых затруднений. Например, учащиеся, предрасположенные к дискалькулии, обычно демонстрируют несформированность даже дочисловых количественных представлений, что не позволяет им овладевать представлением об образовании и составе чисел первого десятка, счетом и вычислениями. Нужно иметь в виду, что овладение этими представлениями к четырем годам является одним из возрастных нормативных показателей развития детей дошкольного возраста. Наличие такого явного отставания в овладении математическим опытом невозможно не заметить.

Другое дело, что причины затруднений в овладении не только математикой, но и грамотой, могут быть разными. Поэтому важно, чтобы выявление потребности в работе по профилактике дисграфии, дислексии, дизорфографии и дискалькулии у учащихся с ОПФР, а также у учащихся, которые еще не прошли обследования в психолого-медико-педагогической комиссии центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, но нуждаются в нем, осуществлялось учителем начальных классов во взаимодействии с учителем-дефектологом и педагогом-психологом. Особо отметим значимость для

психолого-медико-педагогических комиссий объективного отражения результатов изучения учащихся в педагогических характеристиках, которые представляются в центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

На необходимость выявления и предупреждения указанных нарушений у учащихся с ОПФР обращает внимание Министерство образования Республики Беларусь [4]. В этой связи отметим актуальность профилактики нарушений письменной речи не только у учащихся, имеющих другие выявленные нарушения речи (например, общее недоразвитие речи), но и у разных категорий учащихся с ОПФР. Например, нарушения письменной речи типичны для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обусловленными задержкой психического развития (ЗПР). Для младших школьников с ЗПР, как свидетельствуют данные, полученные разными исследователями (Г. М. Капустина, С. Ю. Кондратьева, С. Л. Шапиро; и др.), типичной является и дискалькулия. Данное нарушение встречается и у других категорий учащихся с ОПФР.

В заключение подчеркнем, что профилактика нарушений письменной речи и дискалькулии – это не только формально реализуемое направление коррекционно-педагогической работы, учитывающее индивидуальные образовательные потребности разных категорий учащихся с ОПФР, но и важнейшее условие эффективности работы по обеспечению их функциональной грамотности. Проведение же работы в данном направлении требует своевременного выявления учащихся, предрасположенных к названным нарушениям.

Список использованных источников

1. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь : информационный бюллетень [Электронный ресурс] / сост. П. А. Полушкина ; под общ. ред. П. А. Полушкиной. – Вып. № 22 // Сборники официальной статистической информации / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь, 2021. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM).
2. Кукушкина, О. И. Дети с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 29–32.
3. Учебная программа интегрированного учебного курса «Введение в школьную жизнь» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://adu.by/images/2020/07/up-vvedenie-v-shkol-1kl-rus.docx. – Дата доступа: 11.10.2021.
4. О работе в 2021/2022 учебном году педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью : инструктивно-методическое письмо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2021/08/imp-spec-obrazov-2021-22.doc. – Дата доступа: 07.10.2021.

ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ИДЕИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ

УДК 372.881.111

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. А. Александров

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: benedikts@yandex.ru

В статье рассматриваются факторы, которые могут помочь сформировать положительное отношение младшего школьника к изучению иностранного языка. Инструментом формирования этого отношения выделена мотивация обучаемых. Автор рассматривает группы мотивов, побуждающих ребенка к учению, увязывая их с различными видами и приемами учебной деятельности на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: положительное отношение к учению, мотивация, познавательные интерес, функция побуждения, коммуникативные навыки, информационные технологии.

Для формирования у учащегося положительного отношения к учению сегодня требуется создание познавательной мотивации, поскольку она придает деятельности обучающихся особый личностный смысл, благодаря которому изучение учебного предмета приобретает для него персональную ценность. Основу познавательной мотивации составляет жажда познания, стремление узнавать новое. Имея такую мотивацию, учащиеся легче справляются с трудностями.

Вследствие своей специфики дисциплина «Иностранный язык» требует от учащихся внимания, напряжённой умственной деятельности, умения делать обобщения, осмысливать абстрактные понятия. Иностранный язык у многих вызывает неуверенность в своих силах, которая снижает интерес к дальнейшему изучению языка. Положительное отношение к предмету, интерес всегда являются движущей силой, обеспечивающей хорошее качество знаний, усвоение требуемых умений и навыков. Поэтому перед учителем стоит непростая задача – развивать интерес учащихся к предмету «Иностранный язык».

Особую важность проблема положительного отношения и мотивации имеет в начальной школе, где и закладываются умение и желание учиться. У младших школьников мотив становится источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования [2, с. 19].

За мотивацией, побуждающей школьника учиться, стоит ряд мотивов различного характера, которые можно разделить на три группы (таблица 1).

Таблица 1. – Основные группы мотивов в учебной деятельности с иностранным языком

№	Группы мотивов	Проявления мотивов
1	учебно-познавательные	интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и др.
2	перспективно-побуждающие	чувство ответственности, долга
3	непосредственно-побуждающие	занимательность, яркость, новизна, страх перед наказанием и др.

Б. М. Мухамеджанова подразумевает под мотивацией комплекс условий или методов, воздействующих на поведение человека, направляющих его деятельность в нужном направлении, регулирующих интенсивность обучения, побуждающих проявлять старательность и добросовестность для достижения поставленных целей [5, с. 56].

Положительная учебная мотивация – это совокупность мотивов, удовлетворяющих познавательный интерес. Поэтому формировать мотивацию – это поставить учащегося в такие условия и ситуации, где нужные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом прошлого опыта, индивидуальности и внутренних намерений самого учащегося [7, с.163].

Можно выделить пять видов мотивации для изучения иностранного языка (таблица 2).

Таблица 2. – Основные виды мотивации изучения иностранного языка

№	Вид мотивации	Содержание и выполняемые функции
1	Целевая	хорошо усваивается то, что необходимо для собственной деятельности
2	Страноведческая	язык быстро реагирует на изменения в жизни любой страны, в нем находят отражения нравы и обычаи страны, что ценно для понимания природы языка
3	Успеха	если изучение языка даётся легко и/или учащийся видит результат своих усилий, язык изучают с удвоенным интересом
4	Эстетическая	превращает изучение языка в удовольствие
5	Инструментальная	дает возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ [3, с. 43]

Ряд исследований показал, что для стимулирования познавательной активности учащихся, весьма эффективны следующие средства обучения и формы работы: дидактические игры и упражнения; индивидуальные творческие задания; творческие работы; внеклассные мероприятия; использова-

ние различных педагогических технологий (развивающие задания, игровые формы, проблемное обучение и т. д.).

Для развития и совершенствования коммуникативных навыков учащихся на уроках применяют разнообразные приемы для активизации мышления и повышения познавательного интереса учащихся. В совокупности на выходе как положительное отношение к предмету, так и действенная учебная мотивация.

Рассмотрим ряд приёмов более подробно.

Прием «Образы» развивает у обучаемых навыки говорения, творческой инициативы, воображения, которому придается особое внимание, – умение передать образы средствами иностранного языка. Он активизирует словарный запас учащихся, формирует эмоционально-интеллектуальную установку на использование знаний в необычной коммуникативной ситуации.

Прием «Опиши и изобрази» – одна из форм вовлечения учащихся в общение с использованием своего словарного запаса на иностранном языке. Он используется для закрепления как лексики, так и грамматики [6, с. 155].

Очень хороши для развития коммуникативных способностей – песни. Они интересны детям и по содержанию, и по своей музыкальной форме. Песни содействуют активизации фактора коммуникации.

Благодаря включению в материал занятий конкретных, четких образов исторических или культовых персонажей, учебный материал становится эмоционально насыщенным, легко запоминается.

Не секрет, что дети легче запоминают слова, если употребляют их в своей речи. Поэтому диалог на уроке иностранного языка становится мотивом усвоения новых слов.

Большую роль в формировании и поддержании интереса к предмету играют нестандартные формы урока. Подобный урок включает самые разные, эмоционально яркие, необычные методы и приемы обучения. Такие уроки не только повышают мотивацию учащихся, но и развивают определенные способности, как умение декламировать стихотворения, дикцию, инсценирование ситуаций.

Игровые ситуации общения на иностранном языке, компьютерные утилиты и программы, интерактивные технические средства, интернет-ресурсы, дидактические игры на иностранном языке развивают и поддерживают интерес у учащихся и содействуют сохранению или формированию высокого уровня учебной мотивации.

Использование ИКТ (информационно-коммуникативные технологии) в процессе обучения младших школьников усиливает познавательную активность учащихся. Применение ИКТ на уроках имеет преимущества в следующем: ведется дифференцированный подход при обучении иностранному языку; каждый обучаемый становится субъектом процесса; повышается интерес, мотивация учебной деятельности; развиваются навыки учебной деятельности (планирование, рефлексия, самоконтроль, взаимоконтроль); объем выполненной работы намного больший в единицу времени; процесс контроля и оценки упрощается [1, с. 56].

В идеале информационные технологии должны регулировать постановку учебных задач по уровню сложности, поощрять правильные решения, позитивно сказываются на мотивации учения. Правда, очень важно здесь добиться, чтобы занимательность не стала превалирующим фактором в использовании компьютера, не подменяла собственно учебные цели.

Обучающие компьютерные программы имеют массу преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать варианты речевой деятельности, комбинировать их, помогают развивать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать речевые и языковые действия, содействуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы учащихся.

Ряд программ позволяет использовать режим работы с микрофоном. После прослушивания обучающийся повторяет за диктором слова или фразы, на экран выводится графическое изображение звука диктора и учащегося, при сравнении которых видны имеющиеся неточности. Учащийся старается добиться изображения произнесённого звука максимально приближённого к образцу.

Интерактивная доска может использоваться на всех этапах урока иностранного языка. Она выступает не только как средство наглядности, но и как тренажер отработки умений и навыков. С ней учащиеся становятся не просто зрителями, наблюдающими представленный материал, а сами могут работать с доской, выполняя различные упражнения [4, с. 64].

Роль различных фонетических, грамматических, лексических и орфографических игр на уроках иностранного языка чрезвычайно велика. Они не только стимулируют детей к учению, но и привносят в уроки радостные моменты. Иностранный язык детям уже не кажется непосильным и скучным, наоборот – дети от него начинают получать удовольствие.

Таким образом, при изучении иностранного языка следует формировать положительную мотивацию в комплексе, системно. Организация учебного процесса, прежде всего, в начальной школе должна содействовать активизации познавательной сферы учащихся, успешному освоению учебного материала и давать направление психическому развитию ребёнка. Поэтому при планировании урока в начальной школе, учителю необходимо тщательно продумать цель, место, способы использования различных средств, форм и методов работы с обучающимися.

Список использованных источников

1. Александров, А. А. Использование информационных технологий на уроках иностранного языка / А. А. Александров // СПО: актуальные проблемы и современные технологии : сб. VII Областной науч.-практ. конф. – Рыбинск, 2016. – С. 53–58.
2. Антоневич, В. В. Современные подходы, обеспечивающие повышение учебной мотивации к изучению английского языка / В. В. Антоневич, Е. В. Малыш-

кина // Инновационные механизмы решения проблем научного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2017. – С. 18–20.
3. Булгакова, Г. Р. Формирование мотивации учебной деятельности при изучении иностранного языка у младших школьников / Г. Р. Булгакова, В. Р. Арсланбаева // Инновационные технологии научного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2017. – С. 42–45.
4. Мальченкова, О. С. Результативность и соревновательность как элемент повышения учебной мотивации студентов / О. С. Мальченкова // Известия Великолукской государственной сельскохозяйственной академии. – 2017. – № 2. – С. 60–66.
5. Мухамеджанова, Б. М. Мотивация на уроках английского языка / Б. М. Мухамеджанова // Методика обучения иностранному языку. – 2011. – С. 47 – 62.
6. Непесова, Н. А. Повышение мотивации учебной деятельности на уроках английского языка / Н. А. Непесова // Роль и значение современной науки и техники для развития общества : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – С. 154–156.
7. Шлыкова, Ю. В. Мотивация учебной деятельности учащихся младшего подросткового возраста на уроках иностранного языка в школе / Ю. В. Шлыкова // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород : НГПУ имени Минина, 2017. – С. 161–164.

УДК 373.3

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «ПЛОЩАДЬ» ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРОГРАММАМ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Л. В. Алексеева
Частное образовательное учреждение «Потенциал», г. Москва, Россия, e-mail: elex62@mail.ru

Н. М. Брунчукова
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия, e-mail: nadejar@mail.ru

Процесс изучения величин в начальном курсе математики сопряжен с осознанием собственно понятия «величина», который требует от учащихся умения определять однородные величины среди данных, различать понятия «величина» и «единица измерения» величины, знать соотношение между ними. Особое место в ряду величин занимает площадь, единицы измерения которой выражаются в квадратных см и т. д. В данной статье представлен сравнительный анализ методических подходов к изучению темы «Площадь» по программам: М. И. Моро и др., Н. Б. Истоминой и И. И. Аргинской.

Ключевые слова: начальный курс математики; младший школьник; величина; площадь; методика; методы и приемы.

Общеизвестно, что основными понятиями математики являются «число» и «величина». Изучение данных вопросов составляет важнейшую часть начального курса математики. Понятие величины возникло в глубокой древности, что было обусловлено, прежде всего, природной способностью человека наблюдать и анализировать свойства окружающих предметов и явлений, давать им оценку. Таким образом, представление о величине складывалось как о таком свойстве предметов, которое дает возможность их сравнивать и устанавливать, какой из них обладает тем или иным свойством в большей или меньшей степени.

В начальной школе в ряду величин важное место занимает изучение площади геометрических фигур. Более того, рассмотрение данной темы «помогает» изучению других вопросов начального курса математики.

Методические подходы работы над данной темой каждый из авторов программ решает по-разному.

Так, приоритетной целью программы Н. Б. Истоминой является формирование приемов умственной деятельности, овладение которыми, по мнению автора, обеспечивает не только новый уровень усвоения, но и дает существенные результаты в умственном развитии.

В соответствии с данной концепцией курса целенаправленная и систематическая работа по формированию приемов умственной деятельности ведется на всех уроках математики, в том числе при изучении темы «Величина. Площадь». Основным средством организации учебной деятельности учащихся по данному материалу являются выполнение учебных заданий, которые непосредственно «выходят» на ученика, обуславливая характер его учебных действий. Процесс их выполнения может быть связан с догадкой, опирающейся на опыт ребенка или на ранее усвоенные знания, умения и навыки. С обсуждением различных возможных способов действий, с организацией направленного наблюдения, позволяющего включить в активную познавательную деятельность всех учащихся.

На первом этапе авторы предлагают учащимся выполнить действия, проанализировав результат которых, дети делают свои собственные выводы о том, что такое величина. Это позволяет учить ребят анализировать предложенную информацию, высказывать и обосновывать свою точку зрения. Цель этого этапа – осознание школьником той учебной задачи, на решение которой должна быть направлена его следующая деятельность.

При изучении данной темы большую роль играет диалог сквозных героев – Маши и Миши, что помогает создать непринужденную обстановку, в которой ребенок может принять активное участие в обсуждении вопроса и в случае неправильного ответа получить от учителя помощь и поддержку. Это очень важно для формирования у ребенка положительного отношения к учебному процессу.

В данной программе на этапе усвоения учебного материала приоритет отдается обучающим заданиям. Они могут выполняться как фронтально, так и в процессе самостоятельной работы учащихся. Но при этом учитель не занимает позицию объясняющего и контролирующего субъекта, а сам активно включается в процесс выполнения заданий. Для этой цели используются различные методические приемы: организация целенаправленного наблюдения; анализ математических выражений с различных точек зрения; сравнения данного задания с другими, которые представляют ориентировочную основу; обсуждение различных способов действий.

Обучающие задания можно предложить и для самостоятельной работы, но при этом их не следует сначала обсуждать фронтально. Во время самостоятельной работы учитель наблюдает за их деятельностью, затем выписывает на доске различные варианты выполнения задания, которые он выявил в процессе наблюдения. Эти варианты обсуждаются, отклоняются или принимаются. В результате делается вывод о правильном способе действий. Даже в том случае, если все учащиеся выполнили задание, учитель не отказывается от его обсуждения. В этой ситуации он может написать неверный вариант, а дети, сравнив его со своим, найдут допущенную ошибку и объяснят ее причины.

Задания, предлагаемые на этапе закрепления, отличаются от обычных тренировочных вариативностью формулировок, возможностью действовать различными способами, необходимостью активно привлекать ранее усвоенные правила, умения и навыки, используя приемы умственных действий, т.е. имеют продуктивный характер (частично-поисковый).

Методика изучения темы «Площадь» программе М. И. Моро строится по определенным этапам: введение понятия «площадь» на основе сравнения двух предметов по величине; знакомство с условной меркой – единичным квадратом, общепринятыми мерками − путем создания проблемной ситуации, подводящей учащихся к осознанию необходимости принятия «единой / одинаковой» мерки для измерения площади фигуры, что дает возможность ответить на вопрос: Площадь какой фигуры больше / меньше, одинаковы?; далее раскрывается соотношение между единицами площади, выполняются действия с именованными числами.

Следовательно, в основе изучения темы лежит механизм формирования у детей прочных измерительных навыков.

Решая данную задачу, авторы учебника предлагают материал на репродуктивном уровне, не предусматривают учебную самостоятельность детей при изучении нового материала. Учитель выступает в роли руководящего и контролирующего субъекта.

На этапе закрепления младшим школьникам предлагаются в основном задания «воспроизводящего характера».

По программе И. И. Аргинской (Система Л. В. Занкова) изучение величин базируется на сравнении объектов. Как и по традиционной программе, в изучении величины площадь выделяются этапы, но в отличие от традиционной программы, здесь переход от одного этапа к другому происходит на мотивационной основе, на более высоком уровне осознания.

Методика изучения темы «Площадь» по данной программе продиктована теми дидактическими принципами, которые лежат в основе процесса обучения математике: обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп прохождения учебного материала; осознание школьниками самого процесса учения; принцип систематической работы над развитием всех учащихся, включая слабых.

Из данного анализа мы видим, что в зависимости от приоритетов взглядов на цели обучения и их «реализации» через принципы, лежащие в основе программы, авторы данных методических подходов предлагают различные способы предъявления учебного материала, формы, методы и приемы его осознанного усвоения.

Так, на этапе выяснения и уточнения представлений учащихся о величине площадь по программам М. И. Моро и др. и Н. Б. Истоминой понятие «площадь» вводится на основе сравнения геометрических фигур (активно используется прием наложения). По программе И. И. Аргинской при введении понятия «площадь» акцент делается на занятии «места» геометрической фигуры на поверхности.

На этапе сравнения однородных величин отличие заключается в том, что по программе М. И. Моро и др. в качестве условной мерки выступает единичный квадрат. По программам же Н. Б. Истоминой и И. И. Аргинской условные мерки представлены более широко: квадрат, треугольник, круг, шестиугольник, прямоугольник.

На этапе знакомства с общепринятыми единицами измерения площади учащиеся по данным программам изучают следующие единицы площади: 1 см^2, 1 дм^2, 1 м^2, 1 км^2. Так же по данным программам даются аналогичные определения единицам площади. Например, квадратный сантиметр определяется как «квадрат, сторона которого 1 см».

При формировании измерительных умений и навыков учащиеся знакомятся с таким измерительным прибором, как палетка. В отличие от других программ, по программе И. И. Аргинской палетка вводится до введения квадратного сантиметра.

Как видно из анализа методических подходов, проблемные ситуации при изучении темы «Площадь» занимают «лидирующее» положение и используются во всех рассмотренных программах. Однако, по программе М. И. Моро и др. проблемных ситуаций предлагается / создается меньше, чем по программе Н. Б. Истоминой. Это связано с концептуальными положениями данных программ.

Представленные программы являются результатом качественного переосмысления общих целей и конкретных задач обучения математики, продиктованного современными требованиями к начальному математическому образованию.

Таким образом, сравнительный анализ методических подходов к изучению величины площадь по предложенным программам позволяет выделить интересные и эффективные формы и методы работы, которые можно (при определенных условиях) использовать в рамках работы по иным программам.

УДК 372.881.1

ТЭОРЫЮ АРФАГРАФІІ Ў ПРАКТЫКУ

Н. М. Антановіч
УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: antonovich_nm@bspu.by

А. М. Івакіна
ДУА «Сярэдняя школа № 153 г. Мінска», г. Мінск, Беларусь

В. Г. Качан
УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: antonovich_nm@bspu.by

У артыкуле раскрываюцца асаблівасці ўкаранення і апрабацыі комплекснай методыкі навучання беларускай арфаграфіі на базе філіяла кафедры беларускага і рускага мовазнаўства факультэта пачатковай адукацыі БДПУ.

Ключавыя словы: навучанне беларускай арфаграфіі, комплексная методыка, вучні пачатковых класаў, філіял кафедры беларускага і рускага мовазнаўства.

На І ступені агульнай сярэдняй адукацыі ў вучняў фарміруецца адносная арфаграфічная пісьменнасць – «уменне пісаць словы ў адпаведнасці з вывучанымі ў школе арфаграфічнымі правіламі, уключаючы словы з неправяраемымі арфаграмамі, засвоенымі па пэўным спісе» [1, с. 149].

На працягу 2017–2020 гг. на базе філіяла кафедры беларускага і рускага мовазнаўства факультэта пачатковай адукацыі БДПУ, у ДУА «Сярэдняя школа № 153 г. Мінска», у межах праекта «Асаблівасці фарміравання моўнай сістэмы навучэнца білінгва І ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі» ўкаранялася комплексная методыка навучання беларускай арфаграфіі ў пачатковых класах, распрацаваная Н. М. Антановіч. Актуальнасць праблемы выпрацоўкі арфаграфічнай пісьменнасці на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі ва ўмовах афіцыйнага блізкароднаснага руска-беларускага двухмоўя бясспрэчная і вызначаецца не толькі неабходнасцю пошуку эфектыўных метадаў і прыёмаў навучання, але і вырашэння пытання адбору зместу і арганізацыі працэсу засваення ведаў вучнямі.

Арфаграфічны навык, як і любы іншы навык, выпрацоўваецца ў працэсе шматразовага выканання практыкаванняў. Сістэма практыкаванняў павінна прадугледжваць бесперапыннасць трэніровачнай работы, паступовае ўдасканаленне самастойнасці вучняў у працэсе іх выканання, ускладненне характару заданняў, пашырэнне агульнамаўленчай накіраванасці практыкаванняў, садзейнічаць маўленчаму і інтэлектуальнаму развіццю вучняў. З мэтай эфектыўнага навучання арфаграфіі неабходна выкарыстоўваць рознаўзроўневыя фанетыка-арфаграфічныя, марфеміка-арфаграфічныя, граматыка-арфаграфічныя практыкаванні, распрацаваныя з улікам этапаў фарміравання арфаграфічнага навыку [2].

Вынікі даследаванняў псіхолагаў сведчаць аб тым, што фарміраванне арфаграфічнага навыку на першапачатковым этапе суправаджаецца інтэнсіўнай разумовай дзейнасцю. У гэты перыяд ёсць магчымасць кіраваць разумовымі аперацыямі, якія ў значнай меры забяспечаць выпрацоўку навыку. Важным этапам з'яўляецца асэнсаванне арфаграфічнага дзеяння, дасягнуць гэтага можна ў працэсе засваення сістэмы прадпісанняў па выкарыстанні правіла. У сувязі з гэтым у якасці аднаго з эфектыўных метадаў навучання арфаграфіі называюць алгарытмізацыю. Выкарыстоўваць алгарытмы пры навучанні арфаграфіі мэтазгодна ўжо на I ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі, паколькі «ўжо ў пачатковых класах дзеці з поспехам могуць карыстацца схемамі дзеянняў, калі яны дастаткова простыя і праведзена неабходная падрыхтоўчая работа» [3, с.150]. Падчас прымянення алгарытмаў мабілізуюцца слых, зрокавая памяць, кінестэзічныя адчуванні, адбываецца арганізацыя разумовай дзейнасці вучняў. Выкарыстанне алгарытмаў, прапанаваных Н. М. Антановіч, спрыяе фарміраванню ўмення свядома выкарыстоўваць арфаграфічныя правілы на пісьме (дапаможнік «Правілы беларускай мовы ў алгарытмах і схемах : 2–4 класы»).

Настаўнікі пачатковых класаў ДУА «Сярэдняя школа № 153 г. Мінска», удзельнікі навукова-даследчай лабараторыі «Ад слова да фразавага маўлення» В. Л. Забаўская, А. П. Цывінская, Л. У. Каражнова, прымянялі рознаўзроўневыя фанетыка-арфаграфічныя, марфеміка-арфаграфічныя, граматыка-арфаграфічныя практыкаванні, распрацаваныя Н. М. Антановіч (дапаможнікі «Навучанне арфаграфіі ў пачатковых класах» (аўтар Н. М. Антановіч), «Дыктанты і спісванні па беларускай мове: 2–4 класы» (аўтары Н. М. Антановіч, Н. У. Антонава)).

Падчас эксперыментальнага навучання асаблівая ўвага надавалася засваенню правапісу слоў з неправяраемымі арфаграмамі (слоўнікавых слоў). У працэсе работы са слоўнікавымі словамі выкарыстоўваўся сенсаматорны метад, які прадугледжвае актыўную дзейнасць слыхавой, зрокавай і рухальнай (маўленчарухальнай і рукарухальнай) памяці [2]. На ўроках беларускай мовы настаўнікі прымянялі разнастайныя прыёмы, праз якія рэалізуецца сенсаматорны метад: паскладовае арфаграфічнае прагаворванне, шматразовы запіс слова (прымяняліся разнастайныя па змесце практыкаванні), прыёмы, заснаваныя на мнематэхніцы, і інш.

Праца з кожным слоўнікавым словам не абмяжоўвалася адным урокам. Рэгулярна на ўроках беларускай мовы і ў пазавучэбнай дзейнасці настаўнікі прапаноўвалі вучням для выканання заданні з вучэбных дапаможнікаў «Слоўнікавыя словы: рабочы сшытак. 2 клас», «Слоўнікавыя словы: рабочы сшытак. 3 клас», «Слоўнікавыя словы: рабочы сшытак. 4 клас» (аўтары Н. М. Антановіч, В. І. Свірыдзенка). Варта адзначыць, што прадстаўленыя ў дапаможніках практыкаванні садзейнічалі не толькі паслядоўнаму засваенню і замацаванню правапісу слоўнікавых слоў, але і ўзбагачэнню слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў, развіццю іх творчых здольнасцей.

Асаблівую цікавасць у вучняў пры вывучэнні слоўнікавых слоў выклікалі малюнкі-апоры, якія, у першую чаргу, садзейнічаюць актывізацыі зрокавай памяці. Пры знаёмстве са слоўнікавымі словамі настаўнікі прад'яўлялі гатовыя зрокавыя апоры (каляровая ўкладка да часопіса «Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа» з № 2 2018 г. па № 12 2018 г., з № 1 2019 г. па № 9 2019 г.). Некаторыя вучні актыўна ўключаліся ў творчы працэс і прапаноўвалі свае варыянты магчымых малюнкаў на месцы неправяраемых арфаграм у словах.

Паколькі сёння актуальным і запатрабаваным з'яўляецца прымяненне электронных сродкаў навучання, былі выкарыстаны распрацаваныя Н. М. Антановіч інтэрактыўныя гульні-трэнажоры па тэмах арфаграфіі, вывучэнне якіх прадугледжана ў пачатковых класах (мультымедыйны дадатак да часопіса «Пачатковая школа»), а таксама электронны адукацыйны рэсурс па арфаграфіі (https://e-vedy.adu.by). Электронныя сродкі навучання настаўнікі прымянялі, як правіла, у пазаўрочны час з мэтай арганізацыі індывідуалізацыі і дыферэнцыяцыі навучання.

Такім чынам, у працэсе эксперыментальнага навучання былі ўкаранены і апрабаваны комплекс метадаў навучання арфаграфіі (сістэма арфаграфічных практыкаванняў (фанетыка-арфаграфічных, марфеміка-арфаграфічных, граматыка-арфаграфічных); і алгарытмізацыя як аперацыйна-лагічны метад, які садзейнічае разуменню арфаграфічнага матэрыялу, фарміраванню ўмення выкарыстоўваць арфаграфічныя правілы на пісьме; і сенсаматорны метад з апорай на мнематэхніку для засваення правапісу слоўнікавых слоў; і сучасныя электронныя адукацыйныя рэсурсы (электронныя даведачна-інфармацыйны, трэніруючы, кантрольна-дыягнастычны, інтэрактыўны модулі, размешчаныя на платформе Moodle); і электронныя арфаграфічныя гульні-трэнажоры. Вучэбна-метадычнае забеспячэнне эксперыментальнага навучання ажыццяўлялася вучэбнымі матэрыяламі для вучняў і метадычнымі рэкамендацыямі для настаўнікаў.

У эксперыментальным навучанні прымалі ўдзел 78 вучняў пачатковых класаў. Кантрольны зрэз на выяўленне эфектыўнасці распрацаванай методыкі навучання арфаграфіі на І ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі ўтрымліваў наступныя заданні: кантрольны дыктант, дыктант са словазлучэнняў, пераказ, пераклад, заданне на знаходжанне і выпраўленне памылак. Вызначэнне ўзроўню сфарміраванасці арфаграфічнай пісьменнасці вучняў

па кожным заданні адбывалася ў адпаведнасці з нарматыўнымі дакументамі, зацверджанымі Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Вынікі аналізу сукупнасці дыягнастычных заданняў дазволілі зрабіць вывад аб эфектыўнасці прадстаўленай комплекснай методыкі навучання арфаграфіі, належным узроўні арфаграфічнай пісьменнасці вучняў эксперыментальных класаў на этапе заканчэння пачатковай школы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2000. – 368 с.
2. Антановіч, Н. М. Навучанне арфаграфіі ў пачатковых класах : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / Н. М. Антановіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2015. – 206 с.
3. Власенков, А. И. Обучение русской орфографии, 5 – 11 классы: для школ с белорусским языком обучения / А. И. Власенков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Народная асвета, 1992. – 222 с.

УДК 372.882

ПРАЦА НАД МАСТАЦКІМ ТВОРАМ ВА ЎМОВАХ ДЫСТАНЦЫЙНАГА НАВУЧАННЯ

Н. У. Антонава

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, г. Мінск, Беларусь, e-mail: nadejaantonova@mail.ru

У артыкуле разглядаецца варыянт распрацоўкі зместу працы з літаратурным творам на дыстанцыйных занятках літаратурнага чытання. Паказана магчымая трансфармацыя класічнай методыкі працы з літаратурным творам ва ўмовах апасродкаванай самастойнай працы вучня з захаваннем навучальнага і развіццёвага эфектаў дзейнасці з мастацкім творам.

Ключавыя словы: літаратурнае чытанне, методыка працы з мастацкім творам, дыстанцыйнае навучанне.

У адпаведнасці з даручэннем Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь была ажыццёўлена распрацоўка матэрыялаў Адзінага інфармацыйна-адукацыйнага рэсурса для арганізацыі дыстанцыйнага навучання вучняў, якія не могуць наведваць установу адукацыі. Для навучання літаратурнаму чытанню пастаўленую задачу неабходна было выканаць з улікам наступных умоў: апасродкаваная (без кантролю настаўніка) дзейнасць вучня з творам, арганізацыя самакантролю дзейнасці вучня ў працэсе працы з творам, дакладны

пакрокавы інструктаж дзейнасці вучня з улікам хранаметрыі і эргаломікі прапанаванай аднаму вучню дзейнасці, неабходны і дастатковы аб'ём візуальнай і аўдыяльнай інфармацыі, змешчанай на слайдах. Патрабавалася трансфармаваць класічную методыку працы з творам у адпаведнасці з названымі ўмовамі, захаваўшы пры гэтым навучальны і развіццёвы эфекты ўспрымання і асэнсавання вучнямі мастацкага твора.

Класічная методыка працы з мастацкім творам на ўроках літаратурнага чытання, як вядома, уключае падрыхтоўчую працу перад успрыманнем твора, першаснае знаёмства са зместам твора (этап першаснага сінтэзу), аналіз зместу твора ў адзінстве з яго мастацкімі асаблівасцямі, абагульненне і ацэнку падзей і герояў твора, ідэйнай накіраванасці твора (этап другаснага сінтэзу) [1, с.113]. Зыходзячы з методыкі была прапанавана абагуленая схема распрацоўкі зместу відэароліка, на падставе якога арганізоўвалася самастойная праца вучня з мастацкім творам.

У агульнай схеме прадугледжваліся візуальныя і аўдыяльныя элементы інфармацыі. Візуальная інфармацыя змяшчалася непасрэдна на слайдах. Яна складалася з тэкставай інфармацыі (інструкцый і паведамленняў для вучняў, дадатковага вучэбнага матэрыялу ў выглядзе тэкстаў) і ілюстрацый. Асноўныя патрабаванні да візуальнай інфармацыі вызначаліся памерам і колерам шрыфта, аднастайнасцю афармлення па ўсім відэароліку. Візуальная тэкставая інфармацыя падлягала патрабаванням да ажыццяўлення экраннага чытання вучняў [2]. Аўдыяльная інфармацыя, як правіла, дубліравала візуальную тэкставую інфармацыю, асабліва для вучняў 2 класа, у якіх навык чытання яшчэ недастаткова трывалы. Акрамя таго, у распрацоўках відэаролікаў выкарыстоўваліся музычныя творы для стварэння адпаведнага настрою для ўспрымання літаратурнага твора.

Важным аспектам распрацоўкі відэаролікаў па арганізацыі працы над літаратурным творам стала не толькі заяўленая дзейнасць вучня з літаратурным творам у адпаведнасці з патрабаваннямі вучэбнай праграмы, але і арганізацыя адваротнай сувязі з вучнем, самакантролю яго дзейнасці. Значную частку зместу відэароліка склалі праверачныя ўзорныя адказы настаўніка, па якіх вучань даведваўся пра правільнасць уласнага адказу. Такія адказы гучаць праз паўзу пасля адказу вучня і даюць магчымасць ажыццявіць ацэнку яго правільнасці. Безумоўна, нельга выключаць той факт, што вучань можа праслухаць гатовы адказ, але і ў гэтым выпадку навучальная функцыя зместу відэароліка будзе захоўвацца.

У пачатку відэароліка змяшчаліся слайды з назвай раздзела, які вывучаецца, тэмы заняткаў, аўтара і назвы твора(ў). Гэта інфармацыя, а таксама актуальныя задачы заняткаў агучваліся настаўнікам. Задачы заняткаў фармуляваліся па наступнай схеме.

Задача 1. Пазнаёміцца (прачытаць) твор(ы)… і асэнсаваць (усвядоміць, адчуць, зразумець) … маральны аспект твора. Напрыклад, паважаць старэйшых, слухацца бацькоў, берагчы птушак і інш.

Задача 2. Дамінуючае(ыя) чытацкае(ія) ўменне(і), якоя(ія) фарміруецца(юцца) у працэсе аналіза твора (змешчаны ў патрабаваннях да вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў у вучэбнай праграме).

Задача 3. Від дзейнасці вучняў з творам пасля другаснага сінтэзу (выразнае чытанне, пераказ пэўнага віду, завучванне на памяць, чытанне па ролях і інш.).

У адпаведнасці з методыкай працы з творам і ўмовамі дыстанцыйнага навучання была распрацавана прыкладная абагуленая схема падачы матэрыялаў відэароліка для модуля па вучэбным прадмеце “Літаратурнае чытанне”. Яна ўключала наступныя элементы.

1. Прывітанне вучню. Аб’яўленне настаўнікам тэмы модуля ў займальнай форме. Агучванне скарочаных і адаптаваных для ўспрымання вучнем задач модуля.

Тэхнічныя магчымасці былі выкарыстаны для разнастайных займальных спосабаў увядзення тэмы: з’яўленне ці дапаўненне асобных слоў тэмы, састаўленне яе з раскіданых слоў, здагадка пра тэму па малюнках і інш.

2. Падрыхтоўчая гутарка ў праблемна-пошукавым кантэксце, звязаная са зместам твора, разам са слоўнікавай працай.

Матэрыял для гутаркі змяшчаўся на слайдах у выглядзе праілюстраваных пытанняў і заданняў. Па сваім змесце падрыхтоўчая гутарка накіравана на асэнсаванне тэмы твора, арганізуе верагоднаснае праназаванне зместу твора вучнем. У кантэкст падрыхтоўчай гутаркі арганічна ўваходзіць папярэдняя слоўнікавая праца. Для яе адбіраюцца 2–3 словы, без разумення якіх не можа быць асэнсавана галоўная думка твора. Для раскрыцця значэнняў незнаёмых вучням слоў было прапанавана выкарыстоўваць малюнкі і тлумачэнні, калі яны не ўскладнены іншымі незразумелымі вучням словамі. Дастаткова часта выкарыстоўваўся пераклад на рускую мову. У словах, адабраных для слоўнікавай працы, абавязкова ставіўся знак націску. Тлумачэнне слоў давалася ў адпаведнасці з кантэкстам твора.

3. Пастаноўка мэтавага пытання. Указанне вучню на спосаб успрымання твора.

Мэтавае пытанне перад чытаннем твора павінна было сканцэнтраваць увагу вучня, накіраваць яго на ўважлівае ўспрыманне твора, даць устаноўку на высокую ступень асэнсаванасці ўспрымання: «Паслухай (ці прачытай) твор і скажы …». Для арганізацыі дзейнасці вучня па ўспрыманні твора на слайдзе давалася наступная інфармацыя: назва і аўтар твора, знак падручніка, нумары старонак, на якіх змешчаны твор у вучэбным дапаможніку.

У сувязі з яшчэ не трывала сфарміраванымі інфармацыйнымі ўменнямі вучням давалася дакладнае ўказанне па ўспрыманні твора: «Разгарні падручнік на старонцы …, знайдзі апавяданне/верш/байку… Слухай і сачы па тэксце». Некаторыя творы, якія вылучаліся нескладанай будовай, даступнай лексікай, малой колькасцю сэнсавых частак, прапаноўваліся для самастойнага чытання вучнямі.

Пасля ўспрымання твора вучням трэба было адказаць на мэтавае пытанне. Калі пытанне датычылася канкрэтнага зместу, то пасля свайго адказу вучань правяраў яго праз узорны адказ настаўніка.

4. Праверка першаснага ўспрымання твора.

Пытанні па праверцы першаснага ўспрымання, як правіла, змяшчаліся на слайдзе. Пасля кожнага пытання прадугледжвалася паўза і адказ настаўніка. Калі пытанне датычылася індывідуальнай ацэнкі вучнем уласнага ўражання ад твора, то адказ настаўніка не даваўся. У гэтым выпадку ў сувязі з абмежаваным лексічным запасам актыўна прапаноўваліся апорныя словы для пабудовы адказу вучнем.

5. Аналіз зместу твора ў адзінстве з яго мастацкімі асаблівасцямі. Другасны сінтэз.

Пры аналізе зместу твора вучань арыентаваўся на пытанні метадычнага апарату вучэбнага дапаможніка. Інструкцыя ўтрымлівала інфармацыю пра старонку дапаможніка і нумары пытанняў, на якія вучню трэба было адказаць. Пасля кожнага пытання праз паўзу, неабходную для агучвання адказу вучня, прапаноўваліся ўзорныя адказы настаўніка з мэтай арганізацыі самаправеркі. Чытанне твора вучнем, адказ на пытанні аналізу твора, правядзенне слоўнікавай працы па вызначэнні мастацкіх асаблівасцяў твора арганізоўваліся таксама праз сістэму дадатковых пытанняў і заданняў , змешчаных на слайдах відэароліка.

Фармулёўка галоўнай думкі твора прадугледжвалася ў адпаведнасці з патрабаваннямі вучэбнай праграмы да гэтага віду чытацкага ўмення. Так, у залежнасці ад класа, прапаноўвалася выбраць прыказку, якая адпавядае галоўнай думцы твора, выбраць адпаведную твору фармулёўку з некалькіх прапанаваных і інш. На гэтым этапе работы актыўна выкарыстоўваліся слайды «Правер сябе» з узорнымі адказамі настаўніка на пытанні.

6. Заданні па падрыхтоўцы да выразнага чытання, пераказу, чытання па ролях, завучвання на памяць.

Для правядзення аднаго з відаў работы з прачытаным творам вучню давалася падрабязная інструкцыя, у якой змяшчаўся алгарытм пакрокавых дзеянняў вучня з творам. Пасля кожнага пункта алгарытма ставіўся знак паўзы, які даваў магчымасць вучню ажыццявіць указанае дзеянне. Для выкарыстання ў відэароліках былі распрацаваны памяткі па выразным чытанні вершаў, пераказе твора ці яго часткі, чытанні па ролях, завучванні вершаванага твора на памяць з улікам асобых умоў дыстанцыйнай працы вучня.

7. Дадатковыя, як правіла, творчыя заданні да твора.

Звычайна ў відэароліках выкарыстоўваліся дадатковыя заданні, якія прапануе вучэбны дапаможнік, таму інфармацыя слайда скіроўвала вучня на нумар старонкі вучэбнага дапаможніка з гэтым заданнем. Некаторыя дадатковыя заданні распрацоўваліся спецыяльна з улікам дыстанцыйнай формы вучэбнага ўзаемадзеяння.

8. Падвядзенне вынікаў працы з творам.

У завяршэнне працы з творам вучню прапаноўвалася пытанне, накіраванае на ацэнку і асэнсаваннне ім маральнай праблематыкі твора. Меркавалася, што гэта будзе не нейкі выхаваўчы вынік у выглядзе маральнай догмы, а пытанне-разважанне («падумай...», «паразважай, як бы ты зрабіў у гэтай сітуацыі...», «як бы ты паступіў на месцы героя…», «як ты ставішся да такой падзеі...»).

Як бачым, прапанаваная схема працы з мастацкім творам ва ўмовах дыстанцыйнага вучэбнага ўзаемадзеяння забяспечвае паўнавартасную метадычна мэтазгодную працу вучня з творам, яго асобаснае асэнсаванне і выказванне ўласнай чытацкай пазіцыі, фарміраванне чытацкіх уменняў у адпаведнасці з патрабаваннямі вучэбнай праграмы. З дапамогай абагуленай схемы ўдалося захаваць маўленча-камунікатыўную актыўнасць вучня ў працэсе працы з творам, спадарожна фарміраваць у яго інфармацыйныя ўменні.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М .: Просвещение, 1987. – 415 с.
2. Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению чтению : междисциплинар. проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. – М. : Шк. б-ка, 2005. – 509 с.

УДК 373.3.016:514

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕРВИСА LEARNINGAPPS.ORG ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. С. Арланова, В. С. Макаренко

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: kafedra_mpm443@mail.ru

В статье описаны возможности развития геометрического мышления учащихся 1–4 классов с помощью онлайн-сервиса LearningApps.org. Приведены примеры упражнений для развития геометрического мышления.

Ключевые слова: геометрическое мышление, младшие школьники, сервис LearningApps.org.

При обучении математике младших школьников основное внимание уделяется формированию у них арифметических понятий и представлений. При этом следует отметить, что нельзя забывать и о формировыании у учащихся I–IV классов геометрического мышления. Всестороннему развитию школьника способствует изучение геометрической и арифметической линий как равноценных.

Под геометрическим мышлением чаще всего понимают мышление с помощью понятий, которое формируется на основе пространственного мышления посредством абстрагирования [1].

Развитие геометрического мышления – сложный и многоуровневый процесс. Введение элементов геометрии на первой ступени общего среднего образования носит пропедевтический характер. Основная задача учителя – научить школьников не только видеть геометрические фигуры в окружающем их мире, но и сформировать у них умения выделять у фигур общие и существенные свойства, располагать фигуры на плоскости, выполнять измерения. И от того, как учитель организует работу с геометрическим материалом на уроке, зависит отношение ребенка к изучению геометрии в дальнейшем. К сожалению, школьная практика показывает, что геометрия – наиболее уязвимое звено школьной математики. У многих учеников решение геометрических задач вызывает затруднение. Поэтому при изучении элементов геометрии в I–IV классах необходимо уделить особое внимание смысловой группировке геометрического материала, использованию зрительной опоры, дополнительного дидактического материала (визуальный ряд, схемы, таблицы), применению современных средств обучения (компьютер, интерактивная доска) [2].

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента, основной целью которого было определение уровня сформированности геометрических понятий и представлений у младших школьников, учащимся второго класса был дан тест, включающий 7 заданий открытого и закрытого типов. 21 балл – это максимальное количество баллов, которое можно получить, выполнив все задания. На выполнение заданий отводилось 25 минут. Количественные результаты оказались следующими: у 16 учеников средний уровень сформированности геометрических понятий и представлений, у 9 – низкий уровень, с высоким уровнем нет ни одного учащегося. Анализ полученных данных показал, что большинство школьников считают, что квадрат не является прямоугольником; в качестве «многоугольника» выбирают только пятиугольник, несмотря на наличие четырехугольника, треугольника в ряду геометрических фигур; не могут назвать общее понятие для всех фигур, изображенных на рисунке, или указать лишнюю фигуру среди других фигур. Учащиеся не видят взаимосвязи между изучаемыми геометрическими понятиями, т.е. у них данные понятия не выстраиваются в систему.

Таким образом, эксперимент показал, что необходимо целенаправленно и систематически на каждом уроке математики проводить работу по развитию геометрического мышления у младших школьников. При этом изучение геометрической линии должно быть тесно связано с повседневной жизнью ученика, его практическим опытом. Не стоит забывать и о наглядности.

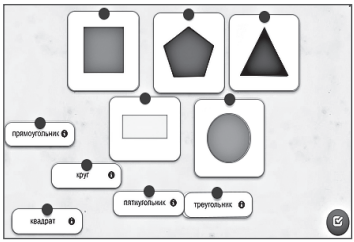
Наглядность – это один из компонентов целостной системы обучения, которая может помочь младшему школьнику качественнее усвоить изучаемый материал на более высоком уровне. Формировать геометрическое мышление у учащихся можно с помощью различных средств наглядности.

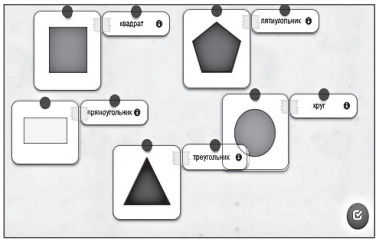
Однако отметим, что с каждым годом учителю все труднее включать детей в активную деятельность получения новых знаний. Даже применяя на уроках игровые приемы, используя разнообразные наглядные пособия, все сложнее мотивировать учащихся к интеллектуальному труду. Детей влечет все яркое, необычное, и поэтому конкурировать с Интернетом учителю очень сложно. В связи с этим ведутся поиски новых эффективных технологий, методов и средств обучения, которые активизировали бы мысль школьников, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний.

На сегодняшний день существуют различные современные технологии, которые позволяют повысить уровень знаний учащихся, а соответственно, повысить уровень образования в целом. Ярким примером эффективных технологий в педагогическом процессе являются информационно-коммуникационные технологии. Их использование в учебном процессе позволяет: усилить образовательные эффекты; повысить качество усвоения материала; построить индивидуальные образовательные траектории учащихся; осуществить дифференцированный подход к школьникам; организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями.

Например, для развития геометрического мышления у младших школьников можно использовать Сервис LearningApps.org [3]. LearningApps.org – это бесплатный онлайн-сервис, созданный для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных упражнений. Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в различных формах организации обучения математике – урочной и внеурочной. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.).

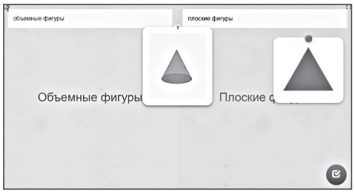
С помощью шаблона «Найди пару» создаются упражнения, в которых необходимо подобрать пару к картинке, тексту, аудио или видеофайлу. Например, учащимся нужно соединить название геометрической фигуры с ее изображением.



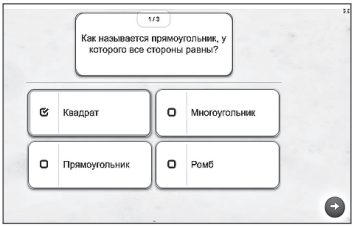


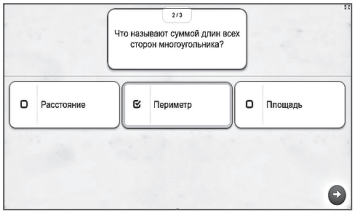
Шаблон «Классификация» позволяет создать упражнения на сортировку объектов по признакам. Задание может звучать так: распредели по группам «объемные фигуры», «плоские фигуры».



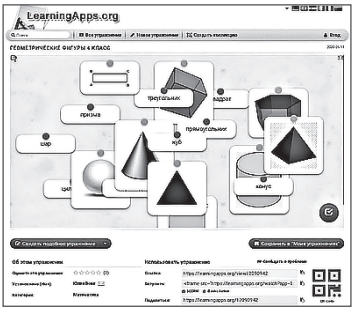


Шаблон «Викторина с выбором правильного ответа» позволяет создавать тестовые задания открытого типа.





Данные упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в образовательный процесс. Учитель может создать собственное упражнение или использовать готовые задания разного уровня. Например, для развития геометрического мышления у учащихся им можно предложить выполнить следующие упражнения: «Узнай фигуру», «Опиши фигуру», «Определи фигуру по ее развертке», «Геометрия в архитектурных сооружениях», «Окружность или круг?» и др. Примеры некоторых заданий даны на рисунках 1–2.





Работа с сервисом LearningApps.org на уроках математики по изучению геометрического материала способствует развитию у учащихся таких важных мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование,

конкретизация, обобщение и классификация. Переход на выполнение заданий с виртуальными объектами позволяет реализовать переход от внешнего плана действий во внутренний план, что способствует развитию геометрического мышления у младших школьников.



Список использованных источников

1. Жильцова, Т. В. Поурочные разработки по наглядной геометрии : 1–4 класс / Т. В. Жильцова, Л. А. Обухова. – Москва : ВАКО, 2004. – 288 с.
2. Арланова, Е. С. Развитие геометрического мышления младших школьников в процессе обучения математике / Е. С. Арланова // Молодая наука – 2020 : региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области : материалы конференции / под ред. О. А. Лавшук, Н. В. Маковской. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – С. 144–145.
3. LerningApps.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://Lerningapps.org. – Дата доступа : 11.10.2021.

УДК 372.48

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЭКОЦЕНТРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. И. Баранова

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь,
e-mail: lidiya.baranova.49@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы реализации принципа экоцентризма в процессе решения задач экологического воспитания младших школьников на уроках «Человек и мир».

Ключевые слова: экоцентризм, экологическое воспитание, младший школьник, предмет «Человек и мир».

Экологическая культура в широком смысле этого понятия является компонентом всех основных форм сознания, пронизывает их, выполняя роль интегратора не только индивидуального и общественного сознания, но и всей духовной жизни людей. Согласно определению, данному в Экологическом словаре, «экологическое воспитание – это формирование у человека сознательного восприятия окружающей природной среды, убежденность в необходимости бережного отношения к природе, разумного использования ее богатств, естественных ресурсов» [1, с. 498].

По мнению И. В. Цветковой, экологическое воспитание – это процесс формирования экологической культуры, под которой понимается совокупность экологически развитых сознания, эмоционально-чувственной, деятельностной сфер личности.

Как считают современные исследователи, экологическая культура человека – это не только природоохранные знания, умения и навыки, но и особый внутренний мир. В его основе лежит отношение к природе, экологическое мировоззрение, убеждённость в приоритете общечеловеческих экологических ценностей над эгоистическими интересами отдельной личности [1, 2].

В последние годы в современной педагогике идет активное переосмысление накопленного опыта, осуществляется поиск новых подходов для достижения цели экологического образования – становления экологической культуры личности. В условиях отчуждения детей от природы, вызванного процессами урбанизации, информатизации, экологическое воспитание должно быть связано с осознанием детьми уникальности, красоты и универсальности природы как среды жизни всех существ, как объекта познания, удовлетворения эстетических потребностей, а не только объекта человеческого потребления.

Экологическое воспитание призвано способствовать развитию у детей ценностного отношения к природе и предполагает создание условий для формирования экологического сознания, умений, навыков и опыта применения экологических знаний в практике взаимодействия с окружающим миром; реализации школьником активной созидательной личностной позиции в экологической деятельности.

Один из путей реализации аксиологического подхода – это переход от антропоцентрического типа общественного сознания к экоцентрическому, а, следовательно, переориентация экологического образования с антропоцентрических позиций на экоцентрические.

В связи с этим экологическое воспитание, с точки зрения А. В. Миронова, процесс формирования у детей экологического сознания экоцентрического типа, т.е. системы представлений о взаимоотношениях человека и природы, для которых характерны отсутствие противопоставлений человека природе, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию.

Для антропоцентризма характерно:

а) противопоставление человека как высшей ценности природе как его собственности;

б) восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека;

в) прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с природой.

Экоцентризм основывается на понимании необходимости коэволюции человека и биосферы и характеризуется следующими основными особенностями:

1. Высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы. Природное признается изначально самоценным, имеющим право на существование вне зависимости от полезности, бесполезности или вредности для человека. Человек – не собственник, природы, а один из членов природного сообщества.

2. Отказ от иерархической картины мира: человек не признается обладающим какими-то особенными привилегиями на том основании, что он имеет разум. Наоборот, его разумность налагает на него дополнительные обязанности по отношению к окружающей его природе. Мир людей не противопоставлен миру природы, они оба являются элементами единой системы.

3. Целью взаимодействия с природой является максимальное удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества. Воздействие на природу сменяется взаимодействием.

4. Характер взаимодействия с природой определяется "экологическим императивом": правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие.

5. Деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранить природу ради нее самой.

Значительными возможностями для формирования у младших школьников сознания экоцентрического типа обладает предмет «Человек и мир», в результате изучения которого учащиеся осознают природную целостность, взаимосвязи и взаимозависимости в системе «человек – природа», усваивают понятия «природное сообщество», «природное равновесие».

В процессе изучения соответствующего раздела в 3 классе у учащихся формируется представление о природном сообществе как единой природной целостности, совокупности разнообразных организмов и условий среды, то есть растений, животных, грибов, которые совместно населяют часть суши или водоема, участок леса, луга и в комплексе составляют экологическое единство. Усваивая понятие о природном сообществе как достаточно устойчивом биологическом образовании, учащиеся начинают понимать и то, что оно обладает способностью к самоподдержанию собственных природных свойств.

В формировании личности с экоцентрической направленностью сознания с учетом возрастных особенностей младших школьников на уроках «Человек и мир» эффективно использование экологических задач, сказок, ситуаций, которые не только стимулируют детскую любознательность, но способствуют проявлению заботы и беспокойства о состоянии природы.

Экологические задачи познавательно-ориентационной направленности для младших школьников могут быть разного уровня сложности, в зависимости от класса и подготовленности детей. Это может быть народная пословица или поговорка, используемая как по теме, так и независимо от темы урока.

Задачи эмоционально-ценностной направленности требуют личностного сопереживания, эмоционально-чувственного отношения к экологическим проблемам, повышают мотивацию детей и эмоциональный фон урока.

В ходе диалогового обучения при обсуждении экологических задач и ситуаций школьники учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на

основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с документами, используется прием составления экологического прогноза «Что будет, если…».

Умелое включение в экологическую сказку сведений о природных объектах, их взаимосвязях и последствиях нарушения их людьми, об экологической безопасности и экологически грамотном поведении человека содействует формированию ценностного отношения к природе. Для формирования эмоционально-чувственного отношения к природе эффективны приемы арт-педагогики. Например, при изучении темы о лесе дети с помощью сценических образов проигрывают экологические ситуации. Игровой персонаж Матушка-природа рассказывает о правилах поведения в лесу, жителях леса, помогает Зайцу вернуть зверей в свой дом, учит бережному и доброму отношению к природе. На обобщающем уроке используется методика «Лес благодарит и сердится».

Элементы драматизации, игровые приемы, прием любования природой применяются на экскурсиях и мероприятиях «В гости к деревьям», «Следы на снегу»; «Мое дерево», «Первоцветы» и др.

Один из эффективных приемов формирования экоцентрического сознания – составление экологической сказки. Учащимся предлагается придумать сказку на заданную тему (например, «Как река попала в город», «Встреча Ежика с Боровичком») или сочинить продолжение сказки по заданному началу.

Таким образом, целенаправленная работа педагога содействует формированию у учащихся начальных классов основ экологической культуры на принципах экоцентризма; отношения к природе как высшей ценности, обладающей устойчивым равновесием, гармонией, красотой; готовности к самостоятельным продуктивным решениям в ситуациях нравственно-экологического выбора.

Список использованных источников

1. Экологический энциклопедический словарь / авт.-сост.: Е. М. Аксель [и др.] ; науч.-ред. совет: В. И. Данилов-Данильян (пред.) [и др.]. – М. : Ноосфера, 2002. – 930 с.
2. Цветкова, И. В. Теоретические и методические основы экологического воспитания младших школьников во внеурочное время : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / И. В. Цветкова. – М., 1999. – 297 с.
3. Маханева, М. Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста : метод. пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы / М. Д. Маханева – М. : АРКТИ, 2014. – 234 с.

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

О. Е. Борисенко
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь

Ж. А. Плутахина
ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», г. Мозырь, Беларусь

В статье анализируется опыт работы по развитию интеллектуальных способностей младших школьников на уроках литературного чтения посредством работы над прозаическим произведением.

Ключевые слова: читательский интерес, читательская компетенция, интеллектуальные способности, прозаическое произведение, текст.

Современный учащийся рано овладевает компьютером, находит нужную интересующую его информацию через интернет. Интерес к книге, особенно к книге художественной, снижается. Задача учителя начальных классов на уроках литературного чтения не только научить читать, но и сформировать читательский интерес, читательскую компетенцию, научить думать над прочитанным, получать удовольствие от процесса чтения, развить эмоциональную отзывчивость, понимание духовной сущности произведения. В образовательном процессе учащиеся должны приобретать знания или их значительную часть не в готовом виде, а в ходе выполнения поисковых заданий, проблемных ситуаций, активизирующих мыслительную деятельность.

Литературное чтение (русское и белорусское) – один из основных предметов в системе образования I ступени. Наряду с языками они формируют функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения по другим предметам, так как грамотный читатель – практически всегда прилежный учащийся, использующий читательскую деятельность как средство самообразования.

Актуальность темы обусловлена тем, что учащиеся читают, но не всегда понимают суть прочитанного, не всегда могут выделить главное. Для развития интеллектуальных способностей учащихся посредством работы над прозаическим произведением на уроках литературного чтения мы обращаемся к технологии формирования типа правильной читательской деятельности, разработанной профессором Н. Н. Светловской, которая представляет собой «трехступенчатый процесс» целенаправленного индивидуального осмысления и освоения детьми прочитанного: 1 этап – работа до чтения; 2 этап – работа во время чтения; 3 этап – работа после чтения [1, с. 118].

Заинтересованное отношение к печатному слову у учащихся невозможно без понимания смысла прочитанного. Поэтому выделяем несколько этапов направлений работы с текстом: построение диалога с текстом; содействие в раскрытии содержания текста; развитие воображения; контроль понимания смысла прочитанного.

Создаём такую эмоциональную обстановку на уроке, которая способствует осознанию учащимися пользы и важности разбираемого материала и выполняемой ими работы, что позволит почувствовать свою личную удачу и успех одноклассников, а также испытать эмоции от радости новых открытий и познания неизведанного.

На I этапе работы с текстом до чтения настраиваем учащихся на глубокое изучение литературного материала, рекомендуем не просто механически прочитать (прослушать) текст, а вслушаться в голос автора, в его эмоциональную окраску, подметить каждую его мысль, каждое образное слово.

Работа до чтения включает также знакомство с библиографией писателя, с выставкой книг, прослушиванием музыкальных произведений. Предлагаем приём «прогнозирование» по заголовку или по ключевым словам, иллюстрациям. Таким образом, знакомство с новым произведением начинается с предвосхищения, предугадывания предстоящего чтения.

На II этапе работы с текстом во время чтения использую различные виды чтения: самостоятельное, комбинированное, выборочное, комментированное. Выявление первичного восприятия осуществляем через перечитывание текста, беседу по содержанию. Ответы на вопросы, сложность которых зависит от уровня личностных достижений учащихся, требуют остановки, обдумывания, проверки их точности по ходу дальнейшего чтения. (Что вам понравилось в произведении? Когда вам было страшно? За кого вы переживали? Где (когда) происходят события? Чем это можно объяснить? Что из этого следует? Почему именно так? Для чего…? Какой именно…?)

Выбор методики работы над произведением во многом зависит от жанра. В рассказе, главное – наличие действий, поступков героев, система образов, заложенный нравственный потенциал. Поэтому после первого чтения предлагаем учащимся определить жанр произведения и его особенности. Для этого целесообразно использовать опору. Например, Определение жанра. К. Паустовский «Стальное колечко» (3 класс).

Жанр	Определение	Вывод
Рассказ	Небольшое произведение, о каком либо эпизоде из жизни героя	Произведение не является рассказом, т.к. в нем есть вымысел
Сказка	Фольклорное или литературное произведение с элементами вымысла и фантазии	Так как автор вводит элементы волшебства, это сказка.

Такая работа позволяет не только определиться с жанровой направленностью произведения, но и учит грамотно излагать свои мысли, развивает и обогащает речь учащихся.

Выразительность чтения – это искусство творческой передачи литературного произведения в звучащем слове. Чтобы овладеть этим искусством, надо иметь ясное представление о средствах выразительности, важнейшими из которых являются: темп, тон и сила голоса [2, с. 22]. В помощь учащимся предлагаем опору: Основные характеристики и свойства голоса.

Тон голоса	Темп голоса	Сила голоса
веселый	быстрый (радость, опасность момента)	громко
грустный	замедленный (грусть, беда)	тихо
ироничный	медленный (плохое настроение, однообразие происходящего)	шепотом

Действенный прием обучения выразительному чтению – демонстрация эталона осознанного выразительного чтения. Этот способ на практике может быть реализован тремя способами: учителем, подготовленными учащимися, прослушиванием аудиозаписи.

Именно поэтому при чтении огромное внимание уделяем дикции, правильной артикуляции, работе над интонацией, выделяя как отдельные слова, так и части текста. Успешно используется опора «Читай выразительно», которая предполагает выполнение последовательных действий: чтение текста или отрывка про себя; образное представление описанного; размышление над позицией автора; выбор правильной интонации (темпа речи, тона и силы голоса); осмысление исполнительской задачи; выразительное чтение вслух.

Благодаря этому речь учащихся становится живой и яркой, эмоционально-образной, и одновременно формируются и закладываются навыки грамотного вдумчивого чтения.

При работе над композиционным построением прозаического текста и его содержанием учащимся предлагаем разные виды чтения (поисковое чтение, чтение по ролям, выборочное чтение, чтение понравившегося отрывка), вопросы, которые используются на разных этапах урока. Ответы на вопросы дают возможность учащимся максимально усвоить содержание текста, чтобы при чтении и перечитывании они думали над смыслом прочитанного, анализировали и делали для себя поучительные выводы. После этого составляем разные виды плана: простой, цитатный, вопросный, картинный; что позволяет учащимся выделить основную мысль, установить последовательность событий, понять взаимосвязь между частями текста.

На III этапе работа включает в себя коллективное обсуждение прочитанного, дискуссии, соотнесение взгляда читателя с авторской позицией. Учащиеся учатся давать характеристику и анализировать прочитанное. Необходимым условием этого этапа является работа над характеристикой героев, а именно

анализ образов. Образ – это не сам предмет, а след в душе [3, с. 29]. Организовываем работу таким образом, чтобы учащиеся поняли, что там «внутри текста». Большую роль играет воображение: На что похоже? Что вы представляете? А если бы… Сопоставь мысли персонажей… Захотелось ли тебе что-то изменить или дополнить? Узнаешь ли ты себя в герое?

Оценивая поступки героев, учим учащихся рассуждать, размышлять, фантазировать, проводим минутки размышлений и раздумий, заодно формируем умения составлять связные высказывания.

Часто учащиеся затрудняются дать характеристику героям, так как у них недостаточно сформирована морально-оценочная лексика. Учитывая этот факт, используется памятка-опора для учащихся, которая помогает в этой работе. Пошагово ответив на предложенные вопросы, учащийся самостоятельно определяет положительные и отрицательные черты характера героев, дает им оценку, высказывает свою точку зрения. Например. Работа над характеристикой героя на уроке чтения во 2 классе по теме: Н. Носов. «Заплатка».

Замените предложения словами-характеристиками	
Предложения	**Ответы учащихся**
Бобка их очень любил и всегда хвастался	Задавака-хвастун
Однажды полез на забор и порвал	Озорной, непослушный
«Я так буду ходить», – проворчал Бобка	Несговорчивый
Бобке стало стыдно	Стыдливый, совестливый
Он старательно пришивал заплатку.	Терпеливый, старательный

Используя приём анализа – обобщение, младшие школьники без затруднений дают характеристику герою произведения: Бобка – мальчик 7–8 лет, хвастун и задавака, озорник, совестливый, терпеливый, аккуратный. Автор любит своего героя, т.к. называет его ласково Бобка, наделяя его положительными качествами. Мне он тоже нравится. У него можно поучиться быть настойчивым и терпеливым.

Анализ художественного произведения представляет собой перечень вопросов, ответы на которые позволяют учащемуся выделить из ключевых моментов произведения образы и слова, в которых заложены главные проблемы и, следовательно, идея произведения [4, с.12]. Не следует забывать, что анализ – это не самоцель, не навык, который необходимо сформировать, а метод исследования художественного текста. Применение методов анализа помогают в решении основной задачи урока литературного чтения – обучение полноценному всестороннему восприятию художественного произведения. Анализ должен быть совместным действием учителя и ученика. Если педагог сам должным образом понимает художественное произведение и твердо знает, в каком направлении развивать мысли и чувства учащихся, то это позволит последним понять смысл произведения.

Список использованных источников

1. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: практическая методика / Н. Н. Светловская. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
2. Овсяник, Н. В. Психологические предпосылки формирования навыка чтения у детей / Н. В. Овсяник // Пачатковае навучанне: сям´я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – №5. – С. 21–23.
3. Свиридова, В. Ю. Литературное чтение : учебник для 2 класса. Часть 1 / В. Ю. Свиридова, Н. А. Чуракова. – Самара : Корпорация «Федоров», 2004. – 160 с.
4. Жуковская, О. А. Формирование читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения / О. А. Жуковская // Пачатковае навучанне: сям´я, дзіцячы сад, школа. – 2013. – №9. – С. 6–14.

УДК 373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. М. Брунчукова

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия, e-mail: nadejar@mail.ru

Важной составляющей в успешности формирования вычислительных навыков является усвоение таблицы сложения, умения находить результаты соответствующих случаев табличного вычитания.

В качестве одного из «методических факторов», влияющих на результативность данного процесса, можно и нужно рассматривать активное использование групповой работы на уроке. Данная форма организации учебной деятельности очень привлекательна для младшего школьника, что, в свою очередь, требует от него знания таблицы, умения объяснить, как найти результат сложения / вычитания.

Ключевые слова: вычислительный навык; младший школьник; табличное сложение и вычитание; групповая форма организации учебной деятельности.

Одной из важнейших задач начального курса математики является формирование вычислительных навыков младшего школьника. К числу «фундаментальных знаний, умений и навыков (вычислительных)» относится табличное сложение и вычитание.

Тема «Табличное сложение и вычитание» «открывает» процесс формирование вычислительных навыков обучающихся. Следовательно, данная тема выступает основой формирования данных навыков на области чисел последу-

ющих концентров, ее осознанное усвоение − условием эффективности данного процесса. Именно поэтому на изучение табличного сложения и соответствующих случаев вычитания отводится достаточно большой промежуток учебного времени. И, тем не менее, как показывает практика, усвоение таблицы сложения, идет трудно и требует особого внимания со стороны учителя.

Согласно методике обучения математике, изучение темы строится по определенным этапам:

1) сложение и вычитание в пределах 10: a+1 (знание правила образования числа); a+2, 3, 4 (усвоение приемов присчитывания и отсчитывания по единице и по частям); a+5,6,7,8,9 (использование переместительного свойства сложения); a−5,6,7,8,9 (где a > 6, 7, 8, 9) (знание состава числа, взаимосвязи между компонентами и результатом сложения);

2) сложение и вычитание чисел от 11 до 20: табличное сложение (прием присчитывания и отсчитывания по единице и по частям); табличное вычитание (прием присчитывания и отсчитывания по единице и по частям; взаимосвязь между сложением и вычитанием).

Результатом изучения темы является составление таблицы, знание которой доводится до автоматизма.

Анализ содержания учебников различных авторов позволил сделать вывод о том, что выполнение заданий на формирование вычислительных навыков младших школьников, как правило, предполагает самостоятельную работу каждого учащегося. Вместе с тем «оставление» ребенка «один на один с учебной проблемой» не всегда положительно сказывается на результатах его деятельности. Использование групповой формы работы позволит младшему школьнику при необходимости дать или принять помощь однокласснику, осуществить взаимопроверку, воспринимать результат такой деятельности как «достояние» каждого члена группы.

Исследование понятия «группа» дало выделить ее некоторые признаки: цель группы не выходит за рамки (пределы) конкретной группы; в группе на передний план выступает психологическая совместимость между ее членами; по составу и структуре малые группы всегда являются первичными. Поэтому в основу организации / объединения обучающихся в группы были положены: симпатии и пожелания детей (для осознания специфики работы в группе), учебные возможности ребенка (например, слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый партнер и т. п.).

Для этого на первом этапе младшим школьникам предлагалось выполнить одно и то же задание вначале самостоятельно, затем – в группе.

Например, «Заполните пропуски».

Слагаемое	6	8		3	9		8	6
Слагаемое		9	7		5	8		7
Сумма	11		14	12		15	16	

После выполнения задания учащимся были заданы следующие вопросы:

- Ребята, кто обращался за помощью к товарищу? (Поднимают руки.)
- Как тебе помог …? («подсказала правильный ответ», «сказал внимательно прочитать задание» и т. п.)
- Помогла вам такая помощь? / Вы поняли, в чем ваша ошибка? (Нет.)
- Как нужно было помочь, чтобы вы поняли, как правильно выполнить задание? (Надо было объяснить.)

  Приводится пример объяснения.
- Следующее задание давайте выполним в группе. Разделитесь на группы по 2 (3) человека.

Уменьшаемое	8	9	10	10		12	9	
Вычитаемое		3	3		5	5		7
Разность	6			4	2		2	5

После выполнения задавались вопросы на выяснение качества помощи, которую предложили партнеры по группе. Анализ примеров помощи помог учащимся осознать, зачем она нужна и как нужно «правильно» помогать.

Количество подобных описанной выше ситуаций определялось тем, как быстро учащиеся приходили к выводу о необходимости и личностной значимости такой работы, «осваивали технологию» оказания помощи. Кроме того, «процедура» помощи потребовала от младших школьников знания «теоретических основ» табличного сложения и вычитания, усвоения последовательности предоставления данных знаний, что, в свою очередь, «повысило внимание» к изучаемому программному материалу, осознание этих знаний и умений для усвоения «следующего материала / темы».

В ходе проведенного исследования была апробирована процедура организации работы в группе:

− освоение образцов рассуждений для нахождения результата табличного сложения / вычитания;

− обучение ведению диалога с партнерами по группе.

Приведем примеры заданий, направленных на формирование навыков табличного сложения и вычитания по различным программам, работу над выполнением которых можно организовать в группе:

М. И. Моро

Заполни пропуски:

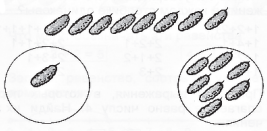
20 – ☐ = 19 9 + 1 = ☐ ☐ + 11 = 11

☐ – 1 = 17 19 + 1 = ☐ 13 – ☐ = 13

Цель: проверить знание таблицы сложения в пределах 20 и знание взаимосвязи между компонентами и результатом действия сложение / вычитания.

Н. Б. Истомина

Как разложить 8 огурцов на 2 тарелки?



Объясни, что обозначает данное равенство:
1 + 7 = 8
Можно ли разложить 8 огурцов на две тарелки по-другому?
Запиши ответ равенствами.

Цель: познакомить с таблицей сложения в пределах 8.

Подбери к каждому рисунку три выражения и найди их значения. Объясни, что обозначают числа в каждом равенстве.



7 + 2	9 – 2	7 – 4
4 + 3	5 – 1	9 – 7
4 + 1	7 – 3	5 – 4

Цель: проверить знание таблицы сложения в пределах 10

84. Рассмотри внимательно рисунки. Чем они похожи? Чем отличаются?



Подбери к рисункам числовые выражения и объясни, что обозначает каждое число в этих выражениях.

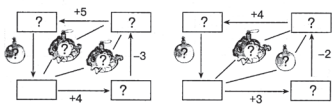
7 + 5	9 + 3	6 + 6	8 + 4
9+1+2	6+4+2	7+3+2	8+2+2
9+1	6+4	8+2	7+3

Чем похожи выражения верхнего и среднего ряда? Чем похожи выражения нижнего ряда? Найди значение каждого выражения.

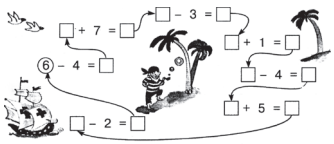
Цель: проверить знание таблицы сложения в пределах 20; формировать умение сравнивать и анализировать.

Л. Г. Петерсон

Цепочка.

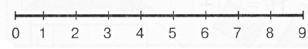


Цель: проверить знание таблицы сложения в пределах 10.



Цель: проверить знание таблицы сложения.

Вычисли и проверь на числовом отрезке:



3 + 1 + 5 = ☐ 9 – 7 + 4 = ☐
8 – 8 + 3 + 2 = ☐ 8 – 2 + 1 = ☐
6 + 3 – 1 = ☐ 5 + 2 – 6 + 7 = ☐

Цель: проверить знание таблицы сложения и умение пользоваться числовым лучом для проверки правильности вычислений.

⑥ Расшифруй:

И 3 – 2 + 6 ◯		Ц 9 – 3 – 3 ◯		А 4 + 3 – 2 ◯	
М 5 + 1 + 2 ◯		Н 8 – 5 + 1 ◯		У 6 + 2 – 7 ◯	

1	8	4	7	3	5



Цель: проверить знание таблицы сложения в пределах 10.

Таким образом, проведенное исследование показало, что на уроках математики в начальной школе при формировании навыков табличного сложения и вычитания групповая форма организации работы имеет место в данном процессе, однако по различным программам она представлена поразному. Беседы с учителями по данной проблеме обозначили «приоритеты» использования групповой формы работы на уроках математики. Более того, по отзывам учителей, наиболее «проблемными моментами» организации работы детей в группах являются обучение детей выполнению заданий в группе (групповому обсуждению) и выбор оптимального времени, что во многом определяет эффективность групповой работы, а значит, и результаты формирования навыков табличного сложения и вычитания.

УДК 37.018.26

ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ПОСРЕДСТВОМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ЭТНОПЕДАГОГИКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ»

Е. Н. Герасимович

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь,
e-mail: gerasimovich_elena@bk.ru

В статье рассматривается проблема подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании посредством использования IT-технологий. Автором описано разработанное мобильное приложение «Этнопедагогика для родителей», которое позволяет создать персональную образовательную среду и направлено на формирование педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики.

Ключевые слова: подготовка родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании, этнопедагогические идеи.

Подготовка родителей к организации семейного воспитания на современном этапе рассматривается в следующих аспектах: формирование педагогической культуры родителей в учреждениях дополнительного образования (И. Ю. Кульчицкая, Е. Н. Сорокина и др.); формирование педагогической компетентности родителей приёмных детей (С. С. Пиюкова и др.), развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении (В. В. Селина и др.). Вышеназванные учёные в своих работах подготовку родителей рассматривают в контексте взаимодействия с различными социальными институтами с позиции компетентност-

ного подхода, предполагающего формирование необходимых компетенций для осуществления воспитания определённой группы детей.

Подготовка родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании трактуется нами как «процесс формирования педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики, представленной совокупностью соответствующих компетенций и личностных качеств и выражающейся в способности эффективно выполнять воспитательную функцию» [1, с. 30].

Использование родителями идей этнопедагогики белорусов в семейном воспитании на современном этапе обусловлено обращением к богатству накопленного народного опыта в воспитании личности, возвращением к семейным традициям как способу формирования новых очертаний образа семьи, преодоления негативных тенденций в семейном воспитании, преемственности в воспитании будущих поколений. Народная педагогика белорусов, как подчеркивает в своих исследованиях В. С. Болбас, «выполняла важную функцию охраны этнонационального педагогического достояния от его разрушения под влиянием различных факторов» [2, с. 67] и способствовала содержательному наполнению и процессуальному осуществлению воспитательного процесса как в прошлом, так и на современном этапе развития образования.

Этнопедагогические идеи представлены нами как когнитивная целостность определённых совокупностей взглядов, понятий и представлений белорусского народа о содержательно-сущностном наполнении и методико-технологическом обеспечении воспитательного процесса. Содержательно-сущностное наполнение семейного воспитания белорусов включает использование морального идеала белорусского народа как эталона в воспитании, передачу традиционных знаний от старшего поколения к младшему, воспитание трудом в труде; формирование «добродетельной» личности, физического здоровья, эстетического вкуса; воспитание любви к родной земле, почитание родителей; стимулирование детей к обладанию знаниями, развитие природных способностей ребёнка к различным видам деятельности. Методико-технологическое обеспечение семейного воспитания белорусов предполагает организацию воспитания на основе принципов природосообразности, культуросообразности, связи воспитания с жизнью, требовательности, вариативности и т. д.; а также подразумевает использование труда, игры, примера старших как основных методов воспитания, родного слова, природы родного края, труда как основных средств воспитания и т. д.

Результаты исследований в области семейного воспитания позволили сделать вывод о том, что «одной из причин серьезных неудач педагогических усилий родителей является нарушение преемственности поколений в процессе воспитания, игнорирование принципа культуросообразности и отрыв от этнонациональных корней, что говорит о недостаточном использовании этнопедагогических идей в современном воспитательном процессе» [3, с. 7]. Вследствие чего нами разработана учебная программа «Использование идей

этнопедагогики в семейном воспитании», направленная на этнопедагогическое просвещение родителей, предполагающее овладение ими арсеналом знаний об этнопедагогических идеях и возможности их использования в современном воспитательном процессе с целью последующей реализации накопленных знаний в семейном воспитании детей младшего школьного возраста.

Ресурсное обеспечение программы для родителей «Использование идей этнопедагогики в семейном воспитании» представлено мобильным приложением «Этнопедагогика для родителей», устанавливаемого на платформу Android. Использование мобильного приложения способствует созданию персональной образовательной среды родителей и дает возможность использовать следующие формы работы: дистанционные лекции, консультации в реальном и удалённом режиме, а также применять такие современные методы, как метод электронной рассылки, дающий возможность удалённо задавать вопрос и использовать приём «PRES-формула» как приём обратной связи.

Приложение имеет навигационное меню, состоящее из нескольких модулей.

1 модуль «Этнопедагогика для родителей» – это теоретический материал, включающий три блока: воспитательные идеи этнопедагогики белорусов; специфика семейного воспитания в этнопедагогике белорусов; направления воспитания в этнопедагогике белорусов, разбитых по темам, где тезисно подаются основные аспекты предложенной темы. Например: блок «Воспитательные идеи этнопедагогики белорусов» включает следующую тематику: преемственность в воспитании как основа обращения к этнопедагогическому наследию; основные воспитательные идеи этнопедагогики белорусов; принципы воспитания в этнопедагогике белорусов; методы и средства воспитания в этнической педагогике белорусов. Каждая из предложенных тем раскрывает не только содержательный аспект, но и имеет практические рекомендации для родителей, а также список рекомендованной литературы по теме. В качестве примера приведем описание метода осуждения, который раскрывается в теме методы и средства воспитания в этнической педагогике белорусов: «К словесным методам воспитания относится метод осуждения, предполагающий выражение неодобрения по поводу чего-нибудь или кого-нибудь, вынесение порицания кому-нибудь. Народ осуждает, например, различные отклонения от установленных норм и правил поведения, нравственные пороки: лень, тунеядство, неумельство: «З языком і туды, і сюды, а на справе нікуды»; скупость, жадность: «Адной рукой дае, а другой адбірае»; хитрость, криводушие, подхалимство: «Адно на уме, а другое на языке»; упрямство, непослушание: «Ні бога не баіцца, ні людзей не слухаецца» и т. д. Использование данного метода подразумевает осуждение нарушения норм и правил поведения с дальнейшим анализом и объяснением на примерах, как принято вести себя в той или иной ситуации. Не рекомендуется использовать данный метод, если рассматривается некачественная либо не до конца сделанная работа, порученная ребенку. В такой ситуации целесообразно использовать

методы объяснения, разъяснения, показа, упражнения, так как ребенок мог не до конца осознать, что и как ему нужно сделать, а метод осуждения в данной ситуации может спровоцировать снижение самооценки ребенка».

При рассмотрении народных средств воспитания в данной теме родное слово выступает как одно из важнейших воспитательных средств: «Родное слово, наделенное народной мудростью, обладает неисчерпаемым воспитательным потенциалом, воплощенным в устном народном творчестве, являющимся неотъемлемым компонентом жизни народа и одним из главных средств воспитания в этнопедагогике белорусов. Колыбельные, потешки, сказки – это не только элементы народной культуры, но первые средства воспитания, где особое место занимает народная сказка. В сказках вся житейская мудрость народа, в них можно отыскать ответы на многие житейские вопросы. Используя сказки как средство воспитания, родителям необходимо следовать алгоритму работы над сказкой: первое прочтение, проверка первого восприятия (почему так называется сказка, кто главные герои, понравилась ли сказка), повторное прочтение с обращением внимания на характерные черты героев, их поведение, поступки (анализ поступков героев, работа с иллюстрациями, выделение главной мысли сказки), последующее прочтение, направленное на творческую интерпретацию (придумать другой конец сказки, ввести в сказку новых героев и т. д.)». Таким образом, предлагаемый родителям теоретический материал позволяет не только ознакомиться с основными методами и средствами воспитания, но и получить практические рекомендации по использованию тех либо иных методов и средств воспитания.

2 модуль «Приложение» – это своеобразная копилка, собранная из детского фольклора, включающая колыбельные, потешки, загадки, народные игры, сказки, а также пословицы и поговорки, народные приметы. Данный модуль может использоваться родителями для быстрого доступа к информации, которая необходима при организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики.

Мобильное приложение «Этнопедагогика для родителей» имеет ряд технических функций, также обозначенных в навигационном меню. «Вопросы» – эта функция позволяет консультировать родителей в удалённом режиме. Родители имеют возможность задавать вопросы, возникающие у них по предложенному материалу, и получать ответ на электронную почту. «Закладки» – это техническая функция, дающая возможность остановиться на определённой странице материала, запомнить её, а в последующем вернуться к этой странице в любое удобное время.

Таким образом, моделирование и организация персональной образовательной среды родителей посредством мобильного приложения «Этнопедагогика для родителей» позволяет обеспечить учёт индивидуальных возможностей, способностей, интересов родителей; а также стимулировать родителей к применению полученных знаний, стремлению вести поиск и самореализовываться в воспитательной деятельности, что будет способство-

вать, на наш взгляд, формированию педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики.

Список использованных источников

1. 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.
2. Болбас, В. С. Генезіс і пераемнасць развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі X-XVIII стст. / В. С. Болбас. – Мазыр : Мазыр. дзярж. пед. ун-т, 2019. – 228 с.
3. Герасимович, Е. Н. Программа подготовки родителей младших школьников к использованию идей этнопедагогики в семейном воспитании / Е. Н. Герасимович // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. – 2019. – № 5. – С. 7–12.

УДК 373

STEM-ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ УРОКА

Н. М. Демьянович

УО «Могилевский государственный областной институт развития образования», г. Могилев, Беларусь, e-mail: natalya.demyanovitch@yandex.ru

Статья посвящена STEM-образованию, отличию STEMM, STREAM и STEAM. Описываются ключевые принципы STEMM-подхода, базовые установки STEM-урока. Перечислены преимущества STEM-образования для учащегося и результаты использования STEAM.

Ключевые слова: STEM-образование, сущность и принципы STEM-образования, базовые установки STEM-урока.

Наше общество находится в постоянном развитии, следовательно, через систему образования выдвигается и реализуется социальный заказ. Одним из требований к отбору содержания образования становится интеграция. Этот процесс требует поиска и разработки технологий, позволяющих создавать в сознании ученика целостную картину мира, устанавливать органические взаимосвязи между предметами и явлениями окружающего мира, формировать основы мировоззрения.

STEM-образование (science, technology, engineering, mathematics) – это феномен, в основе которого лежат междисциплинарность и метапредметность, использование технологических решений в процессе познания и преобразования мира. Для формирования единой картины мира имеет смысл осваивать современные технологии, изучая физику, математику, биологию и другие естественнонаучные дисциплины на стыке наук через деятельность [1].

В рамках STEM-образования сложились несколько подходов. STEMM, STREAM и STEAM – это те же наука, технология, инженерия, математика и дополнительный компонент, связанный с миром искусства: STEMM – это 4 базовые дисциплины и музыка; STREAM включает дополнительно литературу/чтение (reading); STEAM – искусство (art). Основным отличием STEM от STREAM/STEAM/STEMM является то, что STEM фокусируется на научных концепциях, а другие программы исследуют те же концепции, но применяют творческий подход. Все эти разновидности программ направлены (наряду с изучением естественных, инженерных, точных наук) на развитие творческого восприятия, обучение основам моделирования и художественно-технического проектирования [2].

STEM-образование – это современный образовательный феномен, означающий повышение качества понимания обучающимися дисциплин, относящихся к науке, технологии, инженерии и математике с целью подготовки обучающихся к более эффективному применению полученных знаний для решения профессиональных задач и проблем (в том числе через улучшение навыков высокоорганизованного мышления) и развитие компетенции в STEM (результат чего можно назвать STEM-грамотностью) [3].

Выделяется три ключевых принципа STEM-подхода: прикладной характер к проблемам реального мира; обучение через решение проблем и критическое мышление; интеграция разного контента.

Раскрывая эти принципы, можно обозначить ряд характеристик применительно к организации урока. Учащимся предлагаются «открытые» задачи, позволяющие искать решение в разных направлениях, обращаться к различным областям знаний и использовать все возможные пути получения необходимых знаний (Интернет, книги, собственный опыт, эксперименты, исследования и т. д.). Предлагаются задачи и проблемы, в которых существует множество решений и «правильных» ответов. Научные закономерности изучаются через «свой путь открытий». Учащиеся продвигаются от решения практических и конкретных задач к общим решениям, понятиям и более высокому уровню абстракции, идеям и теориям. В поиск решения включаются различные науки, акцентируется внимание на аргументации, доказательстве и логике. Включаются в обсуждение и решение проблем вопросы экономики, культуры, истории, этики, экологии и т. д., а также игровые и соревновательные элементы.

Учащиеся проводят опыты и пробуют создавать устройства, приборы или решения, которые можно использовать в жизни, конструируют из подручных материалов, делают проекты с очень ограниченным бюджетом, что развивает воображение и актуализирует знания и способности в области экономики, управления и т. д.

Организуется командная работа (группы, пары, тройки), позволяющая взаимодействовать, договариваться, искать общие решения, сотрудничать. В обучение включается презентация полученных результатов перед группой,

обратная связь от соучеников или профессионалов, организуется взаимное оценивание в группе.

Одной из базовых установок STEM-урока является освоение учащимися практики и методов исследования. Вторая важная установка – освоение инженерного дела, то есть создание нового в ответ на задачу. В рамках этой установки школьник учится находить решения конкретных задач и создавать прототипы для новых механизмов, техник, программ [4].

Таким образом, педагог, работающий по программе STEM-образования, должен пересмотреть свой подход к взаимодействию с ребенком. Позиция со-трудника и со-открывателя, удерживаемая взрослым, даст возможность ребенку проявить собственную познавательную инициативу. Меняется и организация занятий. Педагог дает возможность ребенку самостоятельно вывести новые понятия через собственный опыт и наводящие вопросы педагога. Это требует от педагога большого терпения и такта. Обучение строится по принципу эксперимента: от формулирования цели, через обсуждение методики и хода опыта, наблюдение и экспериментирование к подведению итогов и рассказе об увиденном. Исследовательская деятельность развивает и элементарные математические навыки. У детей постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры, что придает математическим представлениям реальную значимость и способствует их осознанию [5, с. 164].

Преимущества STEM-образования для ребенка: с начальных классов учащиеся привыкают работать не только индивидуально, но и в команде с равноценными партнерами, которые заинтересованы в благополучной реализации проекта. Это учит детей корректному, вежливому общению, взаимовыручке, здоровым отношениям в коллективе. Постоянная работа с современными технологиями, свежими фактами из разных областей знания – дети привыкают шагать в ногу со временем. Учащиеся регулярно решают прикладные задачи. Видят результат усилий в конце – возникает стойкое понимание, что обстановка в мире зависит от действий человека.

Благоприятно влияет на самооценку: ребенок видит, как разные сферы жизни проникают друг от друга, и это дарит ощущение безопасности, рациональности происходящего [4].

Результат использования STEM: обеспечение каждого учащегося инструментами инновационного мышления и опытом того, как использовать математику, инженерию и науку для решения разных профессиональных задач: развитые логика и мышление; умение ставить и решать задачи; научный взгляд на мир, который предполагает умение исследовать, анализировать, доказывать; командная работа, коммуникация; творчество; цифровая грамотность.

Однако, внедряя новое, стоит помнить, что целью STEM-образования является не освоение робототехники, а познание ребенком окружающего мира, не развитие инженерного мышления, а способность к творчеству во всей полноте его проявлений [5, с. 165].

Список использованных источников

1. Шалашова, М. М. STEM-педагог: учитель будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://edpolicy.ru/stem-educator. – Дата доступа : 09.07.2021.
2. STEMM, STREAM или STEAM – в чём разница? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://zen.yandex.ru/media/smapse/stemm-stream-ili-steam--v-chem-raznica-5ed4f76ded3b63751a217953. – Дата доступа : 09.07.2021.
3. Чемеков, В. Н. STEM – новый подход к инженерному образованию / В. Н. Чемеков, Д. А. Крылов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/stem-novyy-podhod-k-inzhenernomu-obrazovaniyu. – Дата доступа : 13.07.2021.
4. STEM-подход в образовании: идеи, методы, практика, перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu4future.by/storage/app/media/camp/stem-podkhod-v-obrazovaniiprint.pdf. – Дата доступа : 09.07.2021.
5. Что такое STEM-образование? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://umnazia.ru/blog/all-articles/chto-takoe-stem-obrazovanie. – Дата доступа : 09.07.2021.

УДК 373.3

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. А. Дунаева

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия, e-mail: dunaeva.63@bk.ru

В статье анализируются современные подходы к учебному диалогу как средству работы на уроках литературного чтения в начальной школе. Раскрываются возрастные особенности восприятия произведения, характерные для данного возраста.

Ключевые слова: учебный диалог, литературное чтение, художественный текст, речевая деятельность.

По мнению М. М. Бахтина, диалог – возможность установить содержание речи. В своей работе он отмечает: «Любая речь может быть правильна воспринята только в том случае, если она включена в контекст диалогических отношений. Элементарная единица речи – «высказывание», которая содержит в себе определенный смысл начала ответа другого человека. Всё высказывание направлено на этот ответ или на новый вопрос» [2, с. 258].

Учебный диалог как «своеобразный вид целевой деятельности, включенной в процесс обучения и обладающий такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим четко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения» [1, с. 67].

На основе своих исследований Е. Л. Мельникова выделяет два вида учебного диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог подводит учеников к мыслительной работе, к поиску решения проблемы. Побуждающий диалог позволяет младшим школьникам выделить противоречие и проблему, определить гипотезу, а также её проверить [4, с. 3].

Для эффективной организации учебного диалога в процессе работы с художественным текстом важно ориентироваться на возрастные особенности восприятия произведения, характерные для данного возраста.

По мнению исследователей (Д. М. Арановская, А. В. Запорожец, О. М. Концевая, Т. И. Титаренко, К. Е. Хоменко, Д. Б. Эльконин), понимание ребёнком литературного произведения, внешне выступающее как чисто умственный акт, на самом деле оказывается действием, связанным с непосредственным эмоциональным отношением ребёнка к содержанию, действием, осуществляемым в плане представлений с опорой на внешние предметы или изображения.

Психологи выделяют два типа отношений к художественному миру произведения у младших школьников:

1) эмоционально-образное (то есть, конкретная эмоциональная реакция обучающегося на образы, которые стоят в центре произведения);

2) интеллектуально-оценочное (связано с житейским и читательским опытом обучающегося, в котором имеют место элементы анализа) [3, с. 145].

Используя учебный диалог в работе над художественным текстом, педагог активизирует познавательный интерес обучающихся. Вопросы являются основным средством изучения сущности, понимания идеи и содержания текста, формирования умения отбирать и использовать языковые средства. Обсуждение проблемных вопросов позволяет формировать умение оценивать работы других учащихся и самооценку [5, с. 830].

В процессе обучения учащихся начальной школы литературному чтению применяются все виды речевой деятельности, а также диалог, позволяющий обсуждать достоинства и особенности художественного текста.



Список использованных источников

1. Абрамкина, О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Г. Абрамкина. – Белгород, 2003. – 243 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
4. Мельникова, Е. Л. Что такое проблемный диалог / Е. Л. Мельникова // Начальная школа: плюс до и после. – 2008. – № 8. – С. 3–8.
5. Штец, А. А. Учебный диалог в процессе формирования деятельности первоначального чтения / А. А. Штец, Г. И. Шемигон // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 829–831.

УДК 001.895:373.3

ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ Ў НАВУЧАННІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

В. Ф. Епішава

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: EpishavaViktoryia@yandex.ru

Неабходнасць засваення вучнямі вялікага аб'ёму інфармацыі і выпрацоўкі практычных навыкаў па яе прымяненні вядзе да стварэння педагогамі новых спосабаў падачы інфармацыі, новых тэхналогій у навучанні; прымушае шукаць творчыя падыходы да методык навучання. Інавацыі – гэта ўвядзенне новых метадалогій і стандартаў. Інавацыйная адукацыя прадугледжвае навучанне ў працэсе стварэння новых ведаў – за кошт інтэграцыі фундаментальнай навукі, непасрэдна навучальнага працэсу і вытворчасці.

Ключавыя словы: інавацыя, педагагічная тэхналогія, дыферэнцыраванае навучанне, унутраная дыферэнцыяцыя, гульнёвыя тэхналогіі, метад праектаў, праблемнае навучанне, інфармацыйныя адукацыйныя тэхналогіі.

Сучаснае грамадства знаходзіцца ў бесперапынным стане развіцця і змен. Сістэма адукацыі таксама павінна змяняцца і ўдасканальвацца, каб адпавядаць патрэбам грамадства і дзяржавы. І адным з такіх спосабаў з'яўляюцца інавацыі – увядзенні, прычым якасна новыя, у звыклую сістэму адукацыі.

У апошнія гады ў грамадстве склалася новае разуменне галоўнай мэты адукацыі: "фарміраванне гатоўнасці да самаразвіцця, якое забяспечыць інтэграцыю асобы ў нацыянальную і сусветную культуру, засваенне яе мінулага, сучаснага і будучага" [2, с. 23–24]. Рэалізацыя гэтай мэты патрабуе вырашэння асноўных задач:

Навучыць дзейнічаць – уменне ставіць мэты, арганізаваць сваю працу для іх дасягнення і ацаніць яе вынікі.

Фарміраванне асобасных якасцей: розум, пачуцці і эмоцыі, маральныя якасці, пазнавальныя матывы дзейнасці.

Фарміраванне карціны свету, адэкватнай сучаснаму ўзроўню ведаў і ўзроўню адукацыйнай праграмы.

Навучанне ў пачатковай школе служыць базай і фундаментам для наступнага засваення ведаў. У сучаснай пачатковай школе недастаткова навучыць толькі чытанню, ліку і пісьму. Вучня неабходна забяспечыць новымі ўменнямі. Гэта можна рэалізаваць з дапамогай увядзення новых педагагічных тэхналогій, якія забяспечаць камфортныя ўмовы для вучняў і настаўнікаў, а таксама трывалае засваенне базавых ведаў і ўменняў. На сённяшні дзень найбольш актуальнымі з'яўляюцца наступныя тэхналогіі:

Дыферэнцыраванае навучанне. Гэта прынцып, пры якім ствараецца комплекс дыдактычных умоў, якія ўлічваюць тыпалагічныя асаблівасці вучняў. Нель-

га адмяніць унутраную дыферэнцыяцыю, якая ствараецца рознымі спосабамі: заданні, аднолькавыя для ўсіх, але для моцных вучняў час выканання змяншаецца; змест заданняў аднолькавы, але для моцных вучняў прапаноўваюцца заданні большага аб'ёму; выкарыстоўваюцца на адным этапе ўрока заданні рознага зместу і складанасці для моцных, сярэдніх і слабых вучняў.

Гульнёвыя тэхналогіі. Гульня – гэта наймацнейшы сродак сацыялізацыі вучняў у малодшай школе, яна дае магчымасць мадэляваць розныя жыццёвыя сітуацыі. Гульня – гэта камунікатыўная дзейнасць. У пачатковай школе выкарыстоўваюцца гульні, якія садзейнічаюць узбагачэнню маўлення дзяцей; гульні, якія накіраваны на развіццё лікавых уменняў, і гульні, якія развіваюць памяць, увагу і назіральнасць. Пры гэтым гульня развіваецца паралельна асноўнаму зместу ўрока, дапамагае актывізаваць працэс навучання.

Метад праектаў. У пачатковай школе праектная дзейнасць займае асаблівае месца, у аснове якой ляжыць развіццё пазнавальных навыкаў вучняў, уменне самастойна канструяваць свае веды, арыентавацца ў інфармацыйнай прасторы, уменне убачыць і вырашыць праблему.

Праблемнае навучанне. "Сістэма метадаў і сродкаў навучання, дзе галоўнае – гэта мадэляванне рэальнага творчага працэсу за кошт стварэння праблемнай сітуацыі і кіраванне пошукам рашэння праблемы" [1, с. 97–98]. Засваенне новых ведаў пры гэтым адбываецца як самастойнае адкрыццё іх вучнямі з дапамогай настаўніка. Перад праблемным навучаннем стаяць наступныя мэты: засваенне вучнямі ведаў, уменняў, якія яны атрымалі ў працэсе актыўнага пошуку і самастойнага вырашэння праблемы; выхаванне актыўнай і творчай асобы, якая можа ставіць і вырашаць нестандартныя праблемы; развіццё прафесійнага праблемнага мыслення.

Інфармацыйныя адукацыйныя тэхналогіі. На ўроках з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій паляпшаецца ўзровень нагляднасці. Вядома, дасягнуць гэтага можна і іншымі метадамі (плакаты, карты, табліцы, запісы на дошцы), але камп'ютарныя тэхналогіі, бясспрэчна, ствараюць значна больш высокі ўзровень нагляднасці, а таксама эканомяць час на ўроку. Дзеці з задавальненнем глядзяць слайды, прымаюць актыўны ўдзел у абмеркаванні ўбачанага. Пры выкарыстанні інфармацыйных тэхналогій у пачатковай школе больш паспяхова дасягаюцца агульныя мэты адукацыі, лягчэй фарміруюцца кампетэнцыі ў галіне камунікацыі: уменне збіраць факты, іх супастаўляць, арганізоўваць, выказваць свае думкі на паперы і вусна, лагічна разважаць, рабіць выбар і прымаць рашэнні.

Педагагічная тэхналогія – гэта пабудова дзейнасці настаўніка, у якой усе дзеянні прадстаўлены ў пэўнай паслядоўнасці і цэласнасці, а выкананне прадугледжвае дасягненне неабходнага выніку і мае прагназуемы характар. Перавага гэтых тэхналогій заключаецца не толькі ва ўзмацненні ролі і ўдзельнай вагі самастойнай работы навучэнцаў, але і нацэленасці на развіццё творчага патэнцыялу асобы, індывідуалізацыі і дыферэнцыяцыі навучальнага працэсу; садзейнічае эфектыўнаму самакантролю і самаацэнцы вынікаў навучання.

Прыярытэтам навучання павінна стаць не засваенне вучнямі вызначанага аб'ёму ведаў, уменняў і навыкаў, а ўменне школьнікаў вучыцца самастойна, здабываць веды і ўмець іх пераапрацоўваць, адбіраць патрэбнае, трывала іх запамінаць.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Эверт, Н. А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников.

УДК 908

ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А. И. Калашникова

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: kalashnikova_ai@bspu.by

В работе рассмотрены особенности создания учебной экологической тропы как разновидности педагогически организованного маршрута на местности для проведения учебной и пропагандистской природоохранной работы для младших школьников. Выделены ряд условий, которые необходимо соблюдать при выборе маршрута. Особое внимание уделено биологическим объектам маршрута. Описаны этапы создания учебной экологической тропы.

Ключевые слова: экологическая тропа, метод наблюдения, живая и неживая природа, экскурсия, маршрут.

Экологическая тропа (экотропа) – это маршрут на местности, специально оборудованный для целей экологического образования и воспитания. Во время движения по экологической тропе младшие школьники получают информацию об экологических системах, природных объектах, процессах и явлениях. Её назначение – создать условия для целенаправленного воспитания экологической культуры учащихся [1]. Во время комплексных экскурсий по экотропе выполняются задания, которые, по сути, выступают новыми межпредметными формами организации учебно-воспитательного процесса [2].

Создаются маршруты экотроп уже около 100 лет. В настоящее время экологические тропы широко распространены во многих странах мира: Канаде, Великобритании, Франции, Германии, России, Польше, Украине, Швейцарии, Чехии, Кении, Индии, Японии и других. В Беларуси доступно более 70 экологических троп и маршрутов. Их включили в перечень экологических троп и маршрутов, утвержденный правительством Республики Беларусь. В столи-

це при участии Минского городского комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды создана сеть экологических троп (около 15 маршрутов), которыми пользуются, в том числе учащиеся начальной и средней школ.

Работа по созданию и использованию тропы строится на основе сочетания индивидуальной, групповой и массовой форм организации деятельности младших школьников. Применяются диспуты, игровые ситуации, соревнования, конкурсы. Широко используются проблемный и исследовательский методы обучения [3].

Этапы организации экологической тропы

Подготовительный этап. Начинается с подготовки группы школьников-организаторов, помощников учителя-куратора. На этом этапе определяется цель и объем работы, ставятся задачи, раскрываются перспективы и определяется место каждого ученика в предстоящем деле. Командирами групп становятся ученики из группы организаторов [4].

Прокладка маршрута экотропы и составление карто-схемы – второй этап. Группа «картографов» под руководством учителя выбирают маршрут, соответствующий всем необходимым требованиям. Группа тщательно обследует маршрут экотропы, определяет объекты экскурсионного показа, места расположения площадок для отдыха и обзорных площадок, места установки указателей, информационных досок, макетов и других элементов оформления. Составляется крупномасштабная картосхема маршрута с указанием всех объектов (естественных и искусственных), а также перечень элементов оформления.

Для того чтобы определить протяженность тропы следует исходить из средней продолжительности одной экскурсии, например, для детей младших школьных возрастов могут проводиться ознакомительные экскурсии на части экотропы, рассчитанные на 30–40 минут.

При выборе маршрута необходимо стремиться к соблюдению ряда условий:

1. Экотропа должна быть расположена в местности, доступной в транспортном отношении.

2. Район экотропы должен хорошо посещаться местным населением.

3. Маршрут лучше прокладывать по уже сложившейся дорожно-тропиночной сети. Окружающий ландшафт должен быть привлекательным. Необходимо избегать больших участков с однотипными природными сообществами.

Натуральные объекты на экотропе выступают источником преимущественно познавательной информации – это виды растений, животных, формы рельефа, почвы, горные породы и другие элементы живой и неживой природы. Ноебходимо, чтобы выбранный вид или наблюдаемый процесс позволял наглядно показать его роль в создании или поддержании экологически равновесного состояния среды [5].

Оформление и благоустройство экотропы – третий этап. На этом этапе «поисковая» группа в составе 5–6 человек знатоков природы, занимается исследованием местности, выбранной учителем, прокладкой рекомендованно-

го маршрута, выявлением экскурсионных объектов, мест отдыха и смотровых точек. Определяется объем содержания познавательных экскурсий, составляющие ее сюжеты. Лозунги, правила, указатели (так называемая предписывающая информация) на экотропе помещаются на специальных щитах (стендах) и знаках (рисунок). Важно, чтобы содержание текстов для щитов разрабатывали сами школьники. Младшие школьники не только используют свои знания из разных предметов, но и стремятся расширить их, углубить, привлекая дополнительные источники информации.

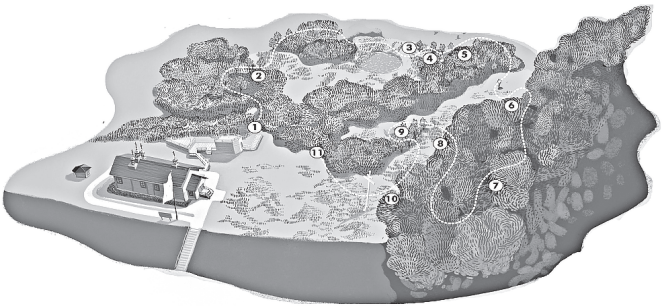


Рисунок. – Схема экологической тропы «Каменная горка» г. Минск (Беларусь)

Стенды: 1. Начало экологической тропы. 2. Обитатели лугов и полей. 3. Обитатели водоемов. 4. Место для отдыха. 5. Как жить экологически дружественно? 6. Обитатели лесной опушки. 7. Обитатели леса. 8. Как помочь птицам? 9. Смотровая площадка. 10. Человек и творение. 11. Проверь свои знания

На этом этапе можно заложить серию ботанических площадок, высадив на них редкие, лекарственные или исчезающие виды растений. Созданные школьниками экскурсионные объекты, являются натуральными учебными пособиями. Они могут быть использованы при изучении соответствующих тем из предмета «Человек и мир» [6].

Начало работы экотропы – четвертый этап. На этом этапе можно проводить экскурсии: маршрут оборудован, подготовлено описание экскурсионных объектов, составлен и утвержден паспорт экотропы и план ее работы. В форме экологического праздника проводится мероприятие, посвященное открытию экотропы. После начинают проводиться экскурсии и экологические практикумы. Продолжается работа по устройству и информационному наполнению экотропы – создаются ботанические питомники, искусственные гнездовья, микрозаказники для насекомых, кормушки для птиц и другие объекты, необходимые для проведения экскурсий.

Создание экологических троп способствует повышению научно-практического уровня школьного образования. Знания, которые ученики начальных классов получают на тропе, тесно связаны с программным материалом; они

помогают расширять и углублять знания, полученные на уроках. Ученики овладевают умениями применять на практике знания из разных предметов в комплексе, постигая неразрывное единство природной среды и человека.

На учебной тропе обучение и воспитание сливаются в единый процесс. Школьники усваивают не только научные знания о природной среде, но и этические и правовые нормы, связанные с природопользованием. Все знания, навыки, умения, чувства, убеждения, которые формируются в ходе занятий на экотропе, направлены на решение одной из самых гуманных задач нашего времени – оптимизации отношений человека с природной средой.

Список использованных источников

1. Мазалова, М. А. Учебная экологическая тропа как технология экологического образования младших школьников / М. А. Мазалова // Биоразнообразие и антропогенная трансформация природных экосистем : мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф., посв. пам. проф. А.И. Золотухина. – Саратов, 2017. – С. 117–119.
2. Науменко, Н. В. Инновационные методы на уроках географии и во внеклассной работе / Н. В. Науменко, Э. В. Какарека. – Минск, 2016. – 127 с.
3. Андреева, В. Н. Предметная неделя географии в школе / В. Н. Андреева. – Минск, 2004. – 188 с.
4. Дереклеева, Н. И. Направления работы классного руководителя / Н. И. Дереклеева. Минск, 1999. – 158 с.
5. Орехова, Т. Г. Создание экологической тропы на пришкольном участке / Т. Г. Орехова, Г. П. Денисова // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 61–62.
6. Калашникова, А. И. Особенности создания экологической тропы как средства формирования экологической культуры младших школьников / А. И. Калашникова // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф., 5 дек. 2018 г.; редкол. Н.В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2019. – С. 271–275.

УДК 373.31

РАЗВІЦЦЁ МАСТАЦКА-ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЯЎ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ З ВЫКАРЫСТАННЕМ ТВОРЧЫХ ЗАЙМАЛЬНЫХ ЗАДАННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Г. М. Канцавая

УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», г. Брэст, Беларусь, e-mail: kgm7@tut.by

Разглядаюцца прыёмы, выкарыстанне якіх на ўроках літаратурнага чытання накіравана на актывізацыю творчага ўспрымання мастацкага твора і развіццё мастацка-творчых здольнасцяў малодшых школьнікаў

Ключавыя словы: літаратурнае чытанне, творчыя здольнасці, творчыя займальныя заданні.

Абавязковым кампанентам сістэмы пачатковай літаратурнай адукацыі з'яўляецца творчая дзейнасць малодшых школьнікаў, у якой рэалізуюцца іх уласныя мастацкія адносіны да прачытанага.

На ўроках літаратурнага чытання для развіцця творчых здольнасцяў малодшых школьнікаў выкарыстоўваецца метад творчага чытання, які спрыяе «развіццю назіральнасці, умення бачыць і чуць з'явы жыцця, знайсці ўдалыя словы і выразы для перадачы сваіх уражанняў, шляхам выканання рознага роду творчых заданняў» [1]. Гэты метад вельмі багаты на цікавыя прыёмы, якія не толькі развіваюць творчыя здольнасці школьнікаў, але і фарміруюць чытацкія якасці, абуджаючы ў вучняў суперажыванне. Творчае ўспрыманне мастацкага твора актывізуецца праз выразнае чытанне, чытанне па ролях, каменціраванае чытанне, пераказ, ілюстраванне твора, слоўнае маляванне, працу з дэфармаваным тэкстам, дадумванне канца казкі або складанне казкі, інсцэніраванне эпізоду твора і г. д.

Адным з прыёмаў развіцця ў малодшых школьнікаў творчых здольнасцяў з'яўляецца складанне загадак. Праца з загадкамі адыгрывае вялікую ролю ў развіцці дзіцячага ўяўлення, кемлівасці і лагічнага мыслення. Адгадваючы або складаючы загадкі, малодшыя школьнікі вучацца не толькі вызначаць прыметы або дзеянні пэўнага прадмета, але і карыстацца вобразнай мовай. Паступова вучні знаёмяцца з паняццем загадка, правіламі адгадвання загадак і вучацца самастойна адгадваць загадкі; складаюць свае загадкі, у якіх называюць прыметы (колер, памер, форма) прадмета або параўноўваюць яго з іншым прадметам, паказваючы, чым ён ад яго адрозніваецца. Малодшыя школьнікі, пазнаёміўшыся з будовай загадак (загадкі ў форме апавядальнага або пытальнага сказаў, рыфмаваныя загадкі, загадкі-дыялогі), з цікавасцю складаюць загадкі, вучацца распазнаваць своеасаблівыя прыметы прадметаў, выяўляць іх адметныя асаблівасці. Яны знаёмяцца з моўнымі асаблівасцямі загадак, асноўнымі тэматычнымі групамі (пра чалавека, пра прыродныя з'явы, пра жывёл, пра птушак і г. д.), з «метафарычнымі» загадкамі, «загадкамі-задачамі», «жартоўнымі» загадкамі, «загадкамі-лічылкамі».

На ўроках літаратурнага чытання дзеці вучацца не проста адгадваць і складаць загадкі, а ад класа да класа развіваюць мастацка-творчыя здольнасці, пашыраюць свой слоўнікавы склад.

Адзін з эфектыўных прыёмаў для развіцця творчых здольнасцяў вучняў – складанне казак, апавяданняў. В. А. Сухамлінскі адзначаў, што «праз казку, фантазію, гульню, праз непаўторную дзіцячую творчасць – верная дарога да сэрца дзіцяці. Казка, фантазія – гэта ключык, з дапамогай якога можна адкрыць гэтыя вытокі, і яны заб'юць жыватворнымі ключамі...» [2, с. 29].

Пры развіцці творчых здольнасцяў вучняў пачатковых класаў, звязаных са складаннем казак, апавяданняў, настаўнікі звычайна паступова далучаюць дзяцей да ролі апавядальнікаў, казачнікаў. І гэта можна ўбачыць на прыкладзе заданняў, якія даюцца ў падручніках па літаратурным чытанні [3]: прыдумайце працяг твора (пасля знаёмства з творам А. Кобец-Філімонавай

«Кропелька» і Р. Ігнаценкі «Чырвоныя гронкі рабіны»); прыдумайце сюжэт для рэкламнага роліка пра неабходнасць садзіць дрэвы (пасля знаёмства з творам Ф. Рамашкі «Званочкі на рабіне»); намалюйце словамі, якой вы ўяўляеце восень (пасля знаёмства з творам М. Даніленкі «Па лясах і палях»); намалюйце слоўныя карціны да тэксту (пасля знаёмства з творам У. Ягоўдзіка «Восень на парозе»); складзіце свой працяг твора (пасля знаёмства з апавяданнем Ф. Рамашкі «Слёзы лілеі»); прыдумайце і раскажыце казку «Сапраўдныя сябры» (пасля знаёмства з вершам Я. Журбы «Мядзведзь»); складзіце казку, як Вясняна прыйшла на нашу зямлю (пасля знаёмства з вершам Я. Крупенькі «Вясняна») і інш.

На ўроках літаратурнага чытання шырока выкарыстоўваецца прыём выяўленчай творчай дзейнасці. Гэты прыём багаты на разнастайныя формы працы: падпісванне малюнка словамі з верша (пры вывучэнні вершаў А. Грачанікава «Беларускія краявіды» і П. Пранузы «Бывай, лета!»); разглядванне і абмеркаванне карцін С. Жукоўскага «Восень у сядзібе», К. Качана «Позняй восенню», М. Багданава-Бельскага «Дзеці ў хаце», І. Шышкіна «Жыта» і інш.; стварэнне малюнкаў зімовага пейзажу (пасля вывучэння верша Н. Галіноўскай «Размова сняжынак»). Можна таксама прапанаваць вучням пасля знаёмства з вершам І. Муравейкі «Колеры года» стварыць малюнкі да кожнай часткі верша ці намаляваць эпізод, які больш за ўсё спадабаўся, пасля знаёмства з апавяданнем А. Кобец-Філімонавай «Кропелька». Настаўнік можа прапанаваць вучням, напрыклад, праілюстраваць самы запамінальны эпізод твора, падпісаўшы яго цытатай, пасля знаёмства з творам Ф. Рамашкі «Званочкі на рабіне».

У сістэме займальных творчых заданняў асаблівае месца займаюць гульні са словамі. Напрыклад, гульня «Чароўнае слова», дзе вучням прапануецца да пэўнага слова падабраць іншыя словы, а затым з імі скласці звязны тэкст.

Спрыяе развіццю творчых здольнасцяў і гульня «Адгадай». Вучням раздаюцца карткі са словамі. І яны павінны на працягу адной хвіліны расказаць пра свой прадмет так, каб усе зразумелі, пра якое слова ідзе гаворка, пры гэтым школьнік не павінен называць сваё слова і жэстыкуляваць рукамі.

Для вучняў пачатковых класаў можна прапанаваць і гульню «Блытаніна», у ходзе якой малодшыя школьнікі з запісаных на асобных картках слоў прыказак, скорагаворак або дзіцячых песень павінны вылучыць тыя, якія складуць знаёмую прыказку, скорагаворку або дзіцячую песню.

Такім чынам, фарміраванне ведаў, уменняў і навыкаў па літаратурным чытанні можна і трэба праводзіць з выкарыстаннем творчых займальных заданняў, якія спрыяюць развіццю мастацка-творчых здольнасцяў вучняў, развіваючы логіку мыслення, уяўленне і фантазію малодшых школьнікаў, пашыраючы іх кругагляд і ўяўленні пра навакольны свет.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Кудряшев, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие / Н. И. Кудряшев. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.

2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск, Нар. асвета, 1981. – 287 с.
3. Антонава, Н. У. Літаратурнае чытанне : вуч. дапаможнік для 2 кл. установ агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навуч. : у 2 ч. / Н. У. Антонава, І. А. Буторына, Г. А. Галяш. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2021. – Ч. 1–2.

УДК 372.878

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА» ДЛЯ 1 И 2 КЛАССА

В. В. Ковалив
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: kovaliv@rambler.ru

А. Ю. Ковалив
ГУО «Средняя школа № 93 г. Минска», г. Минск, Беларусь, e-mail: alla_kovaliv@mail.ru

Статья посвящена особенностям использования рабочих тетрадей по учебному предмету «Музыка» для 1 и 2 класса (авторов Ковалив В. В. и Ковалив А. Ю.).

Ключевые слова: рабочая тетрадь, музыка, начальная школа, младшие школьники.

Отличительными особенностями успешного обучения являются интерес к новым знаниям, мотивация, отличное освоение учебного материала, обретение новых умений и навыков. Замечательно, когда всё это присутствует в учебном процессе начальной школы. Хорошим подспорьем в этом деле может стать рабочая тетрадь по учебному предмету. Их использование является одним из современных способов ведения учебного процесса в школе, позволяя, в частности, передать необходимую (дополнительную) информацию, сделать процесс обучения более лёгким и интересным, рассмотреть изучаемые объекты в целом и по частям, развивать умение наблюдать и мыслить, использовать различные виды познавательной деятельности.

В настоящее время значимой частью учебно-методического комплекса по учебному предмету «Музыка» стала рабочая тетрадь. В последние годы рабочие тетради по музыке для начальной школы разрабатывались М. Б. Горбуновой, В. В. Коваливом и А. Ю. Ковалив, Э. А. Жерко, Н. Н. Грачёвой, Н. Г. Бондаренко, Е. Г. Гуляевой. В данной статье мы подробнее остановимся на рабочих тетрадях авторов В. В. Ковалив, А. Ю. Ковалив, созданных для 1 и 2 классов. Рассматриваемые тетради представляют собой пособия для учащихся учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и выходят в издательстве «Адукацыя і выхаванне». Впервые эти пособия появились в распоряжении учителей и учащихся в 2017 и 2018 годах (соответственно) и к настоящему времени выдержали уже три издания каждое.

Отличительной особенностью рабочих тетрадей указанных авторов является то, что они соответствуют учебной программе по музыке, календарно-тематическому планированию, учебнику для каждого из двух классов (авторы В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова). В отличие от приведённых выше тетрадей других авторов, содержание работы в рассматриваемых пособиях распределено наиболее полно и строго в соответствии с темами, изучаемыми в 1 и 2 классе в их логической последовательности, а взаимодействие с тетрадью осуществляется на каждом из 34 уроков года (в том числе и обобщающих). Всё содержание работы на одном уроке занимает одну страницу, что достаточно удобно для работы с учащимися начальной школы.

К каждому уроку авторами разработаны дидактические и диагностические задания. Материал имеет доступную и понятную форму изложения, что позволяет сохранить заинтересованность младших школьников в изучении музыки. Все задания, представленные в тетрадях, носят практико-ориентированный характер, помогают формировать образовательные компетенции, ориентированы на усвоение учащимися учебного материала при осуществлении различных видов деятельности: познавательной, коммуникативной, поисковой, творческой и т. д.

В рабочих тетрадях в полной мере нашла реализацию специфика учебного предмета: каждая тема строится с учетом принципа связи музыки с жизнью. Задания, представленные в рабочих тетрадях, помогают учителю создавать на уроках атмосферу художественного поиска и творческого самовыражения, эмоционального восприятия музыки и окружающей действительности. Материал, представленный в рабочих тетрадях, позволяет учителю строить образовательный процесс, используя такие методы работы, как создание проблемных ситуаций, моделирование художественно-творческого процесса, имитация концертных выступлений, музыкальная викторина на разгадывание «эмоционального кода» произведений и др.

Задания в рабочих тетрадях отличаются практикоориентированностью, включают в себя разнообразные виды музыкальной, художественной, творческой и познавательной деятельности, среди них: озвучивание голосом, слушание музыкальных фрагментов с последующим анализом, создание цветовых образов и рисунков, воспроизведение и запись ритмических рисунков, исполнение мелодических построений, песенок, решение ребусов и кроссвордов, моделирование собственных звуковых композиций и музыкальных произведений и др.

В соответствии с требованиями нормативных документов, в тексте тетради для 1 класса отсутствуют словесные формулировки заданий, задаваемые непосредственно учащимся. Не смотря на это, трудностей в понимании заданий учащимися не возникает. Задания интуитивно понятны и доступны

младшему школьному возрасту. В конце тетради присутствуют комментарии для учителя с заданиями для учащихся, что значительно облегчает понимание авторского замысла при выполнении того или иного задания. Во 2 классе, где тексты заданий включены непосредственно в содержание пособия, имеется информация для учителя по организации работы над тем или иным заданием, пояснения, ответы.

Отличительной особенностью тетради для 2 класса является наличие в ней наклеек: 112 учебных и 38 бонусных. Учебные наклейки распределены по урокам и заданиям и могут быть использованные в образовательном процессе при выполнении заданий. Бонусные наклейки служат для проведения рефлексии и поощрения учащихся. В частности, учащимся можно предложить разместить рядом с темой урока наклейку, которая отражает их настроение в конце урока, или поощрить при помощи наклейки за хорошую работу.

Логика подачи материала в пособиях, их содержание составлены с учетом возрастных особенностей учащихся, их психологического комфорта, предоставляя возможность работать с заданиями в индивидуальном темпе. Для осуществления оценки каждого выполненного задания в тетрадях предусмотрены шкалы самооценки. Основываясь на качестве выполненного задания и данных самооценки, учитель имеет возможность дать развёрнутую оценку учебным достижениям учащихся, отметить, на что ещё необходимо обратить внимание.

Авторы рабочих тетрадей в полной мере учли психологические особенности детей младшего школьного возраста. Работа с данными учебными пособиями способствует концентрации внимания учащихся, сохранению мотивации, развитию заинтересованности, обучению самостоятельности, развитию творческого мышления. Содержание дидактического материала увлекает младших школьников в процесс обучения, позволяет сделать сложные и абстрактные музыкальные понятия ясными, наглядными и доступными.

Использование в образовательном процессе данных рабочих тетрадей в полной мере способствует погружению первоклассников и второклассников в мир музыкального искусства, содействует развитию художественно-творческого потенциала, позволяет реализовать воспитательный потенциал учебного предмета посредством достижения учащимися личностных образовательных результатов: освоение музыкального искусства через овладение музыкальными знаниями, развитие интереса к миру культуры и искусства, воспитание любви к музыке, развитие творческих способностей (воображения, фантазии, творческой инициативы и активности), творческого мышления, понимание ценности красоты, развитие художественного вкуса, развитие представлений о нравственных ценностях, таких как дружба, любовь, взаимовыручка, формирование ценностно-смысловых установок музыкальной деятельности. Работа с представленными тетрадями поможет повысить активность учащихся на уроке, тем самым делая процесс обучения более интересным и эффективным.

Список использованных источников

1. Ковалив, В. В. Музыка. Рабочая тетрадь. 1 класс: пособие для учреждений общего образования с русским языком обучения / В. В. Ковалив, А. Ю. Ковалив. – Минск : Адукацыя і выхаванне. – 2021. – 3-е изд. – 40 с.
2. Ковалив, В. В. Музыка. Рабочая тетрадь. 2 класс: пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. В. Ковалив, А. Ю.Ковалив. – Минск : Адукацыя і выхаванне. – 2021. – 3-е изд. – 40 с.

УДК 373.1

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

А. В. Корнилова

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия, e-mail: alinakornilova@bk.ru

Одной из характерных черт современного образования является усиление экономической направленности. Примером экономического воспитания младшего школьника является решение и составление текстовых задач экономического содержания. Через содержание задач учащиеся раскрывают пропорциональную зависимость между такими величинами, как цена, количество, стоимость; расход материала на одно изделие, количество изделий, общий расход материала и т. п.

Ключевые слова: экономика; воспитание; экономическое воспитание; младший школьник; текстовая задача.

Коренная перестройка жизни современного общества не могла не повлиять на содержание образования. Переход страны на «новые экономические рельсы» определил приоритетные направления модернизации российского образования, одним из которых является экономическое воспитание подрастающего поколения. В связи с этим в последнее время в перечень школьных предметов, факультативов, кружков и т. д. начинают включаться курсы, связанные с экономическим образованием обучающихся; открываются экономические лицеи, прогимназические классы с экономическим уклоном и т.п. Особое место в этом процессе отводится «экономическому наполнению» традиционных дисциплин.

Одной из важных задач математического образования младшего школьника было и остается формирование умения решать текстовые задачи. Вместе с тем содержание задач «обновилось»: использование сюжетов и / или героев детских книг современных авторов, изменилась «ценовая политика» используемых товаров, их ассортимент и т. д.

Наличие текстового материала, сюжетной линии позволяет через текстовые задачи в достаточной степени реализовывать воспитывающую функцию обучения на уроках математики.

Словарная работа, проводимая на первом этапе работы над задачей, способствует более глубокому знакомству младших школьников с экономическими понятиями, учит грамотно использовать их в речи.

Анализ содержания текстовых задач на страницах учебников по различным УМК («Школа России», «Перспектива», «Гармония», «Инновационная начальная школа», «Школа 2000» и др.) позволяет говорить о том, что большую часть задач либо в «чистом виде», либо, при определенной доработки, можно отнести к задачам экономического содержания.

Вместе с тем, учащиеся с интересом и желанием участвуют в составлении таких задач, активно привлекают к этой работе своих близких. Например:

Задача. Мама получает 20 000 рублей в месяц, а папа – на 5000 рублей больше. В семье 5 человек. Сколько рублей в среднем приходится в месяц на каждого члена семьи? (Ответы детей.) Достаточно ли денег для проживания этой семьи, если прожиточный минимум в среднем составляет 12 000 рублей? (Нет, приходится экономить.)

Рассчитайте ежемесячный доход своей семьи.

Задача. Подтекает водопроводный кран. В секунду капают две капли, а за 12 мин набегает 1 полный стакан. Сколько литров может зря вылиться из такого крана в течение часа? в течение суток? (Считать в литре 5 стаканов).

Узнайте цену 1 куб. холодной воды и найдите стоимость напрасно пролитой воды.

Задача. В магазине в отделе игрушек появилось объявление: «Цены на товары увеличены на 5 %. Маша копила деньги на покупку куклы, которая стоила 2 000. Какова теперь стоимость куклы?

Как вы думаете, Маша будет и дальше копить деньга на понравившуюся игрушку, или купит более дешевую куклу? Как бы поступили Вы? Почему?

Задача. Напитки в алюминиевых банках стоят в среднем 70 рублей. Как изменятся цены на них, если в СМИ появится информация об их вреде для здоровья? Какова будет стоимость напитка, если цены «упадут» на 10 %?

Если в СМИ появится информация об их пользе, то цены поднимутся на 20 %. Какова будет цена алюминиевой банки напитка?

Экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирование экономических и нравственных качеств, образующихся и необходимых в процессе экономической деятельности и ее успешного внедрения; общественной активности, предприимчивости; бережливого, честного отношения к общественному достоянию.

Как показывает экспериментальное исследование, экономическое воспитание младших школьников будет эффективно влиять на процесс обучения решению составных задач в начальной школе при соблюдении следующих дидактических условий:

– учет индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников при выборе форм, методов и приемов использования экономического материала в процессе изучения текстовых задач;

– систематическое «привлечение» «экономического материала» в процесс обучения решению задач в курсе математики начальной школы [1].

Список использованных источников

1. Алексеева, Л. В. Экономическое воспитание младших школьников на уроках математики в начальной школе / Л. В. Алексеева, Н. М. Брунчукова // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальных классов: мат-лы науч.-практ. конф. Вып. 3 – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2016. – С. 159–164.

УДК 373.31:51

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. В. Лещенко, Т. В. Гостевич

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: kafedra_mpm443@gmail.ru

В статье рассматриваются особенности реализации проектной деятельности на первой ступени общего среднего образования и возможные направления формирования у студентов специальности «Начальное образование» умений применять метод проектов при обучении математике.

Ключевые слова: модель обучения, метод проектов, проектная задача, подготовка будущих учителей.

Современный этап развития Республики Беларусь характеризуется инновационными преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании. Среди основных направлений развития государственной образовательной системы выделяют: обеспечение инновационного характера образования; систематическое обновление всех аспектов образования; инновационную деятельность в сфере образования, осуществляющуюся в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития страны.

Под моделью образования, как правило, понимается модель, отражающая те или иные представления об организации образовательного процесса в целом, включая не только обучение, но и воспитание, развитие личности. Инновационная модель образования преимущественно ориентирована на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида.

Модель обучения – это схематичный образ учебного процесса, который отражает в динамичном единстве функции, структуру, способы его организации, формы, технологии и результаты согласно образовательным целям общества. Общеизвестно, что система изменяет свои свойства, если изменя-

ются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Под инновационной моделью обучения чаще всего понимают обучение, целевым акцентом которого является процесс обучения (научить учиться). При этом роль педагога представляется как консультативная, а роль учащегося — активная. Формами предъявления знаний в данной модели обучения являются разнообразные и преимущественно активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы). Кроме того, прослеживается широкое использование коллективных и групповых форм учебной работы. Обучение акцентируется на прикладном использовании знаний. Данная модель обучения связана с творческим поиском на основе жизненного опыта учащихся.

Инновационные модели процесса обучения математике могут различаться по разным признакам. Например, уровень взаимодействия учителя и учащихся, степень учебного процесса отличаются по следующим параметрам: степень интенсивности педагогического взаимодействия учителя и обучаемого; степень интеграции теоретического обучения с профессиональной практической деятельностью; степень организационно-методической поддержки и контроля самостоятельной работы обучаемого со стороны образовательного учреждения. Важнейшая из таких моделей основана на применении метода проектов.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы.

В методе проектов привлекает его нацеленность на актуализацию имеющихся и формирование новых знаний и умений, личностно и общественно значимый результат, атмосфера делового сотрудничества учителя и учащегося. В нем изменяются ролевые функции ученика и учителя. Ученик является полноправным субъектом взаимодействия с учителем. Основной функцией педагога становится консультирование, позволяющее школьнику в процессе выполнения проекта реализовать логическую технологическую цепочку: от идеи через цели, задачи, мозговой штурм до реализации и защиты своего проекта.

Главная цель организации проектной деятельности при обучении математике в I–IV классах – развитие у учащихся глубокого, устойчивого интереса к предмету математики на основе широкой познавательной активности и любознательности. В качестве основных выдвигаются следующие задачи: обучать планированию (развитие умения четко определить цель, выделить и сформулировать основные шаги по ее достижению); формировать навыки сбора и обработки материалов, умение оформлять результаты проделанной работы в виде различных презентаций (письменного отчета, макета, сборника, газеты, постановки); развивать различные стороны мышления и такие логические приемы мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация; поддерживать пози-

тивное отношение к работе, стремление проявить инициативу, выполнить проект вовремя, в соответствии с установленным графиком работы.

Проектная деятельность является одним из видов активной работы учащихся на уроке, а также формой организации внеклассной работы по математике. Для реализации во время уроков сложность представляют проекты значительного объема работы или информационного материала, поэтому возможен вариант спаренных уроков или выполнение проекта в виде домашнего задания.

Проектную деятельность на первой ступени общего среднего образования целесообразно осуществлять с широким использованием проектных задач, проведением уроков-проектов, выполнением мини-проектов. Выполнение тематических проектов индивидуальных или коллективных относится преимущественно к третьему и четвертому классам. Особая роль в организации проектной деятельности в I–IV классах отводится проектным задачам. Под проектной задачей понимается целесообразно подобранная последовательность заданий, направленных на достижение результата в виде реального, часто практико-ориентированного продукта (расчета стоимости портфеля, составления сметы на ремонт комнаты), и ориентированы на применение учащимися разнообразных способов действий в нестандартных ситуациях, на актуализацию, интеграцию и приобретение ими знаний, умений и навыков. Тематика таких задач разнообразна: она охватывает все темы и разделы учебного предмета «Математика», вопросы применения математики в практической деятельности человека, использования математических понятий и закономерностей для описания явлений природы и окружающей действительности. Отличие проектной задачи от проекта в том, что для ее решения предлагается последовательность этапов работы в виде совокупности заданий и все необходимые для их выполнения справочные данные.

Во внеурочное время на занятиях факультативов, кружков по математике целесообразно выполнять специальные задания, направленные на формирование проектных умений учащиеся. Они самостоятельно выбирают тему проекта, составляют подробный план деятельности по его выполнению, обсуждают промежуточные результаты. Презентация разработанных проектов осуществляется в присутствии всего класса с приглашением родителей.

Организовать в I–IV классах такой сложный вид работы с учащимися, как проектная деятельность, — непростая задача, требующая от учителя значительного времени, сил, энтузиазма, организации работы по ее решению. Учитель должен точно знать сущность проектной методики, интересы и склонности ребят, владеть хорошими организаторскими качествами, иметь представление о конкретных результатах проектной деятельности учащихся. Именно поэтому учитель, осуществляющий руководство или координирующий проектную деятельность младших школьников, должен обладать высоким уровнем как обшей, так и математической культуры, широким кругозором, быть творческим, грамотным педагогом, знать современные образовательные технологии и уметь применять их в процессе обучения математике.

На кафедре методики преподавания математики МГУ имени А. А. Кулешова накоплен опыт методико-математической подготовки студентов специальности «Начальное образование», одним из направлений которой является формирование у будущих учителей умений не только самим выполнять проекты, но и организовывать и руководить проектной деятельностью младших школьников [1, 2].

Результаты самостоятельного изучения студентами ряда вопросов по логике и математике оформляются в виде презентации проектов на лекционных или практических занятиях: «Деление понятий», «Непозиционные системы счисления» и др. Некоторые из проектов, предлагаемых уже на первом курсе, носят методическую направленность, например, «Определение понятий в третьем и четвертом классах». Особый интерес вызывает у студентов выполнение групповых и индивидуальных проектов, материал которых может быть использован в их дальнейшей профессиональной деятельности: «Занимательные задачи по геометрии», «Увлекательные взвешивания».

В системе подготовки студентов специальности «Начальное образование» особое значение занимают спецкурсы, помогающие будущим специалистам развивать свои познавательные способности, повышать творческую активность, формировать профессиональные компетенции. Одним из них является спецкурс «Технология проектного обучения на уроках и во внеклассной работе по математике», предназначенный для ознакомления студентов с теоретическими и практическими подходами к разработке уроков и внеклассных мероприятий, основанных на проектной деятельности. На занятиях по данному спецкурсу используются различные виды работы, среди которых разработка содержания и методического обеспечения проектных задач математического и межпредметного содержания для учащихся I–IV классов; создание проектов (с соответствующей презентацией); написание конспектов уроков и сценариев мероприятий внеклассной работы с использованием разработанных проектных задач и проектов. Необходимым элементом создаваемого студентом проекта является его технологическая карта, в которой подробно расписана деятельность учителя и учеников на каждом из 8–10 этапов выполнения проекта. Проекты, в зависимости от целей и задач, могут быть различных типов: исследовательские («Сколько весит капля воды?», «Экономим воду»), информационные («Геометрия в природе», «Математика в строительстве»), творческие («Математические сказки»), практико-ориентированные («Масса портфеля четвероклассника», «Проект детской площадки»).

Разработанный студентами интересный практический материал, с их согласия, в дальнейшем используется в процессе изучения учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач», становится достоянием широкого круга выпускников факультета начального и музыкального образования и внедряется в практику.

Список использованных источников

1. Лещенко, Л. В. Обучение студентов методике осуществления проектной деятельности при обучении математике во II–IV классах / Л. В. Лещенко, Т. В. Гостевич // Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты : сб. ст. IV Международной научно-практической конференции, 9 нояб. 2018 г. / редкол. : М. М. Жудро [и др.] ; под общ. ред. Т. И. Когачевской. – Могилёв : МГОИРО, 2018. – С. 325–327.
2. Гостевич, Т. В. Повышение качества методической подготовки будущих учителей I ступени общего среднего образования / Т. В. Гостевич, Л. В. Лещенко // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: мат-лы II Междунар. заочной науч.-практ. конф. / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : ЯГПУ, 2018. – С. 19–21.

УДК 373.31:51

ПРОПЕДЕВТИКА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

И. П. Лобанок

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: irinalobanok@rambler.ru

Рассмотрение тем школьного курса математики предлагается начинать, опираясь на витагенный опыт школьников. Поскольку в этом случае происходит актуализация ранее полученного жизненного опыта и знаний. Чем ближе к ребенку описанная в примере ситуация, чем ярче первоначальное знакомство, тем быстрее в будущем произойдет усвоение новых знаний.

Ключевые слова: геометрические понятия, математика, пропедевтика.

Систематический курс геометрии школьники начинают изучать в 7 классе, до этого периода вся геометрия носит пропедевтический характер. В начальной школе геометрический материал не выделяется в учебной программе по математике в виде самостоятельного раздела, а изучается параллельно с арифметическим. При этом следует помнить, что изучение геометрического материала способствует развитию познавательных способностей школьников, пространственных представлений, воображения. Увеличение объема геометрического материала дает возможность более эффективно подготовить учащихся к изучению систематического курса геометрии, который вызывает у школьников общей и средней школы большие трудности.

Однако следует учесть тот факт, что приходя в первый класс, дети уже обладают некоторыми представлениям о простейших геометрических фигурах, накопление данной терминологии осуществляется случайно и эпизоди-

чески. Первоклассники уточняют и дополняют имеющиеся у них знания, т.е. обогащают имеющийся у них витагенный опыт [1], приобретенный до школы. Они учатся классифицировать геометрические фигуры по форме, размеру, цвету, при этом отличают фигуры друг от друга «на глаз» (визуально) или наложением (если возникают сомнения), поскольку точных определений им пока еще не приводят. Так в геометрической копилке учащихся первого класса появляются такие геометрические фигуры как квадрат, прямоугольник, треугольник, круг, а также прямая, точка, отрезок, которые вводятся через демонстрацию, при этом учащиеся уже учатся строить прямые, отрезки заданной длины, а также учатся находить длину данного отрезка. Понятия «Прямая» и «Точка» первоначальные, неопределяемые понятия геометрии, которые не имеют точного определения и чем ярче произойдет первое знакомство с ними, тем осознаннее будет дальнейшая работа с ними, и тем легче будет повторное изучение.

Во втором классе некоторые геометрические понятия уже вводятся через определение, которое описывает процесс построение геометрической фигуры, например, так вводится понятие угла. Поскольку градусная мера угла на I ступени общего среднего образования не изучается, то понятия «Острый угол», «Тупой угол» вводятся через понятие прямого угла (некоторый эталон), который учащиеся учатся моделировать из листа бумаги. Данный навык определения вида угла используется и на II ступени общего среднего образования, когда достаточно определить только его вид, и не нужно точно знать его градусную меру.

Рассмотрение понятия многоугольника знакомит учащихся с взаимосвязью между числом его сторон и углов.

Первые явные определения – это определения прямоугольника и квадрата, при этом еще изучается понятие периметра, которое можно также применять к произвольному многоугольнику.

Третьеклассники уже не просто изучают произвольные треугольники, а учатся их классифицировать по углам (остроугольные, прямоугольные, тупоугольные). В дальнейшем появятся классификации треугольников по сторонам (равнобедренны, равносторонние и разносторонние треугольники), по углам и сторонам (прямоугольные равнобедренные, тупоугольные равнобедренные, остроугольные равнобедренные).

В третьем-четвертом классе школьники знакомятся с понятием площади и учатся ее сравнивать для данных геометрических фигур разными способами: «на глаз»; наложением; наложением и разрезанием; с помощью палетки; с помощью вычислений, используя формулы.

Работа по определению площади геометрических фигур позволяет учащимся отработать определения геометрических фигур, поскольку от этого зависит выбор необходимой для вычисления площади формулы.

Так учащимся полезно предлагать вычислять площадь фигур, представляющих собой композиции из различных прямоугольников, прямоугольников и квадратов, различных квадратов [2].

Большое значение для систематического изучения геометрии на II ступени общего среднего образования имеют задачи по вычислению площадей прямоугольных треугольников, которые решаются двумя основными способами: с помощью палетки и путем достраивания прямоугольного треугольника до прямоугольника.

При изучении окружности и круга в четвертом классе целесообразно предложить учащимся вписать в окружность прямоугольный треугольник и сравнить длину гипотенузы и радиуса окружности. Также учащиеся могут заметить, что гипотенуза прямоугольного треугольника является диаметром окружности. В старших классах при изучении геометрии учащиеся познакомятся с утверждением, что вписанный в окружность прямой угол опирается на диаметр.

Можно предложить вписать в окружность квадрат и сравнить площадь квадрата, вычислив ее по формуле, произведя необходимые измерения, с площадью окружности, определив ее с помощью палетки.

Практические задания по определению площадей геометрических фигур можно проводить с помощью бумажных моделей, которые младшие школьники могут разрезать, производить необходимые для вычислений измерения. Также целесообразно предлагать учащимся самостоятельно моделировать комбинации из геометрических фигур и предлагать одноклассникам определить их площади.

Задачей пропедевтики геометрических понятий является подготовка младших школьников к систематическому изучению геометрии на II ступени общего среднего образования. На пропедевтическом уровне обучения учитель на конкретном материале доступными средствами подготавливает к последующему введению понятий, утверждений, свойств.

Список использованных источников

1. Лобанок, И. П. Витагенный опыт как основа пропедевтики в обучении математике / И. П. Лобанок // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся : материалы II Респ. науч.-практ. конф., 24–25 марта 2011 г. / под ред. Л. И. Шаповаловой. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. – С. 217–220.
2. Лобанок, И. П. Об изучении теоремы Пифагора: вопросы пропедевтики, внутрипредметной и межпредметной интеграции / И. П. Лобанок // Матэматыка. Праблемы выкладання. – 2006. – № 2. – С. 42–50.

УДК 373.3

УЧЕБНО-НАУЧНАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Н. В. Крицкая

УО «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Беларусь, e-mail: Krickaya74@mail.ru

В статье раскрывается актуальность формирования учебно-научной речи младших школьников, потому что ее уровень развития оказывает огромное влияние на усвоение учениками учебного материала. Автор подчеркивает, что овладение школьниками учебно-научной речью способствует развитию умения делать выводы, обобщать и излагать доказательства.

Ключевые слова: речь, учебно-научная речь, научный стиль, коммуникативная компетенция.

Задача уроков русского языка в начальной школе состоит в том, чтобы заложить основы развития школьников, их умения и навыки во всех основных видах речевой деятельности. Именно с начальной ступени обучения у учеников должны закладываться основы умений быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; грамотно оперировать научными терминами; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Необходимость научить школьников говорить «языком науки» вызвано тем фактом, что мы живем в условиях всеобщей компьютеризации и информатизации, которая стимулирует познавательную деятельность, однако снижает качество речи учащихся. Очевиден тот факт, насколько ограничены речевые возможности учащихся: многие плохо понимают читаемые учебные тексты, не умеют слушать, следить за мыслью говорящего, выделять в высказывании главную информацию. Не овладев в полной мере родной речью в школе, ученику трудно вступать в жизнь полноценным человеком, умеющим общаться с другими людьми, способным защитить словом свои интересы, сложно стать активным участником в производственной и общественной жизни страны.

Введение в практику обучения русскому языку в начальных классах процесса формирования учебно-научной речи является важной составляющей коммуникативной компетентности. Приобщение к научному стилю речи помогает воспринимать и перерабатывать текст школьных учебников и учебных пособий по разным предметам, осмысливать терминологическую лексику, практически овладевать научной речью. Это диктуется социальной значимостью данного стиля, практическими потребностями, возникающими у учащихся в связи с вступлением в активную самостоятельную жизнь. В начальной

школе у ребенка формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления.

Научный стиль речи является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности. Каждый член современного общества в разное время жизни и в разной мере сталкивается с текстами данного стиля, функционирующего в устной и письменной форме, поэтому овладение нормами научного и научно-учебного стиля речи является важной составной частью культуры русской устной и письменной речи.

Научно-философское мировоззрение наряду с познавательными функциями, такими как обобщение, синтез, интеграция знаний, осуществляет функции, близкие к науке. Это прогнозирование, формирование гипотез о различных явлениях, непроработанных наукой. Используется житейский и практический опыт, формулируются возможные способы познания, подготавливая их последующую научную проработку. При интеграции знаний часто возникают трудности и противоречия, связанные с проблемой соотнесения мысли (языка) и реальности. Поэтому для устранения такого рода проблем, для теоретического обобщения человеческой истории и научного обоснования современной и будущей деятельности людей необходима единая система научной речи, которая отвечала бы требованиям науки и времени. В работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» впервые был исследован речевой полиморфизм, функциональная дифференциация речи, психологическая природа письменной и внутренней речи, процессы порождения речевого высказывания, его внутренняя – смысловая и внешняя – физическая сторона в общем контексте деятельности и общения человека [2].

В XX веке актуализировалась проблема знания и языка. Л. Витгенштейн, Т. Кун, Б. Рассел, М. Шлик и др. утверждали, что все знания выражаются с помощью языка, поэтому все высказывания должны верифицироваться. Научные и обыденные высказывания людей должны соответствовать опыту человечества, реальным фактам, чтобы вымышленное и неистинное не входило в научную и жизненную практику. Они стремились основательно анализировать различные типы научных предложений, их значение и смысл. Благодаря этому формальная логика, лингвистика и научная речь обогатились многими ценными разработками, в том числе и такими, которые внесли существенный вклад в развитие науки XX века. Также уделялось большое внимание языку, сложному и многомерному образованию, создавались новые типы анализа языка, опирающиеся на логический, лингвистический и математический подход к анализу языка. Л. Витгенштейн, Р. Карнап, Б. Рассел и др. указывали на важность теоретического исследования готового знания, его логических

и языковых форм, благодаря чему гуманитарные знания приспосабливались к научно-техническому прогрессу [1].

К концу XX века проблема формирования у школьников учебно-научной речи становится особенно актуальной. Исследованиями речи и ее функций занимаются многие видные педагоги, психологи и методисты. Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др. поднимали вопросы восприятия и понимания письменной речи, развития речевого мышления у детей; методика обучения чтению учебно-научного текста освещается в работах Е. В. Бунеевой, Г. Г. Граник, Н. А. Ипполитовой, Я. А. Микка, И. В. Усачевой и др. Накопленный материал дает представление о специфике обучения учебно-научной речи школьников, однако не решает проблему обучения в контексте современного образования.

За последнее десятилетие существенно изменились взгляды самих теоретиков педагогики и методистов на цели образования. Появился новый термин «образовательные компетенции», среди которых первой, как правило, называют коммуникативную компетенцию. Она предполагает не только знание основ лингвистики, но и хорошее владение различными видами речевой деятельности. Но как подтверждают результаты проведенного нами исследования, а также собственная педагогическая деятельность в качестве учителя начальных классов, в настоящее время развитие коммуникативной компетентности у учащихся массовой школы является острой и актуальной проблемой. Современные новые достижения науки переходят в школьный курс, на уроках школьники работают с поэтическими, мемуарными, научными и научно-популярными текстами, и современные учебные пособия по русскому языку призваны раскрыть структуру и смысловые связи различных научных понятий и показать их функциональное значение в речи. Между тем большинство учителей не фиксирует внимание детей на важнейших характеристиках учебно-научной речи, таких как лаконичность, правильность, логическая последовательность, доказательность речи. Главный упор, как правило, делается на достоверность высказываний в устных ответах и на правильность выполнения орфографических заданий и упражнений. Задача учителя – выстроить обучение таким образом, чтобы ученик не только знал языковые конструкты, но и понимал, когда он это использует в речи, для чего, будет ли уместно и целесообразно воспользоваться этой конструкцией. И, как показали проведенные нами исследования, формировать учебно-научную речь следует с начальной школы. Возрастные и психологические особенности учащихся младших классов позволяют вести продуктивную работу по формированию точных и логически обоснованных высказываний. Именно этот момент нам представляется наиболее важным, так как своевременность обучения предопределяет успех дальнейшего образования ребенка в целом.

Учебно-научная речь – это разновидность научной речи, которая используется в процессе обучения для передачи и усвоения знаний. М. Н. Кожина

использует термин «научно-учебный подстиль», Т. В. Напольнова и Н. Д. Десяева – «учебно-научная речь» [33].

Овладение школьниками учебно-научной речью способствует развитию умения делать правильные выводы и обобщения, четко и доказательно излагать их в форме устной и письменной речи. Уровень развития у школьников учебно-научной речи оказывает огромное влияние на усвоение ими учебного материала и на их психологическое состояние. В младшем школьном возрасте у учащихся наблюдается интенсивное развитие творческого мышления, формируются способности к овладению сложными теоретическими понятиями. Серьезные изменения наблюдаются и в их речевом развитии. Происходит заметный сдвиг в овладении некоторыми стилями речи, расширяется словарный запас, усложняется структура предложений, становится более критическим отношение к своим высказываниям, существенно возрастают требования к их логической стройности. Поэтому формирование учебно-научной речи младших школьников должно происходить с учетом вышеперечисленных особенностей и включать в себя мотивационный компонент (формирование готовности к развитию речи), а также действенно-практический компонент (формирование коммуникативного навыка с точки зрения осознанного решения определенных практических задач) и строиться на принципах активного участия каждого участника в образовательном процессе.

Таким образом, существует необходимость в решении проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников, в основе которой лежит развитие умений воспринимать, анализировать, понимать и воспроизводить учебно-научную речь. Данное обучение должно основываться на знаниях и умениях, связанных с развитием речевой деятельности, и наиболее благоприятные возможности для этого складываются на уроках русского языка.

Список использованных источников

1. Введенский, А. И. Русская философия: очерки истории / А. И. Введенский. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 592 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭксмоПресс, 2002. – 1008 с.
3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Изд-во Флинта, 2008. – 464 с.

УДК 372.41

ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Макеева

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: vvmaketi@yandex.ru

В статье выносится на обсуждение проблема обучения смысловому чтению младших школьников, анализируются причины

снижения полноты и адекватности восприятия текстовой информации. Опираясь на данные последних исследований в области психологии чтения, автором статьи заостряется вопрос о редукции в условиях цифровизации образования одного из важнейших процессов восприятия – воссоздающего воображения.

Ключевые слова: смысловое чтение, воссоздающее воображение, младший школьник, методика обучения первоначальному чтению.

Необходимость обновления методической подготовки будущих учителей начальных классов диктуется приоритетными задачами российского образования, в число которых входит задача формирования смыслового чтения. Младший школьник в достижении этого метапредметного образовательного результата должен уметь извлекать существенную информацию из текстов разных видов (художественных, познавательных).

Научно-методическое решение этой задачи сосредоточилось на терминировании понятия «смысловое чтение», диагностических исследованиях качества чтения, определении путей повышения уровня восприятия текстовой информации.

В рамках функционального подхода трактовка понятия смыслового чтения все более сближается с понятием «функциональное чтение». Функциональное чтение как инструмент социализации предполагает расширение диапазона привлекаемых для коммуникативно-познавательной деятельности текстовых источников, включая интернет-тексты.

В компьютерной лингводидактике [1] все разнообразие высказываний в компьютерном общении объединяется под названием «электронный текст». Выдвигаются и общие требования к электронным текстам: лаконичность, значимость заголовков, изложение в одном абзаце одной мысли, выделение ключевых слов, использование гиперссылок и пр. Подчеркивается, что для организации учебного электронного текста немаловажное значение имеют иллюстрации и примеры, использующие разные виды зрительной наглядности [2]: схемы, рисунки, таблицы, анимации, звуковые и видеофрагменты. В этой связи используется понятие креолизованных текстов – это «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой, т. е. речевой, и невербальной, т. е. принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [3, с. 180, 181]. Обучение чтению таких текстов должно способствовать овладению метапредметыми умениями в поиске, выборе информации через сопоставление разных форм ее представления.

Специфика электронных текстов требует обучения их чтению школьников, начиная с начального образования. Однако современные исследования в области психологии чтения подтверждают, что опыт чтения с экрана на сегодняшний день складывается «стихийно» [4]. Этот опыт пока не получает необходимого научно-методического осмысления применительно к учету особенностей

восприятия текстовой информации с экрана, да и сами особенности до сих пор продолжают выявляться, обобщаться.

Со своей стороны заметим, что подобные исследования начали проводиться нами еще пятнадцать лет назад в связи с модернизацией российского образования, активным внедрением информационно-коммуникативных технологий в содержание обучения [5]. Так, с наступлением XXI в. на рынке образовательных услуг громко заявила о себе в качестве «инновационных учебников по чтению» игровая по характеру видеопродукция, игнорирующая во многом психофизиологические, психолингвистические механизмы графической перекодировки, и, в частности, того, что обучение технике чтения включает в себя семантический аспект. Последнее означает, что обучение осмысленному чтению требует не только воссоздания звуковой формы слова на основе ее графической модели, но и воссоздания образа содержания слова. В проведении экспертных проверок эффективности применения в обучении первоначальному чтению подобной программной продукции нами было выявлено не только замедление скорости чтения текста с экрана (по сравнению с чтением печатного текста на 25–40 %), но и снижение уровня восприятия текстовой информации.

Как нам представляется, происходящее со временем повышение качества информационных продуктов не снимает проблемы. Из последних публикуемых данных [4] по смысловому чтению наиболее тревожные заключаются в том, что в условиях цифровизации образовательной среды претерпевает изменение один из важнейших процессов восприятия – воссоздающее воображение. Происходит редукция данного вида воображения, проявляющаяся в угасании способности учащихся к воссозданию образов прочитанного относительно их адекватности и полноты. Причины возникновения дефицита этой способности кроются, возможно, в излишнем увлечении начальной школой инновационными технологиями чтению текстов на электронных носителях с насаждением визуальной информации.

Тенденция интеграции традиционного и цифрового образования побуждает в очередной раз оценить состояние традиционной методики обучения первоначальному чтению. Известно, что Л. Н. Толстой, например, избегал картинок в создаваемых им азбуках для активизации у детей процессов воссоздающего воображения. Не занимая в этом вопросе столь крайней позиции и не отменяя дидактического принципа наглядности в обучении первоначальному чтению, подчеркнем, что картинка (рисунок) в азбуке рассматривается как дидактическое средство, ориентирующее детей на содержание языкового знака, закодированного с помощью букв и на первых порах облегчающего его семантизацию в сознании ребенка через актуализацию соответствующего образа содержания.

Образы и представления составляют, с одной стороны, основу воображения, а с другой – входят компонентом в лексическое значение слова, а именно в «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении» [6]. В пси-

холингвистической трактовке лексическое значение знака помимо денотативного и коннотативного компонентов включает в качестве эмпирического компонента чувственный образ, обобщенное представление о предмете. «Он (эмпирический компонент. – Авт.) выделяется в словах, обозначающих предметы и явления, с которыми мы часто сталкиваемся в практической деятельности» [7 с.108]. Незнание ребенком значений слов есть не что иное, как отсутствие в его сознании стоящих за словами представлений о предметах и явлениях. Такие «слова-пустышки», по выражению К. Д. Ушинского, оторванные от реальных жизненных впечатлений становятся преградой для подключения воссоздающего воображения к осмыслению прочитанного.

Таким образом, возможная причина выявленного «угасания способности к воссоздающему воображению» является следствием того, что в условиях чрезмерной цифровизации образования дети все больше погружаются в виртуальную реальность в ущерб реальному практическому опыту познания мира. Это отрицательно сказывается на развитии у детей не только языковой способности [8], но и мышления, включая понятийное, поскольку понятие и образ-представления даны в «мышлении в неразрывном единстве» [9, с. 334]. Здесь, на наш взгляд, кроется корень обострившейся проблемы смыслового чтения не только художественных, но и познавательных текстов.

Собственно методический аспект проблемы видится нам в несоблюдении выдвинутого отечественной дидактикой принципа природосообразности обучения, в том числе – обучения чтению как рецептивному виду речевой деятельности. Одним из проявлений названного несоблюдения является и нарушение принципа доступности обучения в педагогическом стремлении осуществлять его на высоком уровне сложности, ускоренным темпом без учета возрастных особенностей учащихся. Непосредственно в обучении первоначальному чтению недостаточно осуществляется учет речевого развития ребенка: его лексический запас, объем высказываний и оперативной памяти, «поле» чтения, способ чтений, сложность учебного текста и пр. В результате на страницах современных азбук и букварей много незнакомых детям и непонятных по смыслу слов. Например, в тексте «Папина профессия» из азбуки Р. Н. и Е. В. Бунеевых таких непонятных слов 13, а в тексте «Названия русских городов» – 20. При этом объем текстов для чтения в азбуке явно завышен: еще до завершения стадии изучения отдельных букв они достигают порой 200 слов и более. В том же тексте «Названия русских городов» 232 слова.

В контексте поставленной проблемы следует сказать о том, что недооценивается и значение методически правильного расположения текстового и внетекстового (в том числе иллюстративного) учебного материала на страницах азбук и букварей. Использование иллюстраций к букварному тексту с учетом обоснованного Н. Н. Светловской метода чтения-рассматривания призвано способствовать формированию правильного типа читательской деятельности, предполагающей ориентировку до чтения на содержание картинки (рисунка), «считывание» данной информации с предугадыванием того,

что может быть написано под картинкой (рисунком). Заголовок перед текстом играет роль ключевого слова, то есть «ключа» к смыслу текста. В процессе чтения смысл уточняется через соотнесение содержания текстовой информации с изображением на рисунке.

Таким образом, условием формирования смыслового чтения в период обучения грамоте на основе правильного типа читательской деятельности является типовое оформление букварной страницы. К сожалению, дидактическое требование по типовому оформлению букварных страниц соблюдается далеко не во всех современных азбуках и букварях. Достаточно сказать, что в букваре Н. В. Нечаевой количество страниц с типовым оформлением составляет лишь 5,5 %.

Думается, что высказанные суждения не останутся без внимания в подготовке будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта: Наука, 2005.
2. Кедрова, Г. Е. Мультимедийный гипертекстовый курс русской фонетики в интернете / Г. Е. Кедрова, О. В. Дедова // Материалы 9 конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999.
3. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.
4. Функционирование воображения подростков при чтении бумажных и электронных текстов / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова // Вопросы психологии. – 2021. – № 1. – С. 38–49.
5. Макеева, С. Г. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой в начальной школе / С. Г. Макеева, Е. В. Кувакина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990.
7. Стернин, И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1979. – 122 с.
8. Архипова, Е. В. Роль чувственного восприятия при обучении языку в русле когнитивного и ценностного подходов к развитию речи учащихся / Е. В. Архипова // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы. – М. : Прометей, 2007. – С. 9–23.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999.

УДК 373.31

КАГНІТЫЎНАЯ ВІЗУАЛІЗАЦЫЯ ВУЧЭБНАЙ ІНФАРМАЦЫІ Ў І КЛАСЕ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ АГУЛЬНААДУКАЦЫЙНЫХ ШКОЛ З РУСКАЙ МОВАЙ ВЫХАВАННЯ І НАВУЧАННЯ

Н. У. Мурашка
ДУА «Сярэдняя школа № 196 г. Мінска», г. Мінск, Беларусь,
e-mail: m6556598@yandex.ru;

А. С. Шылава
УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка»,
г. Мінск, Беларусь, e-mail: nigr@tut.by

Праблема фарміравання маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі выклікае неабходнасць пошуку і ўкаранення новых падыходаў, якія спрыяюць эфектыўнаму засваенню ведаў і забяспечваюць дасягненне загадзя спраектаваных вынікаў.

Ключавыя словы: маўленча-камунікатыўная кампетэнцыя, кагнітыўная візуалізацыя, ілюстраванне вучэбнага матэрыялу.

Адной з актуальных праблем на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца праблема фарміравання маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі. Працэс яе фарміравання на ўроках беларускай мовы ў І класе з'яўляецца крапатлівым і патрабуе пэўных намаганняў. У такім выпадку неабходна шукаць новыя падыходы правядзення ўрокаў, калі ствараюцца ўмовы для яе фарміравання ў навучэнцаў з рознымі ўзроўнямі матывацыі.

У апошні час у навукова-педагагічным асяроддзі ўсё часцей можна пачуць тэрмін «візуалізацыя» або «кагнітыўная візуалізацыя». Так, напрыклад, у дадатку 1 да Інструктыўна-метадычнага пісьма Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «Асаблівасці арганізацыі адукацыйнага працэсу на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі ў 2021/2022 навучальным годзе» для метадычнай работы з настаўнікамі пачатковых класаў прапануецца агульная метадычная тэма «Удасканаленне прафесійнай кампетэнтнасці настаўнікаў пачатковых класаў па выкарыстанні тэхналогій візуалізацыі вучэбнай інфармацыі ў сучасным адукацыйным працэсе» [1, с. 15].

Аднак перад пачаткам выкарыстання тэхналогій візуалізацыі вучэбнай інфармацыі неабходна разуменне дэфініцыі такіх паняццяў, як «візуалізацыя», «кагнітыўная візуалізацыя» і «нагляднасць».

Т. А. Сырына, пры ўдакладненні гэтых дэфініцый, прыходзіць да высновы аб сінанімічнасці паняццяў «візуалізацыя» і «нагляднасць», якія абазначаюць «…спосабы больш відавочна прадставіць навучальны матэрыял…» [2, с. 81], у той час як «кагнітыўная візуалізацыя» валодае «...перавагай, з'яўляючыся не толькі ілюстрацыяй, але і спосабам пазнання і развіцця мыслення, не столькі сродкам навучання, колькі яго прадуктам» [2, с. 83].

Курс беларускай мовы ў І класе агульнаадукацыйных школ з рускай мовай навучання і выхавання з'яўляецца вусным, дамінуючымі задачамі якога разам з іншымі выступаюць: фарміраванне ўменняў асэнсаванага ўспрымання беларускага маўлення на слых і практычнае авалоданне лексічным багаццем мовы [3].

Знаёмства з новымі словамі ў І класе адбываецца, згодна з праграмай, па схеме, калі «…некалькі лексічных груп, кожнай з якіх прысвечаны асобны ўрок, аб'ядноўваюцца ў больш буйную группу тэматычнай лексікі» [4, с. 6] і, згодна з метадычнымі парадамі, з апорай на ілюстраванне вучэбнага матэрыялу, якое дапаўняе вуснае тлумачэнне і ажыццяўляецца непасрэдна падчас урока.

Навучэнцы І класа знаёмяцца з новымі словамі беларускай лексікі на кожным ўроку пры сустрэчы з імі ў вучэбных тэкстах. Тлумачэнне лексічнага значэння слова не запяспечвае трывалага папаўнення слоўнікавага запасу, і, як след, не спрыяе фарміраванню маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі, таму неабходна мэтанакіраваная і сістэматычная работа, якая магла б гарантаваць загадзя спраектаваны вынік. Вось як раз на гэтым этапе кагнітыўная візуалізацыя вучэбнага матэрыялу дапаможа настаўніку пачатковых класаў атрымаць жадаемы вынік, так як візуальнае суправаджэнне інфармацыі значна павышае ўзровень яе засваення.

Адным са сродкаў кагнітыўнай візуалізацыі вучэбнай інфармацыі для навучэнцаў І класаў, з улікам узроставых асаблівасцяў навучэнцаў, з'яўляецца размалёўка.

Размалёўка – гэта не проста чорна-белы малюнак на паперы, а яшчэ і выдатны сродак навучання і ілюстравання вучэбнага матэрыялу. Выкарыстанне размалёвак у адукацыйным працэсе для навучання дзяцей малодшага школьнага ўзросту дапамагае нам:

– атрымліваць вучнёўскі прадукт ілюстравання навучальнага матэрыялу;

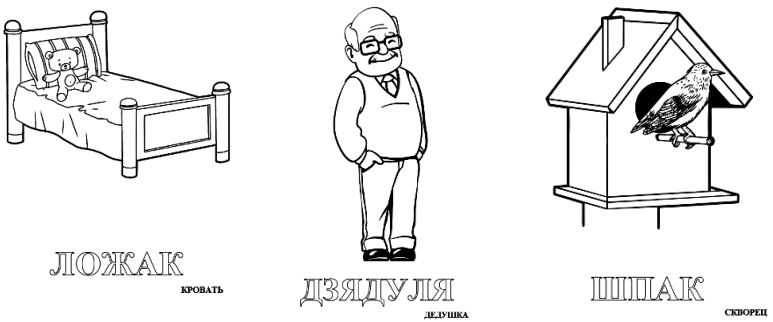
– візуалізаваць навучальны матэрыял, што дазваляе ствараць устойлівы вобраз моўнай адзінкі;

– фарміраваць навык канцэнтрацыі ўвагі, які па прычыне ўзроставых асаблівасцей дзяцей малодшага школьнага ўзросту яшчэ недастаткова сфарміраваны;

– развіваць маторыку рук навучэнцаў;

– развіваць творчае мысленне і творчыя здольнасці ў навучэнцаў.

Пад час работы з размалёўкай важнае значэнне мае і подпіс саміх выяў прадметаў. Паколькі пісаць на беларускай мове навучэнцы І класа яшчэ не могуць, а навык чытання паступова пераносіцца з рускай мовы, то мэтазгодна ў якасці подпісу да малюнка пакідаць контур літар (рысунак 1), які вучні таксама могуць размаляваць. Гэта абумоўлена тым, што, пакуль размалёўваюцца літары, вучні некалькі разоў чытаюць самі словы ці толькі знаёмыя літары і запамінаюць іх.



Рысунак 1. – Прыклад размалёвак розных тэматычных груп

Такім чынам, можна сцвярджаць, што размалёўка з'яўляецца не толькі сродкам ілюстравання вучэбнага матэрыялу, але і сродкам пазнання лексічных адзінак беларускай мовы і прадуктам іх вывучэння.

Разгледзім некаторыя метады і прыёмы выкарыстання размалёвак ў адукацыйным працэсе пры вывучэнні прадмета «Беларуская мова» ў І класе агульнаадукацыйных школ з рускай мовай выхавання і навучання.

Стварэнне тэматычнага асяроддзя. Просты наглядны спосаб назапашвання і выкарыстання на практыцы слоў. Яго можна ажыццяўляць і з дапамогай дзіцячых размалёвак, якія настаўнік падчас вывучэння новых слоў з выявамі патрэбных прадметаў раздае вучням. Навучэнцы іх самі размалююць, а затым развешваюць у класе на ўзроўні вачэй.

Тэматычныя ілюстрацыйныя слоўнікі [5]. З дапамогай размалёвак можна ствараць тэматычныя ілюстрацыйныя слоўнікі. Яны вельмі зручныя, бо лёгкія ў стварэнні і прымяненні і заўсёды знаходзяцца пад рукамі. Акрамя таго, гэта яшчэ і цікавы творчы працэс, у якім задзейнічаны ўсе навучэнцы.

Стварэнне калажэй па заданай тэме [5]. Гэта яшчэ адзін цікавы варыянт вывучэння і замацавання слоў з дапамогай дзіцячых размалёвак.

Настаўнік дзеліць клас на некалькі груп Кожнай группе прапаноўваецца тэма калажа і размалёўкі з неабходнымі выявамі прадметаў. Удзельнікі групы расфарбоўваюць па адным прадмеце і подпісу да яго. Выява прадмета і подпіс выразаюцца нажніцамі паасобку. Пасля таго як кожны вучань скончыў сваю частку працы, група абмяркоўвае кампазіцыю і стварае калаж. На апошнім этапе навучэнцы размяшчаюць подпіс да кожнага малюнка.

Такім чынам, выкарыстанне размалёвак на ўроках беларускай мовы ў І класе можна разглядаць як адну з тэхналогій кагнітыўнай візуалізацыі вучэбнага матэрыялу, накіраваную на фарміраванне маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі праз узбагачэнне слоўнікавага запасу навучэнцаў малодшага школьнага ўзросту.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Особенности организации образовательного процесса на 1 ступени общего среднего образования в 2021/2022 учебном году : инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. образовательный портал Нац. ин-та образования. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3799-ii-klass.html. – Дата доступа: 21.08.2021.
2. Сырина, Т. А. Когнетивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 7. – С. 81–84.
3. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для I класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання і выхавання [Электронны рэсурс] / Нац. адукацыйны партал Нац. ін-та адукацыі. – Рэжым доступу: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3797-i-klass.html. – Дата доступу: 14.07.2021.
4. Антонава, Н. У. Беларуская мова : план-канспект урокаў : 1 клас / Н. У. Антонава, Г. А. Галяш. – 4-е выд. – Мінск : Аверсэв, 2020. – 138 с.
5. Niebuhr-Siebert, S. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule / S. Niebuhr-Siebert, H. Baake. – Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH, 2014. – 326 s.

УДК 373.31

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю. А. Нахшон

ГУО «Средняя школа № 42 г. Минска», г. Минск, Беларусь,
e-mail: poxoyaia@mail.ru

В статье рассматривается метод моделирования как лучший способ при решении текстовых задач на этапе формирования умения решать простые задачи в начальной школе, что повышает интерес учащихся к математике и позволяет реализовать воспитательную функцию обучения. Проводится анализ результатов использования данного метода в начальных классах.

Ключевые слова: метод моделирования, решение текстовых задач, начальная школа, предметное моделирование, учебный процесс.

Особенностью современной системы образования является поиск новых путей развития и модернизации. Особую важность приобретает развитие личности ребенка, раскрытие его внутреннего потенциала. Поэтому взаимодействие различных педагогических систем и внедрение инновационных образовательных технологий актуально не только в средней, но и в начальной школе.

В образовательном стандарте начального образования определены требования к результатам освоения содержания учебной программы начального образования. В разделе по учебному предмету «Математика» сказано, что учащиеся должны «уметь решать текстовые задачи, выполняя проверку решения» [1, с.16]. В пояснительной записке в «Учебной программе по учебному предмету «Математика» для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания» дается характеристика содержания обучения математике на I ступени общего среднего образования»: «Текстовые задачи дают возможность применять математическую теорию для решения практических проблем. В процессе решения задач развивается речь, внимание, воображение и мышление обучающихся. Содержание текстовых задач обеспечивает расширение кругозора обучающихся, позволяет реализовать воспитательную функцию обучения» [2, с. 45].

В характеристике содержания обучения математике на I ступени общего среднего образования выделяются следующие основные линии: арифметический материал; величины и их измерение; геометрический материал; алгебраический материал.

В процессе решения задач развивается речь, внимание, воображение и мышление обучающихся. Содержание текстовых задач обеспечивает расширение кругозора обучающихся, позволяет реализовать воспитательную функцию обучения.

Вместе с тем в начальных классах не все учащиеся умеют и любят решать задачи. Они не умеют анализировать данные, не видят взаимосвязь между искомыми и данными, а от непонимания условия задачи у ребенка формируется привычка сводить решение к простому вычислению.

При решении задач у учащихся начальных классов возникают трудности. Сложность заключается в том, что от учащегося требуются не только знания алгоритмов решения задачи, но, прежде всего, умения рассуждать, видеть зависимость между данными величинами, т. е. требуются определенные интеллектуальные знания, логические рассуждения.

Формирование умения моделировать является необходимым требованием при обучении математике. В учебной программе сформулированы методические принципы отбора содержания обучения математике на I ступени общего среднего образования. Принцип обучения математике на основе деятельности моделирования направлен не только на усвоение доступной для учащихся математической теории, но и на формирование у них начальных представлений о методах построения математических моделей. Умение представлять существенные характеристики изучаемых объектов с помощью моделей разных видов способствует осознанному формированию математических понятий и способов деятельности, оказывает положительное влияние на развитие познавательной самостоятельности учащихся [2, с. 45].

Чтобы научить ребенка решать текстовые задачи, используются различные приемы моделирования: осмысленно обрабатывать информацию, анализировать ее, выявлять главное, устанавливать взаимосвязи между понятиями, проводить классификацию, сравнивать, делать обобщения для того, чтобы эту информацию отразить в схеме, таблице или краткой записи.

Предметное моделирование – это лучший способ при решении текстовых задач на этапе формирования умения решать простые задачи. Эта модель используется при формировании умения решать задачи на разностное сравнение, на умножение, на увеличение числа в несколько раз в прямой форме, на деление по содержанию, на деление на равные части.

Моделирование на предметной наглядности – это самый простой способ моделирования задачи. Такое моделирование является доступным практически всем детям, и они с удовольствием пользуются им самостоятельно. Такая работа является первым шагом на пути обучения ребенка общему умению решать задачи.

Привыкнув к предметной наглядности, ученик не в состоянии справиться с построением мысленной модели без опоры на наглядность. Тогда учитель прибегает к краткой записи, но дети 7 лет ее долго пишут и с трудом отыскивают главные слова, поэтому рационально применять схематическую модель (упрощенный вариант графической модели).

Графические модели (рисунки) используются для схематического воссоздания ситуации задачи. Цель графического моделирования – представить и увидеть связи, выбрать правильное действие. Знакомство с этой моделью начинают в 1 классе. Введение краткой записи параллельно с рисунком – удачный способ работы над задачей [3, с. 8].

Апробация и определение эффективности метода моделирования проводилась в 1 «И» классе ГУО «Средней школы № 42 г. Минска» с ноября 2018 по декабрь 2021 г.

Анализируя результаты использования метода в первом классе, видно, что дети в большинстве своем правильно выбрали модели для решения задач, правильно выбрали действие для решения задачи. Количество ошибок при решении задач на увеличение числа на несколько единиц уменьшилось на 35 %, а при решении задач на нахождение суммы – на 19 %. Из этого можно сделать вывод, что большинство детей научились правильно и безошибочно решать задачи.

При анализе тематических контрольных работ, продолжая использовать метод моделирования как средства формирования умения решать текстовые задачи во втором и третьем классах, наблюдалась следующая динамика:

	Не приступили	Допустили ошибку при выборе действия	Допустили вычислительную ошибку
Количество учащихся / %, сентябрь	3 / 14 %	7 / 32 %	4 / 18 %
Количество учащихся / %, декабрь	–	3 / 14 %	2 / 9 %

Проверка выявила следующие показатели того, что метод моделирования дал положительный результат: снизились показатели не приступивших к задаче (на 23 %), допускающих ошибки при выборе действия (на 22 %), допустивших ошибку при вычислении (на 23 %). Следует отметить, что выросло количество тех, кто разглядел в моделировке условия задачи различные способы ее решения (на 18 %).

Результаты работ показывают, что после ежедневного применения метода моделирования при решении задач повысился интерес учащихся к математике. Дети стали лучше представлять жизненную ситуацию, отраженную в задаче, прослеживают зависимость между величинами и правильно выбирают действие для решения, с легкостью определяют часть и целое.

Моделирование – это способ познания. Это и важнейшее учебное действие, являющееся составным элементом учебной деятельности. Применение метода моделирования при решении любых задач предполагает качественно иной подход к формированию умения решать текстовые задачи. Моделирование является доступным практически всем детям, и они с удовольствием пользуются им самостоятельно. В процессе его использования происходит углубление и развитие математического мышления учащихся. Поэтому моделирование – это один из ведущих методов обучения решению задач и важное средство познания действительности.

Список использованных источников

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26.12.2018, №125 [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21933745p. – Дата доступа: 15.05.2021.
2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-

obrazovanie-2020-2021/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3797-i-klass.html. – Дата доступа: 15.05.2021.
3. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 2008. – 335 с.

УДК 373.3:[37.015.31:[78+74]]

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНОЙ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. А. Никитёнок

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: nikitsionak@mail.ru

В статье рассматриваются возможности формирования в музыкальной и изобразительной деятельности творческих способностей каждого учащегося младшего школьного возраста. Представлено соответствующее учебно-методическое обеспечение.

Ключевые слова: творческие способности, младшие школьники, музыкальная и изобразительная деятельность, учебно-методическое обеспечение.

В настоящее время существует необходимость в реализации направленности системы образования Республики Беларусь на развитие творческой личности учащихся. Обязательные учебные предметы «Музыка» и «Изобразительное искусство», а также внеурочная музыкальная и изобразительная деятельность обладают значительными возможностями для формирования не только музыкальных и изобразительных, но и творческих способностей младших школьников. Потенциал данных видов деятельности обусловлен эмоциональностью, образностью мышления, сенсорно-перцептивной основой творчества учащихся этого возраста. Однако недостаточно уделяется внимание проблеме формирования в музыкальной и изобразительной деятельности творческих способностей каждого учащегося.

Как педагогическая категория творческие способности младших школьников представляют собой индивидуально-психологическое онтогенетическое образование, обеспечивающее успешность создания ими нового, имеющего преимущественно субъективную значимость. Состав творческих способностей младших школьников, рассмотренный в контексте интеграции художественного (музыкального и изобразительного) творчества и учебной деятельности как ведущей для данного возраста, включает: художественно-познавательную, художественно-преобразовательную, художественно-коммуникативную и художественно-оценочную способности.

Анализ работ Ю. Б. Борева, А. М. Новикова, И. И. Цыркуна и др. позволил выделить в творчестве естественную (спонтанную) и искусственную (управ-

ляемую) составляющие. Формирование в музыкальной и изобразительной деятельности творческих способностей каждого учащегося младшего школьного возраста предполагает использование педагогического потенциала управляемой составляющей. Ее характеристики: ориентировочной основой выступает единая структура управляемого творческого процесса (творческий поиск, создание нового, презентация нового, рефлексия творчества); доминирующим механизмом является овладение учащимися универсальными для музыкальной и изобразительной деятельности методами художественного творчества. Значимым является также обеспечение гармоничного сочетания разных технологических сценариев взаимодействия педагога и учащихся, отраженных в моделях-предписаниях, при соблюдении логики освоения способов действий. Основные правила используемой главной модели-предписания «творческое обучение»: творческий поиск, создание нового, презентация нового, рефлексия творчества. К дополнительным моделям-предписаниям относятся рецептивная, релаксопедическая, инструментальная, диалоговая, культурологическая, исследовательская. Они актуализируют основные механизмы творчества (ассоциативный, игру, решение задач, рефлексивный, самоактуализации, аналитико-синтетический) и обучения (усвоение, внушение, действие, общение, переживание, «открытие») [1, с. 135].

Учебно-методическое обеспечение формирования творческих способностей младших школьников в музыкальной и изобразительной деятельности соответствует моделям-предписаниям и содержит:

– электронный образовательный ресурс «Художественное творчество»;

– планы-конспекты уроков музыки и изобразительного искусства, соответствующих тематике действующих учебных программ учебных предметов «Музыка и «Изобразительное искусство» для I–IV классов, а также планы-конспекты авторских уроков по ознакомлению учащихся с методами художественного творчества;

– сценарии классных часов, созданные для учащихся I–IV классов, посвященные музыкальному и изобразительному творчеству.

Электронный образовательный ресурс «Художественное творчество» состоит из двух частей «Музыкальное творчество» и «Изобразительное творчество» и приложения. Каждая часть включает три раздела: энциклопедия, практикум, сборник диагностических методик. В оригинальных энциклопедиях представлена в адаптированном для учащихся младшего школьного возраста варианте информация о музыкальном и изобразительном творчестве. Материалы в энциклопедии части «Музыкальное творчество» распределены по темам «Музыкальная культура», «Музыкальные произведения», «Музыканты», «Музыкальное творчество, методы и средства», «Средства музыкальной выразительности», «Музыкальные инструменты и певческие голоса», «Нотная грамота». Энциклопедия части «Изобразительное творчество» содержит темы «Художественная культура», «Произведения изобразительного искусства»,

«Художники», «Изобразительное творчество, методы и средства», «Средства художественной выразительности, материалы и техники».

Практикумы по формированию творческих способностей младших школьников в музыкальной и изобразительной деятельности состоят из подразделов «Путь к творчеству», «Школа творчества», «Мир творчества». Каждый подраздел содержит рецептивные, релаксопедические, инструментальные, диалоговые, культурологические, исследовательские задания.

Рецептивные задания подраздела «Путь к творчеству» связаны с ознакомлением учащихся с творческим процессом на основе сказки о методах художественного творчества или рассказа с картинками. После чтения учащиеся отвечают на предложенные вопросы. Релаксопедические задания предполагают организацию и проведение игр «Да-Нет», «Угадайка», «Волшебная сумочка», «Топ-хлоп», «Рассказ по кругу», направленных на закрепление и обобщение знаний учащихся о творческом процессе и методах художественного творчества. Инструментальные задания представляют собой серию упражнений «Найди лишнее», «Вставь пропущенные слова», «Составь правильно», «Определи последовательность», «Подбери картинки» и др. Диалоговые задания предусматривают ответы учащихся на вопросы, культурологические – оценку учащимися правильности совершенных творческих действий в предлагаемых ситуациях. В рамках исследовательских заданий учащиеся работают над информационными проектами о творческом процессе, о работе музыканта, художника, искусствоведа и др.

В подразделе «Школа творчества» рецептивное задание предполагает введение методов художественного творчества в выполнение заданий по изучению тем уроков. Операционные игры «Звуки мира», «Музыкальный конструктор», «Спой песню о…», «Красота вокруг», «О чем рассказали живопись, графика, скульптура» и др., входящие в состав релаксопедических заданий, направлены на отработку художественно-творческих действий. Инструментальные задания предполагают проверку учащимися правильности планов-проспектов методов художественного творчества. В рамках диалоговых заданий учащимся предлагается завершить незаконченные предложения, культурологических – выбрать из нескольких вариантов нужный вариант действий. Исследовательские задания связаны с реализацией практических проектов по созданию словарей, схем, правил и др. творчества в музыкальной и изобразительной деятельности.

Рецептивные задания подраздела «Мир творчества» предполагают выполнение обобщающих заданий по теме урока на основе освоенных методов художественного творчества. Имитационные игры в рамках релаксопедических заданий позволяют учащимся представить себя в роли художника, музыканта, художественного критика, диджея, ведущего музыкальной передачи и др. Инструментальные задания предполагают составление учащимися планов-проспектов методов художественного творчества. При выполнении диа-

логовых заданий учащиеся сами формулируют вопросы для последующего обсуждения особенностей творческого процесса и методов. Культурологические задания предусматривают определение самими учащимися необходимых творческих действий в предлагаемой ситуации. Исследовательские задания представляют собой творческие проекты, направленные на создание музыкальных и художественных произведений разных видов, жанров, критических эссе, исполнительских планов и др.

Разделы «Сборник диагностических методик» частей «Музыкальное творчество», «Изобразительное творчество» содержат методики диагностики творческих способностей младших школьников в музыкальной и изобразительной деятельности. В приложении представлены творческий инструментарий (протоколы художественного наблюдения и художественного анализа, листы альбома эскизов, бланки программы подготовки и проведения демонстрации произведения, критического отзыва и самоотчета), планы-проспекты методов художественного творчества, банк музыкальных произведений, произведений литературы и изобразительного искусства. Электронный образовательный ресурс предназначен для применения учащимися совместно с педагогом. Может использоваться в условиях дистанционного и смешанного обучения.

На основе моделей-предписаний созданы и апробированы планы-конспекты уроков музыки и изобразительного искусства. Их тематика соответствует тематике действующих учебных программ, и в то же время указывается, каким образом можно использовать методы художественного творчества для освоения и закрепления учебного материала. Были разработаны планы-конспекты авторских уроков по ознакомлению учащихся с методами художественного творчества. План урока включает: актуализацию знаний о творчестве; чтение сказки о методах художественного творчества, ее обсуждение и составление схемы творческого процесса; работу по карточкам о методах художественного творчества и презентацию учащимся характеристик каждого метода; физкультминутку; обсуждение творческих ситуаций; выполнение заданий для закрепления изученного материала (завершение предложений, выполнение тестовых заданий); выполнение творческих заданий; подведение итогов урока, рефлексию.

Учебно-методическое обеспечение включает сценарии классных часов на такие темы, как: «Посвящение в юные художники», «День музыки» (1 класс, модель-предписание – релаксопедическая, тип классного часа – праздник); «Волшебство изобразительного творчества», «Волшебство музыки» (2 класс, модель-предписание – инструментальная, тип – творческая студия). В 3 классе для проведения предлагаются классные часы на темы «Мир изобразительного искусства», «Музыкальная мозаика» (модель-предписание – рецептивная, тип – устный журнал), «В гостях у изобразительного искусства», «Музыкальная карусель» (модель-предписание – культурологическая, тип –

заочное путешествие). Темы классных часов в 4 классе: «Изобразительное искусство – мой друг», «Музыка – мой друг» (модель-предписание – диалоговая, тип – беседа), «Художественный талант», «Музыкальный талант» (модель-предписание – исследовательская, тип – конкурс).

Таким образом, разработанное учебно-методическое обеспечение позволяет обеспечить формирование творческих способностей младших школьников в музыкальной и изобразительной деятельности благодаря потенциалу управляемой составляющей творчества: ориентации на единую структуру творческого процесса, овладению методами художественного творчества, сочетанию различных технологических сценариев взаимодействия педагога и учащихся при соблюдении логики освоения способов действий.

Список использованных источников

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Техналогія, 2000. – 325 с.

УДК 378.147

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А. С. Обчинец

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: alesiaobchinets@gmail.com

В статье описывается опыт подготовки студентов факультета начального образования к применению учебного моделирования на уроках математики в процессе изучения учебной дисциплины «Моделирование в учебном процессе»; приведены примеры заданий с учебными моделями, разработанных студентами в зависимости от этапа изучения учащимися материала и этапа работы на уроке.

Ключевые слова: учебное моделирование, начальное обучение математике, подготовка учителя начальных классов.

В современных исследованиях учебное моделирование рассматривается как ключевой фактор понимания учащимися изучаемых математических понятий и компонент математической компетентности. Построение и изучение учебных моделей расширяет исследовательские и эвристические возможности, что позволяет обеспечить более высокий уровень школьного преподавания. При этом учебные модели выступают и в роли средства обучения, и в роли самостоятельных объектов исследования. Под учебной моделью понимается модель, фиксирующая существенные стороны изучаемых математических понятий и способов действий визуальными, вербальными

или символическими средствами, и используемая в учебном познании в соответствии с целями обучения [1; 2].

Несмотря на актуальный интерес к данной теме, остается открытым вопрос о методической и психологической подготовке будущего учителя начальных классов к осознанному применению учебного моделирования в своей педагогической практике.

С 2015 г. на факультете начального образования предлагается к освоению содержание учебной дисциплины «Моделирование в учебном процессе» [3, 4]. В рамках дисциплины студенты изучают понятие учебной модели, виды и функции учебных моделей, учатся строить и использовать разные виды учебных моделей для пояснения математического учебного материала на I ступени общего среднего образования. Особое внимание уделяется формированию у студентов умения разрабатывать различные виды заданий с учебными моделями для организации работы учащихся на уроках математики [1].

Одной из значимых линий учебной программы по математике для I ступени общего среднего образования по праву считается решение текстовых задач. Текстовые задачи дают возможность учащимся уточнить и обобщить знания и умения, полученные при изучении арифметического и геометрического материала, основных величин и элементов алгебры, а также применить математическую теорию для решения практических проблем. В то же время это одна из самых сложных тем для учащихся, что обуславливает важность обеспечения хорошей методической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов. Базируясь на полученных знаниях и умениях по методике обучения решению текстовых задач, студенты в рамках дисциплины «Моделирование в учебном процессе» учатся выбирать и разрабатывать задания с учебными моделями при работе с текстовой задачей в зависимости от этапа изучения учащимися материала (степени сформированности у них соответствующих умений и навыков) и этапа работы на уроке. Рассмотрим примеры выполненных студентами заданий по теме «Использование учебного моделирования в процессе обучения решению простых задач».

Пример 1.

Задача. Костя смог пройти в игре 12 уровней, что на 3 уровня меньше, чем смог пройти Вася. Сколько уровней в игре смог пройти Вася?

Костя – 12 ур., на 3 ур. меньше

Вася – ? ур.

Задание. Подумай, подходит ли схема к задаче и краткой записи.

Подготовленная схема:

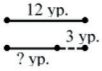


Схема после исправления учащимися:

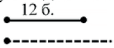


Задание разработано студентами с целью объяснения решения простой задачи нового типа – задача на увеличение числа на несколько единиц в косвенной форме, предлагается для проведения на этапе введения нового материала. После чтения задачи учитель проводит анализ текста задачи с одновременным выполнением вербальной модели на доске, далее предлагает учащимся рассмотреть схематическую модель, заранее подготовленную на доске, и объяснить, почему она подходит или не подходит к задаче. Учитель осознанно предлагает неверный вариант схематической модели, чтобы обратить внимание учащихся на «косвенность» формулировки текста задачи. Учащиеся, объясняя отсутствие соответствия схематической модели вербальным, самостоятельно выявляют способ перехода из косвенной в прямую форму задач данного типа. Далее учитель предлагает внести изменения в предложенную схематическую модель. Таким образом, студенты предложили комбинированное задание на соотнесение и дополнение (в данном случае исправление) учебной модели.

Пример 2.

2. Купили 12 бубликов. Бубликов купили на 3 больше, чем ватрушек. Сколько купили ватрушек?

Задание 1. Дострой схему к задаче. Объясни.



Возможные схемы:



Задание 2. Выбери и дополни числами верное решение задачи.

1) 12 + ___ = ___ (в.) 2) 12 – ___ = ___ (в.)

Верная запись решения: 12 – 3 = 9 (в.)

Задание разработано студентами с целью проверки решения задачи, предлагается для проведения на этапе проверки домашнего задания. После уточнения общего понимания содержания задачи учитель предлагает достроить схематическую модель в соответствии с вербальной, причем было предложено рассмотреть разные варианты схематических моделей, что позволит учителю увидеть степень понимания учащимися взаимосвязей задачи, а также их умение «видеть» косвенную форму задач на увеличение или уменьшение числа на несколько единиц и переходить от косвенной формы к прямой. Далее учитель предлагает выбрать и дополнить числами символическую модель. Таким образом, студенты предложили задание на самостоятельное построение учебной модели и комбинированное задание на выбор и дополнение учебной модели.

По наблюдениям за работой студентов разных учебных групп, наибольшую трудность у большинства вызывает разработка заданий на выбор учебной модели, что также подтверждают результаты выполнения ими самостоя-

тельных работ по дисциплине «Моделирование в учебном процессе». Только около 25 % студентов в прошлом учебном году составляли эти задания без ошибок в начале изучения темы, причем выбирая в основном «традиционный» вариант: «вербальная модель (текст задачи) – одна верная схематическая модель». Данная ситуация связана с тем, что, во-первых, при разработке таких заданий нужно заложить возможные типичные ошибки учащихся в понимании текста задачи, во-вторых, освоить способы построения различных учебных моделей на достаточном уровне и осознать, что существует возможность построения разных вариантов учебных моделей одного вида, т. е. развить репрезентационную гибкость в построении учебных моделей. К концу изучения темы с заданиями на выбор учебной модели успешно справились уже около 75 % студентов, причем среди предложенных ими заданий были задания не только, где можно выбрать одну верную схематическую модель, но и несколько верных, а также задания, где нужно выбрать из ряда соответствующих моделей других видов.

Пример 3. Задание на выбор схематической модели в соответствии с вербальной моделью с несколькими верными вариантами.

Выбери верную схему.

На карусели 5 лошадок, 4 жирафа, а верблюдов столько, сколько лошадок и жирафов вместе. Сколько верблюдов на карусели?

1) 

2) 

3) 

4) 

Верные схемы: № 1 и 4.

Пример 4. Задание на выбор вербальной модели в соответствии с символической моделью с отсутствием верных вариантов.

Выбери задачу, которая решается так: 12 – 3.

1. В одном наборе 12 фломастеров, что на 3 фломастера меньше, чем в другом наборе. Сколько фломастеров во втором наборе?

2. Ульяне 12 лет. Она младше своего брата на 3 года. Сколько лет брату?

3. Матвей решил 3 примера. Ему осталось решить еще 12 примеров. Сколько примеров нужно было решить Матвею?

Предложенное выражение не является решением ни одной из задач.

Важно, чтобы наравне с достаточным уровнем владения умением строить учебные модели будущий учитель осознал необходимость применения учебного моделирования в процессе обучения математике младших школьников, а также научился рационально и грамотно использовать разные виды учебных моделей и виды заданий с учебными моделями в зависимости от степени сформированности у учащихся соответствующих умений и навыков.

Список использованных источников

1. Урбан, М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. А. Урбан ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2020. – 50 с.
2. Visualization Literacy at Elementary School [Electronic resource] / B. Alper [et al.] // Proceedings from the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – Denver Colorado, USA. – 2017. – Mode of access: http://dx.doi.org/10.1145/3025453.3025877. – Date of access: 10.10.2021.
3. Моделирование в учебном процессе. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине (по выбору студента) для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» / Белорус. гос. пед. ун-т ; сост. М. А. Урбан, А. С. Обчинец. – Минск : [б. и.], 2020. – 27 с.
4. Моделирование в учебном процессе. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» [Электронный ресурс] / Рег. свид. № 1142125732 от 27.05.2021 г. – Белорус. гос. пед. ун-т ; сост. М. А. Урбан, А. С. Обчинец. – Минск, 2021. – Режим доступа: https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=3199. – Дата доступа: 10.10.21.

УДК 378

РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. С. Онискевич, А. А. Силик

УО «Брестский государственный педагогический университет им. А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: onis501@mail.ru

В статье рассматриваются цели и функции проверки домашнего задания на уроках математики в начальной школе. Являясь органической частью урока, проверка домашнего задания носит не только контролирующий, но и развивающий характер. Авторы предлагают приемы проверки домашнего задания по формированию вычислительных навыков, а также навыков решения текстовых задач.

Ключевые слова: домашнее задание, функции проверки домашнего задания, развивающая функция, вычислительные навыки, решение текстовых задач.

На сегодняшний день вопрос домашних заданий остается одним из самых дискуссионных вопросов о современном уроке. Домашнее задание – это одна из форм учебной деятельности, направленная на усвоение изложенного материала, либо задание, основанное на самостоятельном усвоении материала, не требующего разъяснения учителя на уроке, а также проверка, которая позволяет учителю оценить качество усвоения материала, наличие пробелов в знаниях. Домашнее задание как вид самостоятельной работы давно существует в школьной практике, и отказываться от него не стоит, так как знания, полученные самостоятельно, отличаются глубиной и прочностью.

Главные назначения домашнего задания для младших школьников: воспитание волевых усилий, ответственности и самостоятельности; овладение навыками учебного труда, выраженное в различных способах учебной работы; формирование умения добывать необходимую информацию из различных справочников, пособий, словарей; формирование исследовательских умений (сопоставление, сравнение, предположение, выдвижение гипотезы и т. д.).

Проверка домашнего задания, как и других видов самостоятельной работы учащихся, проводится не только для того, чтобы установить правильность ответов или способов решения заданий и оценить тем самым уровень учебных достижений учащихся. Это лишь одна из ее функций – контролирующая. В учебном процессе важны другие функции проверки домашнего задания:

– диагностическая – выявление пробелов или затруднений в освоении программного материала на данном этапе изучения конкретной темы;

– прогностическая – планирование коррективов, которые полезно внести в работу учителя с классом или в учебно-познавательную деятельность конкретного ученика;

– воспитывающая – воспитание таких качеств, как ответственность, дисциплинированность, аккуратность, честность;

– развивающая – применение интеллектуальных умений учащихся в вариативных ситуациях, рефлексия.

Последние две из перечисленных функций проверки наиболее соответствуют динамичной природе младших школьников, т. к. упреждают пассивное «топтание на месте» в изучении темы и содействуют поддержанию интереса детей к учебному предмету. От способов и приёмов проверки домашних заданий существенно зависит и характер их выполнения. Следовательно, продумывая способы проверки домашних заданий, надо иметь в виду, что проверка выполняет не только контролирующую, но и обучающую функцию. Именно сочетание этих двух функций проверки позволяет повысить ее воспитательное значение и активизировать деятельность учащихся при проверке домашних заданий. Придать проверке самостоятельной домашней работы обучающий и развивающий характер помогает реализация следующих дидактических задач:

– повторение и закрепление ранее изученного;

– формирование вычислительных навыков;

– организация наблюдения, сравнения и обобщения с целью изучения некоторого нового математического факта или закономерности;

– подготовка к изучению на уроке нового материала;

– формирование логически грамотной математической речи;

– формирование определенных мыслительных умений (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, классификация);

– развитие творческих способностей учащихся (целенаправленное преобразование, самостоятельное составление, поиск новых способов решения);

– обучение пониманию «языка» вариативных моделей математических понятий, отношений, утверждений.

Наблюдения уроков учителей во время педагогической практики показали, что проверка домашнего задания, как правило, сводится к установлению, как решали, кто решил другим способом, т. е. к контролю выполнения. Проверка домашней работы должна стать органической частью урока, т. е. служить либо подготовкой к изучению нового материала, либо закреплению ранее изученных вопросов. Рассмотрим варианты проверки домашнего задания по решению следующих примеров:

16 – 6 = 10	203 – 61 = 142
54 + 24 = 78	111 + 19 = 130
31 – 17 = 14	150 – 44 = 106

Учитель может предложить учащимся следующие варианты проверки:

– прочитать примеры, используя различные математические термины: «слагаемое», «уменьшаемое», «сумма», «разность», «уменьшить на» и т. д.;

– выбрать пример, в котором ответ самый большой (маленький);

– назвать примеры, в которых находили сумму (разность);

– расположить примеры в порядке возрастания (убывания) ответов;

– прочитать пример, где в ответе отсутствуют единицы разряда десятков;

– назвать примеры, в записи ответа которых есть одинаковые цифры,

– увеличить ответ 3-го примера в 2 раза и назвать ответ;

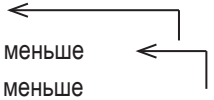
– найти сумму ответов во втором и четвертом примерах;

– на сколько ответ во втором примере больше, чем в первом;

– назвать примеры, ответы которых заканчиваются одинаковой цифрой;

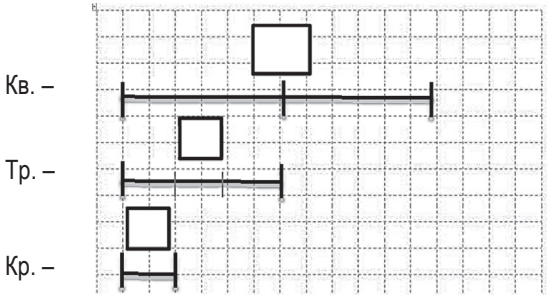
– соединить линиями примеры, в которых ответ состоит из двух цифр, и примеры, в которых ответ состоит из трех цифр и т. д.

Рассмотрим способы проверки знаний по решению текстовых задач. Перед уроком учитель на доске кратко записывает задачу, которая была задана учащимся (Оля вырезала из бумаги 12 квадратов, треугольников в 2 раза меньше, а кругов в 3 раза меньше, чем треугольников. Сколько кругов Оля вырезала из бумаги для изготовления поделки?). Используя информацию, которая изображена на доске, учащиеся восстанавливают текст задачи.

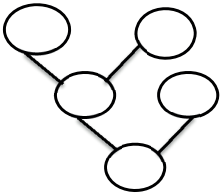


Затем учитель может предложить различные виды заданий:

Построить графическую модель задачи и решить ее другим способом:



По схеме синтетического разбора задачи восстановить ход рассуждений, которые навели на решение задачи:



– Что обозначает первое число? (12 шт. – это количество квадратов.)

– Что обозначает второе число? (Число 2 обозначает, во сколько раз меньше вырезала Оля треугольников.)

– Что можно узнать? (Зная эти два числа, можно найти, сколько треугольников вырезала Оля.)

– Нужно ли это для ответа на вопрос задачи? (Да.)

– Что обозначает третье число? (Число 3 обозначает, во сколько раз кругов было меньше, чем треугольников.)

– Что мы можем узнать далее? (Значит, для ответа на вопрос задачи надо количество треугольников разделить на 3.)

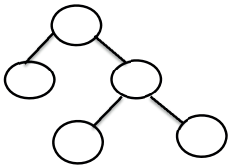
– Ответили ли мы на вопрос задачи? (Да.)

Объяснить ход рассуждений по заданному решению задачи:

3 × 2 = 6 (раз)

12 : 6 = 2 (шт.)

По схеме аналитического разбора этой задачи записать ее решение:



– О чем спрашивается в задаче?
– Что надо знать, чтобы ответить на вопрос задачи?
– Известно ли нам, сколько треугольников вырезала Оля?
– Что нужно знать, чтобы узнать, сколько треугольников вырезала Оля?
– Известно ли нам, сколько квадратов понадобилось Оле для поделки?
– Можем ли мы теперь узнать, сколько треугольников вырезала Оля?
– Можем ли мы теперь узнать, сколько кругов вырезала Оля?
– Ответили ли мы на вопрос задачи?

Решение задачи:

1)12 : 2 = 6 (шт.) – понадобилось треугольников

2) 6 : 3 = 2 (шт.) – понадобилось кругов

Выражение: 12 : 2 : 3 = 2 (шт.)

Ответ: 2 круга понадобилось Оле для изготовления поделки.

Существуют и другие способы проверки решения задач:

– составление задачи, аналогичной домашней по способу решения;
– проверка части решенной задачи;
– сравнение задач;
– составление и решение обратной задачи, решение иными способами;
– видоизменение задачи (изменение одного из условий; постановка нового вопроса; изменение знака арифметического действия и т. д.).

Таким образом, разнообразие приемов проверки домашнего задания по математике в начальных классах, предлагаемое учителем, является важным аспектом в обучении и развитии учащихся, воспитывает интерес к предмету, активизирует познавательную деятельность, повышает эффективность обучения и воспитания.

УДК 373.31

SKILL SETS УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ СЦИЛЛОЙ И ХАРИБДОЙ

С. С. Пичугин

Институт непрерывного образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия, e-mail: sergey-uf@mail.ru

В статье проанализированы условия повышения эффективности дистанционного обучения в начальной школе. Предложен дидактический гайд организации урока, позволяющий нивелировать недостатки дистанционного обучения и приблизиться к решению проблемы повышения качества начального общего образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное образование, младшие школьники, универсальные учебные действия, педагогические приемы устранения трудностей.

По своей природе начальная школа всегда была консервативным институтом с широким веером требований, долгих и не всегда интересных уроков, необходимостью вписываться в установленные рамки планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования. Образование доцифровой эпохи серьезно устарело и требует качественных преобразований и технологических обновлений. Отказ учителя от прогрессивного вектора развития и искусственное сдерживание научно-технический прогресса обрекает обучающихся остаться один на один с новыми и неожиданными реалиями жизни в мире, который меняется слишком быстро.

Сегодня в школу пришли дети – «поколение Альфа», родившиеся после 2010 г. Поскольку на них не действуют принуждение, страх, крики, угрозы и наказания, то необходимы персонализация, индивидуальный подход, сотрудничество, поощрение и похвала. Тонко чувствуя фальшь, они обладают врожденной способностью воспринимать колоссальный объем информации, обнаруживать фейковые новости, осознанно и рационально используют время, проведенное в сети Интернет. Для «поколения Альфа» школа – это не здание, школа – это процесс самостоятельного исследования мира взрослых в совместной деятельности детей.

Заметим, что современная начальная школа безвозвратно сдает свои привычные позиции, а учитель перестает быть единственным ретранслятором знаний. Реальность заключается в том, что паритетным источником формирования и развития младшего школьника становится образовательная среда – совокупность необходимых ресурсов, которые позволяют осуществлять патронат процесса обучения: учебники, учебные пособия и игры, обучающие тренажеры и симуляторы, виртуальная среда, электронные и цифровые образовательные ресурсы [1, с. 5]. Внедрение цифровых ресурсов во все сферы жизни начинает играть все большую роль, а цифровизация школьного образования становится мировым трендом, который невозможно сдержать или остановить, несмотря на отсутствие стабильного доступа к сети Интернет или современной компьютерной техники.

Цунами дистанционного образования (ДО), накрывшее нашу страну, стремительно и бесповоротно смыло почву из под ног традиционной школы, обозначив острую необходимость в изменении подходов к подготовке современного учителя, ревизии устаревших технологий, актуализации инновационных методов рефлексии и способов онлайн-коммуникации. Общепризнанные средства преподавания на наших глазах стали неактуальными, а классические модели оценки качества обучения и форматы общения «учитель – ученик» утратили свою прежнюю эффективность. В последнее время образование все активнее выходит из состояния технологического анабиоза и дидактической иммобилизации, становится более подвижным и гибким, активно адаптируется к жизни в ситуации неопределенности и непредсказуемости [2, с. 29].

Школы, как известно, первыми среди образовательных организаций перешли в период самоизоляции на дистанционную форму обучения. По данным

опроса, проведенного Фондом общественного мнения [3], отвечая на вопрос «Смогла ли школа, в которой учится ваш ребенок, успешно перейти на формат ДО?», 63 % родителей учащихся ответили положительно, 17 % – отрицательно.

Основным затруднением, спровоцированным формой ДО, было названо нарушение коммуникации с учителем и перенос функций преподавания на родителей, которые к этому не готовы. Почти половина респондентов (47 %) при анализе учебной нагрузки на их ребенка во время ДО указали на ее увеличение, четверть опрошенных (25 %) уверены, что она осталась прежней, лишь 16 % считают, что нагрузка школьников стала меньше. По мнению 66 % опрошенных, отвечающих на вопрос «Как повлиял переход на ДО на уровень знаний школьников (положительно, отрицательно, никак не повлиял)?», переход на ДО негативно сказался на уровне знаний школьников, только 11 % считают, что такая форма обучения сказывается на уровне знаний положительно, а 16 % – что никак не сказывается. Половина респондентов (55 %) призналась, что успеваемость ребенка не изменилась, 17 % – что она улучшилась, и 6 % – ухудшилась.

Данные, полученные в ходе опроса, свидетельствуют о том, что 86 % родителей предпочитают возврат к традиционному посещению школы своими детьми, 8 % хотят, чтобы педагоги больше использовались элементы ДО и лишь 3 % предпочли полный переход от очного к формату ДО.

Очевидно, что перед современным учителем стоит задача активного поиска мер повышения эффективности ДО и обеспечения вовлеченности младших школьников в новый формат образования, тем более, что одним из драйверов необходимых изменений становятся сами дети [4, с. 40]. В этой связи мы предлагаем определить дидактический гайд организации ДО в начальной школе, реализация которого позволяет приблизиться к решению обсуждаемой проблемы.

1. Максимальное сохранение здоровья. При организации ДО младших школьников важно учитывать все потенциальные риски зрительного, физического и умственного переутомления, поэтому необходимо интегрировать профилактические мероприятия в структуру занятий для снижения отрицательных последствий взаимодействия ребенка с электронными устройствами. Безусловным приоритетом организации дистанционных занятий должно стать неукоснительное соблюдение существующих гигиенических требований СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 и СанПиН 2.4.2.2821-10.

Ключевая проблема ДО – утомляемость учеников, которая обратно пропорциональна их активности, концентрации и самоорганизации. Профилактикой учебной усталости может стать организация динамической паузы – комплекса упражнений для глаз, кистей рук и общей мышечной релаксации. Это позволит обучающимся возвращаться к учебному занятию с новыми силами и хорошим настроением. Не стоит забывать, что самым сильным и убедительным аргументом выполнения такой гимнастики служит личный пример учителя.

2. Активация цифровых эдьютейнмент-технологий. Цифровой контент дает возможность интегрировать игровые элементы в обучение – это совре-

менный образовательный тренд, который все увереннее используют учителя начальной школы [5, с. 51]. Интерактивные задания при их дозированном использовании позволяют разнообразить дистанционные уроки, сделать их более привлекательными и избежать монотонности в выполнении однотипных, утомительных упражнений, а увлекательной альтернативой коллективного или индивидуального выполнения заданий и упражнений в привычной ученической рабочей тетради могут стать возможности различных онлайн-досок.

3. Диверсификация содержания занятий. Вариативный веер интересных младшему школьнику заданий поможет изменить вектор статичного пребывания за столом у монитора. Несомненно, структуру занятий в режиме ДО сделают более живыми самостоятельные опыты, наблюдения и несложные исследования, не меньшую заинтересованность вызовут мини-путешествия [6, с. 30].

Самыми востребованными в ближайшем будущем станут люди, обладающие навыками не рецептурного, а системного мышления. Следовательно, современным учащимся надо предлагать разнообразные творческие задания, которые предоставляют младшим школьникам возможность выражать всю гамму своих эмоций и переживаний, позволяют развивать фантазию и креативное мышление. С этой целью могут быть использованы интерактивные платформы для организации дистанционных внеурочных занятий: творческих фестивалей, конкурсов, акций, коллективных активностей и творческих проектов.

4. Дифференциация образовательной траектории. Дистанционный урок – это не демонстрация презентации в PowerPoint. Материал разного уровня сложности, должен быть интерактивным и занимательным, конкретизировать планируемые результаты с учетом возможностей и особенностей учеников, этапа обучения, темпа изучения материала. При проектировании дистанционного занятия учителю начальных классов стоит обратить особое внимание на дивергентные задания разного уровня сложности с противоречием в условии или неопределенностью в постановке вопроса, недостающими или избыточными данными и т. д.

5. Организация фидбэка и рефлексии образовательных результатов. Современный педагог – независимый учебный аналитик, способный получать и анализировать данные, чтобы в случае необходимости скорректировать образовательный процесс и помочь младшим школьникам успешно достичь планируемых результатов, поэтому ему необходимо продумать максимально разнообразные варианты обратной связи для проверки знаний, навыков и компетенций, организации рефлексии и самооценки [7, с. 39, 40]. С целью обеспечения регулярного общения и взаимодействия можно организовывать обсуждения в групповых чатах и видеоконференциях: стимулировать совместные дискуссии, ставить перед младшими школьниками проблемные или наводящие на размышления вопросы. Важно позволить младшим школьникам поддерживать отношения, общаться и делиться своими переживаниями, эмоциями за пределами учебного процесса. Для этого можно вовлекать их в совместные, коллективные творческие

дела. Хорошей альтернативой привычных письменных домашних заданий может стать их трансформация в формат self-promotion – видео- или аудиопрезентации выполненных проектных задач и исследований [8, с. 13, 14].

Рассматривая все плюсы и минусы ДО, к числу значимых эффектов мы относим смещение акцента в сторону создания образовательной среды саморазвития младших школьников. Онлайн-формы способны открыть доступ к потенциальным ресурсам и в умелых руках компетентного учителя – это современный инструмент пробуждения интереса к обучению и самообразованию учащихся. В недалеком будущем значение и доля blended-модели образования, при которой учитель начальных классов рационально сочетает онлайн- и офлайн-уроки, будет только расти, и бесценный опыт применения технологий ДО, который получают сегодня все участники образовательных отношений, станет все активнее использоваться при организации домашнего обучения, сезонных вспышках острых респираторных вирусных инфекций или возможного локдауна.

Список использованных источников

1. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / С. С. Пичугин [и др.] // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3–9.
2. Пичугин, С. С. Организация онлайн-обучения младших школьников: матрица дидактических подходов к решению проблемы / С. С. Пичугин // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – № 2. – С. 29–33.
3. Дистанционное образование: впечатления школьников и родителей [Электронный ресурс] // Фонд общественного мнения. – Режим доступа: https://covid19.fom.ru/. – Дата доступа: 29.09.2021.
4. Пичугин, С. С. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2021. – № 3. – С. 38–46.
5. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / С. С. Пичугин [и др.] // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3. – С. 49–56.
6. Пичугин, С. С. Диверсификация содержания и структуры учебных занятий младших школьников в режиме дистанционного обучения: превенция педагогического цугцванга / С. С. Пичугин // Сибирский учитель. – 2020. – № 5. – С. 30–39.
7. Пичугин, С. С. Дистанционное обучение в начальной школе: диверсификация дидактического содержания и условий организации учебных занятий / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2020. – № 3. – С. 31–41.
8. Пичугин, С. С. Младший школьник в новом формате образования: дистанционное обучение / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2021. – № 2. – С. 7–15.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ[1]

А. Л. Рощеня

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия, e-mail: roshenya@rambler.ru

Работа с данными, представленными в различных моделях, является одним из метапредметных результатов освоения образовательной программы начального общего образования. В статье рассматриваются методические аспекты формирования у студентов готовности к работе с информацией, представленной различными вариантами несплошных текстов на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: будущие учителя, начальные классы, метапредметные результаты, моделирование, работа с данными, несплошной текст, уроки математики.

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, принятом в России, наряду с требованиями к предметным и личностным результатам освоения основной образовательной программы установлены требования к метапредметным результатам.

В статье далее мы будем придерживаться определения метапредметности согласно концепции, разработанной коллективом авторов под руководством А. Г. Асмолова [1]. В этой теории она трактуется как процесс и результат формирования у учащихся универсальных учебных действий различных блоков, в том числе познавательного. Мы будем использовать такое понимание метапредметности и в отношении учебного предмета «математика», не останавливаясь подробно на описании других позиций и взглядов.

Одним из метапредметных результатов является использование младшими школьниками знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

Анализ практики работы учителей начальной школы показывает, что существует противоречие между этим требованием и пока еще недостаточным количеством практических разработок, где комплекс заданий был бы представлен в соответствии с декомпозицией метапредметного результата, описаны соответствующие приемы работы, направленные на его формирование и оценку. Проблема подбора и описания теоретически обоснованного

[1] Работа выполнена в рамках государственного задания № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России.

комплекса формирующих заданий по-прежнему остается актуальной. Данную проблему нужно решать не только практикующим учителям начальной школы, но и студентам в процессе обучения в вузе.

Достижение высокого уровня сформированности у младшего школьника обозначенного метапредметного результата заключается в понимании будущим педагогом того, какие компоненты его составляют. От этого зависит постановка учителем цели и задач для его достижения, выбор средств по его формированию.

Мы попытались представить компоненты, описав результаты в когнитивной, аффективной (эмоционально-ценностной) и психомоторной областях. Младший школьник:

– знает различные знаково-символические средства представления информации: цифра, буква русского и латинского алфавита, знаки отношений, стрелки, геометрические фигуры и пр.;

– различает информацию, представленную сплошным и несплошным текстом;

– знает последовательность шагов, направленных на создание модели с использованием знаково-символических средств;

– осознает важность визуализации данных для решения учебных и практических задач;

– демонстрирует готовность работать с несплошными текстами;

– проявляет заинтересованность к процессу визуализации данных с помощью моделирования;

– считывает и «дешифрует» несплошной текст, умеет извлечь из него информацию для решения учебных и практических задач;

– сопоставляет вещественные (предметные) и различные знаково-символические модели представления информации в соответствии с поставленной целью;

– выбирает способ визуализации информации, представленной в сплошном тексте, отбирает знаково-символические средства для создания модели, строит модель;

– осуществляет преобразование модели с целью выявления общих свойств, определяющих данную предметную область;

– сравнивает различные виды построенных моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач, выбирает наиболее эффективные.

В этой модели наряду с устоявшейся терминологией фигурирует словосочетание «несплошной текст». Не останавливаясь на сравнительном анализе определений понятия «несплошной текст», будем говорить о любом тексте, не представленном предложениями и абзацами на естественном языке.

Математика с ее идеальными объектами и языком знаков является, на наш взгляд, той предметной областью, в которой данный метапредметный

результат формируется наиболее эффективно. Традиционно в учебниках по математике начальной школы используется небольшое количество сплошных (непрерывных) текстов, основанных на таком представлении информации, когда предложения собираются в абзацы. В основном это определения, пояснения по теме урока, сюжеты арифметических задач в виде текстов.

Учебники математики начальной школы содержат большое количество схематизированных и знаковых моделей: различные таблицы, условные рисунки, схематические чертежи, схемы, краткие записи задач и др.

Рассматривание младшим школьником той или иной таблицы, схемы и т. д. сопровождается тем, что учащийся извлекает информацию о каких-либо объектах или процессах, а затем представляет ее с помощью обычных предложений на естественном для него языке. Построение и преобразование моделей, где текст разорван, традиционно сопутствует этапам анализа и поиска плана решения арифметической задачи. Таких примеров работы с моделями в математике намного больше, чем в других областях знания.

Рассматривая современные учебники по математике, необходимо отметить, что авторы существенно обновили не только содержание, но и ввели разделы, которых не было раньше. Выделена новая содержательная линия «Работа с данными», введены стохастические задачи, в них выделяется такой подвид, как задачи с элементами наглядной и описательной статистики.

Авторы учебников и коллективы, работающие над УМК, такие как Е. П. Виноградова, Т. Е. Демидова, Н. Б. Истомина, С. А. Козлова, Л. Г. Петерсон, В. Н. Рудницкая, А. П. Тонких и др., уже более десятилетия назад публиковали результаты исследований, в которых считали, что эту работу необходимо начинать в начальной школе с первого класса, так как с таким представлением информации учащиеся сталкиваются каждый день в повседневной жизни [2]. О пропедевтике элементов стохастики на уроках математики в начальной школе опубликовано немало пособий и статей в течение последних лет, например, [3, 4], но не все учителя-практики берутся за работу с данной содержательной линией, считая ее сложной.

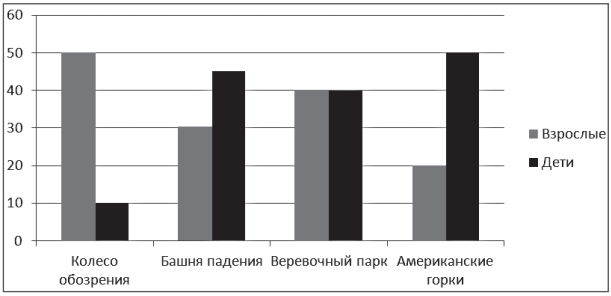
Вариантами представления современного несплошного текста выступают и различные диаграммы, графы, графики.

В традиционном и наиболее часто используемом в практике учебнике математики в рамках УМК «Школа России» несплошных текстов, представленных диаграммами, и соответствующих им заданий совсем немного по сравнению с альтернативными, и они рассматриваются только в 4 классе.

Необходимым компонентом процесса обучения студентов в вузе выступает учебно-исследовательская деятельность, связанная с поиском, подбором и самостоятельным составлением заданий для младших школьников, направленных на формирование описываемого метапредметного результата.

Приведем пример самостоятельной работы студентов по составлению оригинальных формирующих заданий с фрагментом несплошного текста и его преобразованием, сопровождающимся различными видами моделирования.

Пример. На диаграмме представлен рейтинг популярности различных аттракционов среди двух возрастных категорий. В опросе приняло участие 50 взрослых и 50 детей.



В традиционном задании «Рассмотри диаграмму и ответь на вопросы» педагогу можно составить различные вопросы на сравнение предпочтений между группами детей и взрослых, например:

Какой аттракцион пользуется наибольшей популярностью среди взрослых?

Какой аттракцион пользуется наибольшей популярностью среди детей?

Какой аттракцион одинаково нравится и детям, и взрослым? и другие.

Далее могут быть предложены следующие задания: «Составь математический рассказ о том, каковы предпочтения в посещении аттракционов взрослыми и детьми», «Преобразуй диаграмму в таблицу предпочтений. Озаглавь столбцы и строки своей таблицы и выпиши ряд данных, который ты особенно хочешь выделить, в порядке возрастания или убывания».

Поиск, подбор и самостоятельное составление студентами теоретически обоснованного комплекса заданий для младших школьников в соответствии с описанием компонентов метапредметного результата будет способствовать осознанности будущими учителями начальных классов данного требования стандарта и готовности к работе с несплошными текстами на уроках математики, а также на уроках окружающего мира и других предметов.

Список использованных источников

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Элементы стохастики в начальной школе / Т. Е. Демидова [и др.] // Начальная школа плюс до и после. – 2005.– № 5. – С. 1–5.
3. Тонких, А. П. Стохастика в начальной школе: сборник задач : пособие для учителей начальных классов / А. П. Тонких. – М. : Баласс, 2013.– 125 с.
4. Воробьева, Г. В. Пропедевтика изучения элементов стохастики на уроках математики в начальных классах / Г. В. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 70–76.

УДК 811.161.1

СЛОВАРЬ В СМАРТФОНЕ: ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А. В. Сидоренко

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: a.v.sidorenko@bspu.by

В статье рассматриваются примеры поисковых запросов, по которым студент сможет найти в интернете необходимую лингвистическую информацию.

Ключевые слова: лексикография, электронный ресурс.

Одна из целей изучения русского языка в высшей школе – формирование у студента лингвистического мировоззрения. В современных условиях острее стоит вопрос об умении отбирать нужную информацию, оценивать достоверность источника. Не только интернет, но и книжный магазин сегодня нередко предлагает продукцию лже- и антинаучного характера. Это особенно заметно в области лингвистики.

Студент, не способный правильно оценивать достоверность источника, в качестве аргумента в обоснование своей позиции по тому или иному вопросу может приводить фразу, начинающуюся словами «а вот в интернете написано…», где далее идет откровенно неверная информация, размещенная в Глобальной сети, касающаяся, например, морфемного состава слова.

Решению этой проблемы может способствовать обучение использованию лексикографических интернет-ресурсов на занятиях по русскому языку.

Обращение к подобного рода источникам продиктовано двумя основными факторами:

1) на каждом занятии нет возможности предоставить всем студентам толковые, орфографические, орфоэпические, фразеологические, этимологические, словообразовательные и другие лексикографические издания, притом что при появлении малейшего вопроса лингвистического характера у любого грамотного человека, а особенно будущего учителя, должна быть сформирована стойкая привычка обращаться именно к словарю;

2) в интернете достаточно ресурсов, к которым легко обратиться в два клика.

Пример. Самый современный, постоянно обновляемый электронный орфографический словарь русского языка носит название «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» [1]. Словарь содержит более двухсот тысяч языковых единиц русского языка и постоянно пополняется. Любое бумажное издание, как известно, всегда отстает от жизни естественного языка. «АКАДЕМОС» же как электронный ресурс обладает возможностями для того, чтобы соответствовать актуальному состоянию лексико-семантической системы языка. Он легко находится по запросу «АКАДЕМОС» в любом поисковике, прост в использовании и может быть рекомендован как специалисту, так и рядовому пользователю.

Еще один пример рекомендуемого студенту ресурса представляет собой справочно-информационный портал «Грамота.ру» [2]. Помимо сведений о языковедении, языковедах и самом языке, он включает два полезных инструмента:

1) функцию проверки слова; введенное слово поверяется по нескольким словарям: толковым, орфографическим, орфоэпическим и др., причем первым в этом ряду идет упомянутый выше «АКАДЕМОС»;

2) вторая функция – справочное бюро. Если у пользователя возникает вопрос о том, ставить или не ставить знак препинания в том или ином случае, с заглавной или строчной буквы написать слово и т. п., скорее всего с помощью верно сформулированного запроса он найдет ответ на свой вопрос.

На сайте slovorod.ru представлены разнообразные ресурсы по русской лексикографии (см. об этом ресурсе [3]). Так, поисковый запрос «Словород Тихонов» приводит читателя к рубрике «Тихоновские деривационные словари» (по фамилии известного языковеда А. Н. Тихонова), в которой представлены сведения о морфемной структуре слов русского языка, расположенных в алфавитном порядке. По запросу «Словород Шанский» пользователь обнаруживает на том же сайте сведения об этимологии слов, представленные в «Школьном этимологическом словаре русского языка» Н. М. Шанского и Т. А. Бобровой. Возможны также запросы «Словород Ожегов», «Словород Фасмер», «Словород Зализняк», «Словород Даль» и другие, ценность запоминания которых состоит и в том, что студенты таким образом привыкают к фамилиям известных языковедов, повышая свою лингвистическую компетенцию.

Цель обращения внимания студентов на подобные ресурсы состоит в том, чтобы и после окончания вуза они знали, где найти достоверную лингвистическую информацию. В качестве перспективной формы работы видится совместное пополнение студентами общей «лингвистической копилки» полезных сетевых ресурсов, осуществимое, к примеру, на базе электронного курса по русскому языку, созданного на платформе Moodle.

Список использованных источников

1. «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.orfo.ruslang.ru. – Дата доступа: 05.11.2021.
2. Справочно-информационный портал «Грамота.ру» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gramota.ru. – Дата доступа: 05.11.2021.
3. Четырина, А. М. Сетевые ресурсы по этимологии русского языка: специфика представления лингвистической информации / А. М. Четырина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2016. – № 181. – С. 12–16.

УДК 327.48

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «КРАСНАЯ АЗБУКА ПРИРОДЫ ЯРОСЛАВСКОГО КРАЯ»: ОТ АЗБУКИ ДО КНИЖКИ-ПОДЕЛКИ

К. А. Сидорова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: kristina_kris_sidorova@mail.ru

В статье дается характеристика учебно-методического комплекса «Красная азбука природы Ярославского края», отмечаются особенности пособия «Учимся читать и любить природу», которое является четвертой частью УМК и создано на основе текстовых материалов одноименной азбуки. Дается авторское обоснование того, что формат книжки-поделки позволит осуществлять экологическое воспитание младших школьников на межпредметной основе, будет способствовать формированию положительного отношения к чтению как личностного образовательного результата.

Ключевые слова: интерес к чтению, экологическое воспитание, книжка-поделка, учебно-методический комплекс, Красная азбука природы Ярославского края.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС НОО) определяет, что одной из приоритетных задач общества и государства является формирование молодого поколения, любящего свою родину, бережно относящегося к окружающему миру на основе усвоения позитивных образцов общения с ним. На решение этих задач педагогов нацеливает «Красная азбука природы Ярославского края», изданная ограниченным тиражом как подарок первоклассникам в Год экологии и выполняющая особую миссию – в процессе обучения первоначальному чтению познакомить первоклассников с представителями флоры и фауны, занесенными в «Красную книгу» Ярославской области, обеспечить трансляцию ценностей экологической культуры, заключающихся в уважительном и ответственном отношении к своей земле. Символика слова

«красная» многогранная – это и краса родной природы, и тревога за ее сохранение, что придает особую актуальность материалам, предназначенным для обучения первоначальному чтению. Достоинством учебных текстов Красной азбуки является живой образный язык, демонстрирующий богатство и разнообразие русской речи. Информация природоведческого характера вплетается в культурно-исторический контекст, что усиливает образовательный потенциал азбуки.

Красная азбука природы Ярославского края вызвала положительный отклик в среде педагогов и общественности в России и за ее пределами. Так, в 2018 году Красная азбука была представлена на Международных книговедческих чтениях в г. Минске, где также получила высокую оценку.

В связи с востребованностью и популярностью Красной азбуки было принято решение переиздать ее текстовые материалы в новом формате, сделать их доступными для массовой педагогической практики. Реализация данной идеи осуществлялась в рамках разработанной членами авторского коллектива концепции формирования интереса к чтению у детей младшего школьного возраста, основные положения которой заключаются в следующем.

1. В процессе обучения чтению первоклассников использование внешних стимулов позволит вызывать положительную эмоциональную реакцию и поддержать представление детей о том, что чтение – продолжение игры. Такими стимулами могут выступать разные виды книжных изданий, в том числе книжка-поделка [1, с. 112–118].

2. Интеграция читательской деятельности с другими видами деятельности будет способствовать появлению положительных эмоций, связанных с книгой и ее чтением [2, с. 13].

3. Использование разных видов чтения (чтение по заученному наизусть, имитационное чтение, многократное чтение, письмо-чтение) при обучении грамоте на текстовой основе позволит систематически создавать для обучающихся ситуацию успеха и закреплять положительные эмоции первоклассников в связи с чтением.

Учебно-методическое пособие «Учимся читать и любить природу» стало четвертой частью учебно-методического комплекса «Красная азбука природы Ярославского края». Ключевая идея пособия, задуманного как книжка-поделка в том, чтобы дети стали его сосоздателями, почувствовали себе уверенными, компетентными читателями прежде, чем обрести эту компетенцию в действительности. При этом важная роль в формировании будущих читателей и их экологическом образовании отводится межпредметным связям, поскольку развитие многогранных отношений младших школьников с природной и социальной средой невозможно в рамках одного учебного предмета [3, с. 26–30]. Для этого на каждой странице предусмотрен рисунок, который нужно раскрасить, дополнить аппликациями из различных материалов, смастерить интересную поделку. Это позволит осуществлять формирование

ребенка-читателя через интеграцию читательской деятельности с другими, актуальными для детей 6–7-летнего возраста видами деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, аппликацией, лепкой и т. д.) с применением современных практико-ориентированных педагогических технологий (проектной деятельности, семейных уроков, внешкольных занятий и т. д.).

Формат книжки-поделки призван стимулировать эмоционально-положительную реакцию детей на чтение – основу стремления, влечения, желания читать и принятия личностной значимости этого занятия. При этом процесс чтения будет тесным образом переплетаться с догадкой, выдумкой, фантазией, образным мышлением, субъективными ассоциациями, личностными побуждениями. В этой связи поделка призвана закрепить экологическое содержание учебных текстов и усилить возникшие во время чтения впечатления. Так, например, изготовление героев книжки из бумажных сердечек и ладошек поможет заложить в сознании детей на подсознательном символическом уровне представление о том, что человек является неотъемлемой частью всего живого на земле. Выполнение птенцов из ватных дисков будет способствовать созданию образа аиста белого как заботливого родителя, а бумажные пчелы с подвижными крылышками помогут запомнить, что бутень душистый – медоносное растение. Работа над справочником выхухоли русской и каталогом лекарственных растений поможет в развитии познавательной активности детей. Ряд поделок связан с перспективной регуляцией природоохранного поведения, основанного на грамотном взаимодействии с природой: создание на странице путем рисования с элементами аппликации клумбы для ирисов и дрёмы; приклеивание бумажной травы на странице мышки-малютки, чтобы зверек мог «спрятать» от посторонних глаз гнездо со своими детенышами и т. д. Украшение тела ящерицы прыткой яркими наклейками поможет усвоить, что «все в природе удивительно и прекрасно», а бумажная пружинка, с помощью которой ящерка будет приклеена к странице, позволит поиграть с ней и при этом не навредить животному.

Пособие содержит постраничный методический комментарий, раскрывающий особенности использования книжки-поделки на уроках, внеурочных занятиях и в проектной деятельности; в приложении к нему размещены лекала будущих поделок. Так, технология работы с книжкой-поделкой предполагает следование педагога или родителя следующим этапам работы с книжкой:

1) знакомство с редкими животными и растениями Красной азбуки с помощью мультимедийных материалов: презентации, видео- и аудиоисточников;

2) заучивание наизусть стихотворения, размещенного на странице, с последующим чтением по заученному наизусть;

3) письмо-чтение слова-названия животного или растения и звукобуквенная работа с ним;

4) ориентировка в тексте (поиск знакомых букв, чтение слогов и слов) и его последующее чтение (разные виды);

5) тематические ритмические речедвигательные упражнения;

6) анализ текста на основе выборного перечитывания;

7) создание поделки-самоделки, направленной на активизацию действенного воображения начинающих читателей, побуждающего не только созерцать читаемое, но и участвовать в нем.

Учебно-методическое пособие «Учимся читать и любить природу» направлено на формирование у первоклассников навыков успеха XXI века, интерпретируемых нами следующим образом.

Первая группа – навыки работы в коллективе. Дети научатся проявлять уважение друг к другу, выполнять свою часть работы в общем ритме, признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения, приходить на помощь товарищам, управлять своими эмоциями.

Вторая группа – навыки созидания и самовыражения, в том числе проявление себя в творчестве. Совместное творчество ребенка и взрослого поможет младшим школьникам овладеть навыками творческой самореализации, эмоциональным осознанием себя и окружающего мира.

Третья группа – навыки экологического взаимодействия с окружающим миром и природой. В сознании учащихся будет сформировано представление о том, что мы живем в очень хрупком мире, в котором нужно сохранять равновесие.

Четвертая группа – навыки познавательной активности. Учащиеся приобретают умение получать знания из различных источников информации, сравнивать и анализировать, аргументированно доказывать свою точку зрения.

Пятая группа – навыки вдумчивого осмысленного чтения, привычка и потребность в нем.

Таким образом, содержание пособия будет способствовать достижению предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Предметные результаты: научиться произносить слова с выделением заданного звука в слове, определять место звука в слове, различать звуки и буквы, различать основные языковые средства (слово, предложение, текст); делить слова на слоги, определять ударный слог; читать слова и предложения с изученными буквами, пересказывать отрывки текста.

Метапредметные результаты:

Регулятивные: организовывать свое рабочее место; осуществлять контроль правильности чтения текстов; понимать цель выполняемых действий.

Познавательные: использовать на доступном уровне логические приемы мышления; самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, узнавать и называть охраняемые растения и животные; знать и выполнять правила поведения в природе.

Коммуникативные: отвечать на вопросы по содержанию текста, участвовать в коллективном обсуждении учебной проблемы; выражать свои мысли с соответствующими возрасту полнотой и точностью; внимательно слушать собеседника и понимать его высказывание.

Личностные результаты: демонстрировать положительное отношение к самостоятельному чтению; понимать необходимость бережного отношения к природе; проявлять ответственное отношение к природе своей Родины.

Список использованных источников

1. Сидорова, К. А. Использование разных видов книжных изданий для формирования интереса к чтению у первоклассников / К. А. Сидорова // Детская книга: библиотечные и педагогические практики: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Ярославль, 16–17 нояб. 2020 г. / ЯГПУ им К. Д. Ушинского ; редкол. : О. Н. Скибинская, Ю. Б. Туркина. – Ярославль, 2021. – 192 с.
2. Первова, Г. М. Теоретические основы изучения детской литературы на уровне профессиональной подготовки педагогов и на начальных ступенях общего образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Г. М. Первова ; Тамбовский гос. ун-т им. Г-Р. Державина. Тамбов. – М. 1999. – 45 с.
3. Дьячкова, Е. В. Индивидуальная работа по чтению с использованием книжек-игрушек / Е. В. Дьячкова // Начальная школа. – 1992. – № 2. – С. 26–30.

УДК 502(075.2=161.1)

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАГАДКИ ПО ТЕМЕ «ВОДОЁМ И ЕГО ОБИТАТЕЛИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3-М КЛАССЕ

А. В. Солохов, Д. Ю. Минаш

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь, e-mail: solakhau@yandex.ru

В статье предлагается новый вид загадок – познавательные. В данных загадках содержится различный информационный материал о растениях, насекомых, моллюсках, птицах, животных, рыбах при изучении темы «Водоем и его обитатели». Загадки сопровождаются ключами для отгадки. Показаны методы работы с ними.

Ключевые слова: беседа, водоем, информация, ключ для отгадки, обитатели водоемов, познавательная загадка.

Одним из наиболее распространенных и значимых природных сообществ нашей страны является водоём, изучаемый третьеклассниками на уроках предмета «Человек и мир». Знания о нём и его обитателях помогут учащимся узнать о своеобразии растительного и животного мира родного края, их роли в жизнедеятельности человека.

В учебной программе предмета «Человек и мир» подчёркивается, что на уроках «особое внимание уделяется формированию умений учащихся работать с информацией…» [1, с. 93]. Одним из видов такой работы является разгадывание учащимися разработанных нами познавательных загадок. Познавательные загадки – это тексты, содержащие различный информационный материал о растениях, насекомых, моллюсках, птицах, животных, рыбах. Предмет загадки сообщает о себе основные приметы, наиболее интересные факты из жизни. Чтение загадки рассчитано на 1–2 минуты в зависимости от того, как читает третьеклассник.

Важной составной частью загадки является ключ для отгадки, представляющий собой рамку, в которую помещены предложения из текста загадки. Предложений в рамке столько, сколько букв в слове-отгадке. В каждом из них пропущено по одному слову, вместо букв которых поставлены точки. Вписав вместо точек буквы, в вертикальном столбце учащийся прочитает правильный ответ.

В начале изучения темы «Водоём и его обитатели» учитель предлагает учащимся загадку, отгадка которой непосредственным образом связана с темой урока:

Я – широко распространённое вещество. Не имею ни цвета, ни запаха, ни вкуса. Могу существовать в твёрдом, жидком и газообразном состоянии. При высокой температуре испаряюсь. Покрываю 71% поверхности земного шара. Вхожу в состав всех живых существ. Даю энергию для мыслительной деятельности человека.

Ко мне нужно относиться бережно, иначе я стану непригодной. В некоторых уголках планеты являюсь дефицитной. Поэтому за меня там платят большие деньги.

Как меня называют?

Вхожу в	.	*всех живых существ.*
Покрываю 71 % .	.	*. . . . . земного шара.*
Могу существовать в твёрдом, . .	.	*. . . и газообразном состоянии.*
Не имею ни цвета, ни . . .	.	*. . , ни вкуса.*

Учитель может сам прочитать текст данной загадки. Если учащиеся не могут её отгадать, можно коллективно найти ответ по ключу, помещённому на доске. Если ответ даётся сразу же после чтения текста, его также необходимо проверить по ключу.

Для беседы с учащимися можно использовать следующие вопросы:

– Что вы узнали из загадки о воде? (Ответы учащихся.)

– Как называется твёрдое состояние воды? (Лёд, снег.)

– Как называется газообразное состояние воды? (Пар.)

– Как вы думаете, почему в некоторых уголках планеты вода является дефицитной?

– У нас в стране воды много. Значит ли это, что её не надо беречь? Почему?

– Как называют большое скопление воды? Чтобы правильно ответить на данный вопрос, разгадайте головоломку: sgвvzowsdhsozwëghmvs.

Ответ: водоём.

На этапе закрепления нового материала учитель предлагает познавательные загадки об обитателях водоёмов. Для этого при подготовке к уроку он подбирает несколько познавательных загадок, распечатывает их тексты и ключи к ним для каждого ученика на отдельных листах бумаги. Поэтому над разгадыванием загадок работают все учащиеся класса.

Ниже даются примеры таких загадок.

У меня гибкое тело обтекаемой формы. Хвост не пушистый, а мускулистый. Лапы короткие, с перепонками. Мех сверху тёмно-бурый, снизу – светлый, серебристый. Он непроницаем для воды, защищает меня от переохлаждения.

Обитаю в реках, богатых рыбой. Встречаюсь в озёрах и прудах. Могу находиться под водой до 2 минут. Плаваю быстро, иногда – до 3 метров в секунду.

Питаюсь рыбой, речными моллюсками и личинками ручейников. Летом ловлю водяных полёвок, лягушек, ящериц, охочусь на куликов и уток.

Кто я?

Могу находиться под	.	*. . . . до 2 минут.*
Мех сверху . . . . . - . . .	.	*. , снизу — светлый, серебристый.*
Плаваю быстро, ...	.	*. — до 3 метров в секунду.*
Обитаю в	.	*. . . . , богатых рыбой.*
Встречаюсь в	.	*. и прудах.*

Ответ: выдра.

Я – земноводное. Похож на ящерицу. Живу в местах, богатых растительностью. Не люблю свет и жару. Окраска в течение жизни меняется. Линяю каждую неделю. Моя кожа выделяет едкий яд. Для человека он не опасен.

Обладаю невероятной регенерацией. Это значит, что у меня могут отрастать не только конечности, но и внутренние органы.

При нулевой температуре перестаю двигаться. Зимой ухожу в спячку. Длится она почти 8 месяцев.

Питаюсь дождевыми червями, личинками насекомых. Активность проявляю ночью.

Кто я?

Живу в местах, ...	.	*. . растительностью.*
При нулевой	.	*. . . . . перестаю двигаться.*
Питаюсь дождевыми червями, .	.	*. . . . . насекомых.*
Окраска в	.	*. . . . . жизни меняется.*
Зимой . .	.	*. . в спячку.*
Активность проявляю	.	*. . . . .*

Ответ: тритон.

Я – очень красивое насекомое. Бываю синего, зелёного, чёрного цветов. Кружусь над водой солнечным днём. У меня четыре сетчатых крыла. Летаю до 95–145 км в час. Глаза мои состоят из 28 тысяч мелких глазков. Они занимают почти всю голову.

Питаюсь мухами, жуками, комарами, мотыльками. За час могу съесть 40 мух. Осенью впадаю в спячку.

Если погода не портится, я веду себя спокойно. Перед непогодой собираюсь в стайки и издаю громкие звуки, трепеща крыльями.

Кто я?

У меня четыре	.	*. . . . . крыла.*
Глаза мои состоят из 28	.	*. . . . мелких глазков.*
Если погода не . .	.	*. . . . . , я веду себя спокойно.*
Кружусь над водой	.	*. . . . днём.*
Я – очень	.	*. . . . . насекомое.*
Питаюсь мухами, жуками, .	.	*. . . . . , мотыльками.*
Бываю синего,	.	*. . . . . , чёрного цветов.*
Осенью . .	.	*. . . в спячку.*

Ответ: стрекоза.

Имею очень длинные, вьющиеся и гибкие стебли. Их длина может достигать 2–3 м. Способна расти без почвы. Используюсь в аквариумах как декоративное растение. Впитываю в себя части мути, находящиеся в воде. Моя зелёная масса — это прекрасный корм для свиней и уток. Скапливаю в себе отложения металлов. За очень быстрое размножение в народе меня прозвали водяной чумой. Мои заросли препятствуют судоходству и рыболовству.

А как меня называют на самом деле?

Моя зелёная масса —	.	*. . прекрасный корм для свиней и уток.*
Скапливаю в себе . .	.	*. . . . . металлов.*
Впитываю в себя части мути, . . .	.	*. . . . . в воде.*
Мои заросли препятствуют . .	.	*. . . . . и рыболовству.*
Используюсь в аквариумах как .	.	*. . . . . растение.*
Имею очень длинные, ...	.	*и гибкие стебли.*

Ответ: элодея.

Ответы учащихся лучше всего записать на доске в два столбика: живые существа водоёмов, растения водоёмов. Ответы дети читают все вместе. Так они будут готовы к восприятию той информации, которую учащиеся нашли в текстах загадок.

По итогам работы над познавательными загадками учитель проводит беседу с учащимися по следующим вопросам:

– Чем, по вашему мнению, ценна выдра для человека?

– У кого из земноводных отрастают не только конечности, но и внутренние органы?

– Сколько мелких глазков содержат глаза стрекозы?

– Как по поведению стрекозы можно узнать о предстоящей погоде?

– Какое растение способно расти без почвы? Как вы думаете почему?

– Почему элодею в народе прозвали водяной чумой?

На разгадывание познавательных загадок затрачивается до 5 минут урока. Тем самым увеличивается плотность урока, учащиеся получают много дополнительной информации. Читая и отгадывая загадки, они запоминают данную в них лексику, правописание слов.

Беседа с учащимися по содержанию отгаданных познавательных загадок может длиться от 10 до 15 минут. Она позволяет провести обмен информацией о предметах разгаданных загадок, ввести необходимую дополнительную информацию. Кроме того, развивается связная речь учащихся, их внимание, мышление, память.

Проверка работ учащихся по данной теме показывает, что все они успешно справляются с заданием. На предложение учителя, кто из учащихся хочет поработать с такими загадками дома, откликается большинство учащихся класса. Для работы дома учитель раздаёт познавательные загадки об ондатре, бобре, лягушке, карасе, ряске, тростнике.

Список использованных источников

1. Человек и мир : Учеб. программы по учеб. предметам для учрежд. общ. сред. образования с рус. яз. обуч. III класс / М-во образования РБ. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – С. 89–98.

УДК 373.3.035:004.738.5

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСОВ ИНТЕРНЕТА

Ю. В. Талай

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: talai.juli@yandex.by

Статья посвящена обзору интернет-сервисов и анализу их возможностей с точки зрения организации процесса формирования цифровой компетентности младших школьников в условиях предметного обучения.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, интернет-сервисы, начальное образование, младшие школьники.

Необходимость подготовки обучающихся к комфортной жизни в условиях цифровизации влечет за собой возникновение образовательных тенденций,

связанных с поиском современных форм и средств обучения, использование которых позволит учебному материалу конкурировать с цифровым развлекательным контентом, обеспечит эффективное освоение предметного содержания и формирование цифровых компетенций. Данные тенденции имеют особую актуальность в контексте начального образования, т. к. младшие школьники являются активными пользователями интернета и цифровых устройств.

Под цифровой компетентностью младших школьников мы понимаем интегративное качество личности, связанное с овладением цифровыми компетенциями (информационными, коммуникативными и пользовательскими, а также компетенциями в области технологических инноваций и цифрового творчества), включающими в себя мотивацию к использованию цифровых технологий в образовательных целях, опыт их осознанного применения, а также приобретенную на его основе систему необходимых для жизни в информационном обществе базовых знаний, умений и навыков [1].

А. В. Хуторской отмечает значимость опытной деятельности для формирования компетентности [2], что определяет необходимость создания условий для приобретения младшими школьниками опыта осознанного использования цифровых технологий в целях обучения. Исходя из рассмотрения экспертами цифровой компетентности в качестве ключевой [3], представляется возможным говорить об организации подобной работы в ходе освоения содержания существующих в курсе начального образования учебных предметов, где формирование цифровой компетентности может происходить преимущественно вне зависимости от предоставляемого предметного содержания – за счет его освоения посредством ИКТ. Данное обстоятельство свидетельствует о важности погружения младшего школьника в цифровую образовательную среду класса, которую учитель формирует на основе отбора интернет-сервисов и инструментов для поддержки и интенсификации процесса обучения, а также в ходе разработки цифровых образовательных ресурсов с учетом содержания учебных предметов начальной школы с целью его освоения учащимися.

В этой связи имеет значение анализ данных цифровых средств на предмет рациональности их применения для реализации обозначенных направлений работы. Цифровые сервисы должны быть надежными, бесплатными (или условно бесплатными), русифицированными, подходящими для пользователей с базовыми пользовательскими навыками, а также иметь эргономичный интерфейс. Также предпочитаемыми особенностями является их адаптивность (доступность на различных цифровых устройствах) и универсальность (возможность использования при изучении любого учебного предмета) [4].

Вышеперечисленным критериям соответствует большинство сервисов Google, для доступа к работе с которыми необходим персональный аккаунт. Основным инструментом организации деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде, на наш взгляд, является веб-приложение Google

Сайты (Google Sites). Разработка и использование учителем веб-сайта класса предоставит возможность для управления обучением младших школьников посредством данной контент-платформы через обеспечение обучающимся единой точки доступа к структурированному учебному материалу и другим элементам образовательного ресурса.

Для содержательного наполнения сайта учитель может использовать Google Docs Editors – веб-пакет редакторов. Так, организацию индивидуальной или совместной работы учащихся с текстовым документом обеспечит сервис Google Документы (Google Docs). Учитель может применять его с целью создания рабочих листов или целых рабочих тетрадей, где учащиеся смогут выполнять упражнения, создавать и редактировать тексты (писать сочинение, готовить сообщение по изучаемой теме, составлять план текста и т. д.), предлагать пути решения учебной задачи или проблемной ситуации на основе сетевого взаимодействия (мозговой штурм). С помощью Google Таблиц (Google Sheets) младшие школьники могут вести читательский дневник, дневник наблюдения за погодой, словарь терминов, выполнять различные задания в рабочем листе (представить табличную форму условия текстовой задачи, указать характеристику того или иного объекта, вписав в созданный учителем шаблон необходимые данные). Использование Google Презентаций (Google Slides) позволит учащимся подготовить для демонстрации результаты совместной деятельности, создать презентацию к докладу или слайд-шоу к художественному произведению, разработать карточки для словарной работы. Расширение Google Рисунки (Google Drawings) подходит для создания плакатов и ментальных карт, визуализации алгоритмов деятельности и результатов совместной работы. Данный инструмент можно использовать в качестве онлайн-доски, однако данную функцию выполняет специализированный сервис Google Jamboard. При помощи инструмента Google Формы (Google Forms) можно проводить тестирование, анкетирование, опросы и викторины для учащихся, а также использовать в качестве формы для выполнения домашнего задания с последующим обсуждением полученных результатов в классе. Облачное хранилище Google Диск (Google Drive) обеспечит хранение, распространение и организацию взаимодействия с данными в вышеперечисленных веб-сервисах.

Помимо этого, на сайте класса могут присутствовать ссылки на сторонние приложения и ресурсы. Например, сервис LearningApps с интуитивно понятным управлением и русскоязычным интерфейсом позволяет создавать интерактивные упражнения различных видов.

Интерактивные рабочие листы доступны в приложении Wizer.me, вход в который возможен через Google-аккаунт. Выполнять задания в рабочих листах также можно с помощью компьютера и смартфона (рисунок 1). Из минусов необходимо отметить англоязычный интерфейс конструктора данных листов.

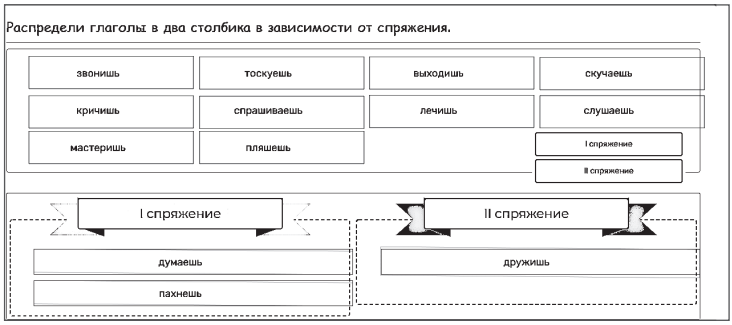


Рисунок 1 – Пример задания в рабочем листе сервиса Wizer.me для 4 класса

Дополнительно необходимо отметить такие сервисы, как Liveworksheets, Mindomo, Linoit, MyQuiz, Wordcloud.pro, Онлайн QR-код генератор и др.

Разнообразие используемых в образовательном процессе инструментов повлияет на эффективность формирования у учащихся цифровых компетенций, в частности, пользовательских, элементами которых выступают знания о многообразии технических устройств и способах работы с ними, навыки взаимодействия с интерфейсом ОС (окнами, ярлыками, файлами), а также устройствами ввода и вывода информации (мышью, клавиатурой, сенсорным экраном, камерой), умение использовать цифровые устройства и их ПО для решения учебных задач, осознание значимости цифровых технологий в жизни современного человека, их образовательного потенциала. Кроме того, личный пример учителя начальных классов, находящегося в непрерывном поиске новых цифровых инструментов для обучения, повлияет на формирование у младших школьников установок на следование технологическим трендам и осознание ими ценности технологических инноваций для продуктивной учебно-познавательной деятельности и комфортной жизни в целом.

Список использованных источников

1. Талай, Ю. В. Сущность и структура цифровой компетентности младших школьников / Ю. В. Талай // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. – 2020. – № 11. – С. 7–14.
2. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Тул. гос. пед. ун-т. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
3. Hutmacher, W. Key competencies for Europe [Electronic resource] : rep. of the symp., Berne, 27–30 March 1996 «A secondary education for Europe project» / W. Hutmacher // ERIC. Institute of Education Sciences. – Mode of access: https://clck.ru/FR8Wg. – Date of access: 03.10.2021.

4. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И. А. Карлов [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.

УДК 711.7

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ

Е. Н. Теселкина

Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Россия, e-mail: zvezdo4ka.lena@mail.ru

В статье представлен анализ готовности педагогов к инновациям в образовании, определены факторы, препятствующие и способствующие внедрению инновационных технологий.

Ключевые слова: инновации, технологии, готовность педагогов.

Термин «инновация» происходит от латинского *novatio*, что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки *in*, которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно *Innovatio* – «в направлении изменений». Первые упоминание об инновациях в научных исследованиях датируется XIX в. Инновация понимается как введение нового в процесс обучения, а именно в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности всех участников образовательного процесса с целью повышения эффективности технологии обучения и воспитания.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить факторы, препятствующие введению инноваций в образовании. Лидирующие позиции занимают:

1) недостаточное оснащение компьютерной техникой и электронными средствами учебных заведений (в некоторых образовательных организациях нет стабильного интернета, не хватает электронных пособий, отсутствуют интерактивные доски);

2) недостаточная квалификация в области ИКТ преподавательского состава;

3) невнимание руководства школ к применению в образовательном процессе инновационных технологий;

4) большая учебная нагрузка, отсутствие или недостаточное количество материальных стимулов;

5) личностная тревожность (чувство страха перед отрицательными результатами, неуверенность в себе, способностях, силах, заниженная самооценка, боязнь высказывать свои суждения);

6) конформизм;

7) ригидность мышления (педагоги старой закалки считают свое мнение единственным, окончательным, не подлежащим пересмотру).

Главенствующим фактором введения и реализации инновационной деятельности педагога является: уровень личностной готовности педагога к этой деятельности, совокупности качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности: личностные характеристики (работоспособность, готовность к творчеству, высокий эмоциональный статус); специальные качества (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение анализировать и выявлять причины недостатков, находить актуальные проблемы образования и реализовывать эффективные способы их решения).

Образовательное учреждение может выступать фасилитатором, создавая специальные условия для внедрения педагогических инноваций: финансовая заинтересованность: доплаты, премии; благоприятный морально-психологический микроклимат и творческая атмосфера; помощь в получении информации об инновационных технологиях; содействие администрации учреждения отношениям сотрудничества педагога с обучающимися и коллегами; правильный отбор наиболее значимых стимулов в соответствии со спецификой их взаимосвязи и с учетом влияния барьеров.

Инновационное поведение предполагает формирование собственной индивидуальности, саморазвитие педагога. Ключевой момент в инновационном образовании – это готовность педагога к принятию и реализации этих инноваций. Нами было проведено анкетирование учителей начальных классов школ города Абакан. Цель анкетирования – сбор первичной информации в области готовности педагогов к инновациям в области образования с последующей обработкой результатов, формулировкой выводов. Гендерный и возрастной состав педагогов: женщины возраста 22 г. – 62 г. Нами использовался следующий комплект анкет: «Восприимчивость педагогов к новшествам», «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств»; диагностическая карта «Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности».

Обработав результаты респондентов, мы получили следующие данные:

1) все педагоги (100 %) отметили свою готовность и открытость к новому, но лишь 65 % стремятся внедрить инновации с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества и индивидуального стиля своей педагогической деятельности;

2) количество педагогов, занимающихся самообразованием, составило 100 %. Педагоги отметили, отдают предпочтение определенным педагогическим идеям, развивают их в процессе педагогической деятельности, но с осторожностью вводят в учебный процесс инновации. За консультацией к научному сообществу обращаются эпизодически, это, в свою очередь, препятствует трансляции инновационного педагогического опыта других педагогов;

3) у 80 % педагогов выявили средний и высокий уровень инновационного потенциала педагогов, а именно: отмечены профессиональные притязания, сильная потребность в достижении высоких результатов, потребность в лидерстве, в самовыражении, самосовершенствовании, стремление быть замеченным и по достоинству оцененным;

4) отмечен достаточный и низкий уровень (у 60 % педагогов) методологических знаний и культуры, обеспечивающий овладение теоретическими основами исследовательской деятельности и формирование собственной педагогической философии; инновационный стиль мышления, характеризующийся высокой смысловой насыщенностью, открытостью в восприятии нового и в то же время рациональностью, реалистичностью, прагматичностью; высокий уровень развитых творческих способностей, способности к проектированию и моделированию, активность и инициативность педагогов в реализации творческих способностей, практический выход проектной деятельности педагогов; ярко выраженное стремление к саморазвитию, владение навыками самоанализа, развитые рефлексивные способности выявлено у 40 % учителей.

На основе проведенного нами анализа и бесед с педагогами мы составили рекомендации по организации и проведению инновационной деятельности педагога: выбор темы инновационной деятельности с учетом возрастных особенностей обучающихся (она же может стать и темой самообразования педагога); стартовая экспертная оценка инновации, заявленной педагогом; разработка проекта (программы, плана) инновационной деятельности: цель исследования, задачи, предмет, новизна, практическая значимость, актуальность, критерии оценки, формы контроля и диагностики, основные этапы работы, длительность, предполагаемый результат; осуществление инновационной деятельности (реализация инновационного проекта (программы)); отчет о реализации инновации.

Необходимо предусмотреть разнообразные формы ознакомления с ходом, способами и результатами инновационной деятельности: «Творческие отчеты» (позволяют оценить общую результативность инновационной деятельности, увидеть отличия, которые приносит с собою инновация в жизнь коллектива, учащихся, их родителей); «Открытые мероприятия» (позволяют непосредственно познакомиться с творческой деятельностью педагога); «Методические выставки» (позволяют знакомиться с новыми наработками педагогов коллектива, предлагают материалы, которые могут использовать педагоги, осваивающие какую-либо инновацию); «Тематические консультации» (позволяют другим заинтересованным педагогам образовательных учреждений получать дополнительную информацию по различным инновациям); «Проблемные семинары» (представляют особый интерес для тех, кто в процессе освоения инновации уже почувствовал потребность в более глубокой теоретической подготовке); «Свободное посещение занятий» (педагога, реализующего инновацию).

Таким образом, обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе. Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной среды.

УДК 37.026.5

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ COGGLE.IT

И. П. Тихоновецкая
ГУО «Средняя школа № 111 г. Минска», г. Минск, Беларусь,
e-mai: inga.t1973@gmail.com

В статье рассматриваются понятия «цифровая образовательная среда» и «учебное сотрудничество», организация сетевого взаимодействия в системах дистанционного обучения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, учебное сотрудничество, системы дистанционного обучения, гибридная педагогика, интеллект-карта.

Еще год назад мало кто из нас задумывался над вопросами организации дистанционного обучения. Весной 2020 года в течение всего полутора месяцев весь мир погрузился в величайший эксперимент в истории образования. Более 1,7 миллиарда учащихся по всей планете оказались в карантине или на самоизоляции. В марте 2020 года, по оценкам ЮНЕСКО, школы приостановили обучение в очном формате для 92 % детей по всему миру. Дистанционное обучение вошло в нашу жизнь не эволюционным путем, а по методу «шоковой терапии». Школе пришлось искать пути решения задач в режиме цейтнота. Но именно в этих условиях в школах родился уникальный опыт организации обучения с применением дистанционных (электронных) технологий.

Считаем, исходя из сложившейся ситуации, учебное сотрудничество в цифровой образовательной среде выступает неотъемлемым компонентом современных уроков. Это деятельностно-ориентированный процесс внутри учебной группы, целью которого выступает решение поставленной дидактической задачи в условиях смешанного, гибридного или дистанционного обучения.

Педагог, планируя учебную деятельность, на уроке/занятии создает учебную ситуацию, ориентируясь на выбранный цифровой инструментарий. Примером такого сотрудничества может служить задача создания интеллект-карт с использованием ресурса Coggle.it [1]. Решение учебной задачи – это средство

достижения целей учебной деятельности. Использование ЦОР Coggle.it дает возможность обучающемуся приложить усилия для достижения образовательного результата. Работа по созданию интеллект-карты может быть организована как индивидуальная (например, урок/занятие усвоения новых знаний в режиме онлайн-обучения), так и групповая (например, урок/занятие актуализации знаний и умений в смешанном обучении модель «Ротация станций» или гибридном обучении, когда часть учащихся работает в стенах класса, а часть – дома).

Создание интеллект-карты – это не просто решение учебной задачи на том или ином этапе урока/занятия, это творческий процесс, при котором активируется «целостное» мышление, задействуется как логическое левое, так и творческое правое полушарие мозга.

Таблица 1. – Технология организации урока/занятия с применением ЦОР Coggle.it представляет собой действия обучающего и обучающегося

Название компонента	Деятельность обучающего	Деятельность обучающегося
Целевой	планирует урок/занятие в соответветствии с технологической картой (таблица 2) и создает чек-лист урока/занятия; проверяет функционирование ЦОР (обновления, доступ в сети и т. п.); организует учебное сотрудничество в доступной оболочке, управляет учебной активностью участников образовательного процесса с помощью инструментов ЦОС (например, СДО Moodle, Google Classroom или др.)	знакомится с учебным заданием; заходит Coggle.it; взаимодействует с участниками образовательного процесса через инструменты ЦОС
Структурно-содержательный	выбирает тип урока, форму организации учебной деятельности, создает чек-лист для обучающихся; подбирает содержание в зависимости от типа урока; размещает материал в выбранной ЦОС	заранее знакомится с чек-листом урока; при необходимости выполняет подготовку к уроку; анализирует представленный новый материал/ проблемную ситуацию; преобразовывает и фиксирует понятия для составления интеллект-карты; создает интеллект-карту Coggle.it

Название компонента	Деятельность обучающего	Деятельность обучающегося
Технологический	выбирает оболочку для организации учебного процесса; создает ЦОС; информирует обучающихся о предстоящем уроке/занятии; информирует об использовании ЦОР Coggle.it	владеет навыком использования Coggle.it; активно участвует в создании интеллект-карты
Результативно-диагностический	проектировать критерии оценивания и систему итогового оценивания; акцентирует внимание на конечных результатах учебной деятельности обучающихся; дает обратную связь; обобщает и оценивает	рефлексирует и оценивает свой уровень успешности усвоения темы и выполненного задания

Прежде чем предлагать обучающимся выполнять учебные задания с использованием интеллект-карт, необходимо познакомить с приемами и способами создания интеллект-карты. Приведем примеры ученических работ обучающихся 4 «Б» класса ГУО «Средняя школа № 111 г. Минска» по предмету «Литературное чтение» https://clck.ru/U2byC (рисунки 1, 2).

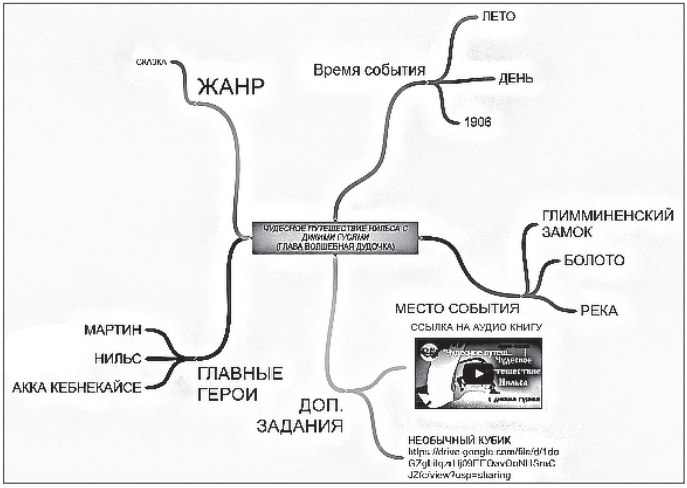


Рисунок 1. – Интеллект-карта

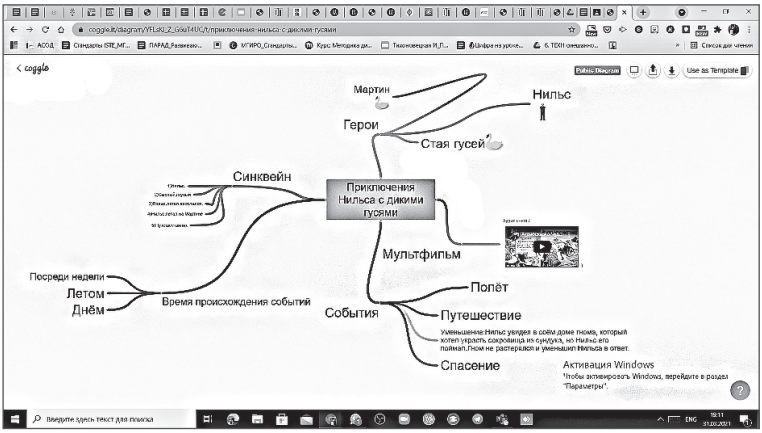


Рисунок 2. – Интеллект-карта

Данные примеры демонстрирует результат первичного усвоения знаний при проведении урока в смешанном обучении (модель «“Перевернутого” класса»).

Если рассмотреть подробно, то в данных примерах обучающиеся выполняли такие читательские действия, как извлечение информации. Это процесс выбора и предъявления конкретной информации, запрашиваемой в вопросе. Отвечая на вопросы после прочтения, необходимо извлечь информацию и связать существенные детали (время, место, обстоятельства действия, главных героев). В тексте, который был предложен для работы, – связь прямая, буквальная – по совпадающим ключевым словам. Иногда бывает косвенная – синонимическая. Искомая информация, запрашиваемая в вопросах данной группы читательских действий, всегда содержится в тексте в достаточно явном виде. В формулировке вопроса также эксплицитно указано – что (какую именно информацию) требуется найти.

Отметим, что ключевые (основополагающие) вопросы для составления интеллект-карт могут иметь разную степень определенности. Приведем пример предельно определенного вопроса: определить по тексту, в какое время или в каком месте нечто происходит(ветвь – событие; время). Более трудными будут вопросы, ответ на которые содержится в тексте в синонимическом (неявном виде) виде. Поиск такой информации требует навыков категоризации.

Если вы используете модель «Ротацию станций» и организуете учебное сотрудничество, предполагая организацию групповой совместной работы над одной интеллект-картой, в этом случае у обучающихся кроме знаниевого компонента формируются УУД, такие как умение сотрудничать, самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений, чувствовать

ответственность за поведение и действия себя и других, аргументировать свою точку зрения, выслушивать собеседника и вести диалог. В таблице 2 приведён пример совместной работы во время коллективного обсуждения и создания интеллект-карты.

Таблица 2. – Совместная работа интеллект-карты в Coggle.it

Современная повесть-сказка. Л. Бессон «Артур и минипуты» (глава из книги)	Совместная интеллект-карта	https://clck.ru/VRdhr	
	Коллективное обсуждение в группе сотрудничества	https://clck.ru/VNawn	

Такие виды работы позволяют активизировать творческую деятельность обучающихся, выработать активную жизненную позицию.

Стоит помнить, что эффективность, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности через сотрудничество в цифровой образовательной среде, стать заинтересованным и интересным соучастником процесса создания интеллект-карты с одной стороны и деятельности обучающегося с другой стороны.

Список использованных источников

1. Сервис по созданию электронных интеллект-карт Coggle.it [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://coggle.it. – Дата доступа: 10.10.2021.

УДК 51:37.016–053.5

УЧЕБНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Урбан, Г. Л. Муравьева

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь,
e-mail: maria.urban62@gmail.com, m.galina62@gmail.com

В статье представлены результаты анализа содержания учебных программ для I ступени общего среднего образования советского периода и периода разработки национальных учеб-

ных программ Республики Беларусь в аспекте использования метода учебного моделирования в начальном обучении математике. Описываются изменения в статусе учебного моделирования в содержании учебных программ этих периодов: от рекомендаций по эпизодическому использованию учебных моделей для изучения отдельных тем учебной программы до придания учебному моделированию статуса принципа начального обучения математике.

Ключевые слова: учебная программа по математике, начальное обучение математике, учебная модель, учебное моделирование.

Учебное моделирование является эффективным методом начального обучения математике, поскольку позволяет познакомить учащихся с существенными сторонами изучаемых понятий с учетом специфики их мышления. В начале XXI века учебное моделирование начинает рассматриваться в качестве одной из методических основ начального обучения математике, хотя на протяжении долгого исторического периода оно трактовалось только как отдельный прием обучения. Последовательное усиление значимости моделирования в начальном математическом образовании можно обосновать результатами анализа нормативной документации – учебных программ по математике.

Для анализа были отобраны учебные программы по математике советского периода (1953, 1963, 1969, 1986 годы) и учебные программы Республики Беларусь (1992, 1995, 2004 и 2008 годы). В результате анализа были выделены этапы включения учебного моделирования в содержание учебных программ по математике для I ступени общего среднего образования, соответствующие советскому периоду и периоду разработки национальных учебных программ.

Советскому периоду соответствуют два этапа: 1) использование учебных программ 1953 и 1963 гг. и 2) использование учебных программ 1969 и 1986 гг.

На первом этапе в учебных программах по арифметике (1953 и 1963 гг.) отсутствовал раздел о планируемых результатах обучения, программы содержали только объяснительную записку и перечень изучаемых тем по годам обучения в начальных классах. Слова «модель» и «моделирование» впервые были упомянуты в программе 1963 г., но только в разделе по изучению геометрического материала: «Процесс изучения геометрического материала должен быть от начала до конца активным, конкретным, наглядным. … При этом учащиеся будут воспринимать не только готовые геометрические фигуры и тела, они сами будут создавать и воспроизводить изучаемые геометрические формы, используя для этого вырезывание и наклеивание, моделирование, вырезывание разверток и склеивание, черчение, образование фигур на подвижных моделях, а также путем перегибания листа бумаги» [1, с. 61]. Кроме того, в некоторых разделах объяснительной записки отмечалась целесообразность использования наглядных средств обучения, которые помогают создавать модели чисел (арифметический ящик, классные счеты, абак, счетные палочки и т. п.), рекомендовалось использовать графическое иллюстрирование

для усвоения таблицы умножения и дробей. Для обучения решению текстовых задач в учебных программах того времени предлагалось использовать частные приемы моделирования, например: краткая запись задачи, иллюстрация условия с помощью рисунка или чертежа, составление текста задачи, запись решения задачи «числовой формулой» [1, 2]. Однако в этих рекомендациях не было цельности, модели предлагалось применять эпизодически, моделирование признавалось отдельным приемом, но не методом обучения.

На втором этапе были созданы учебные программы по математике 1969 и 1986 г. В 1969 г. учебная программа по математике для начальных классов была фундаментально переработана, изменилось также название учебного предмета (вместо предмета «Арифметика» предмет стал называться «Математика», в него были включены арифметический, геометрический и алгебраический материал, величины и их измерение). Эта программа применялась до 1986 г., в ней был значительно усилен теоретический компонент (в частности, в содержание обучения математике впервые были включены свойства арифметических действий, а также алгебраический материал). Программа отличалась от предыдущих направленностью на формирование у учащихся умственных операций и познавательных способностей. С точки зрения реализации идей учебного моделирования в программе было заявлено о необходимости уже с первого года обучения применять при работе над задачами формулы с буквенной символикой вида $x + 3 = 7$ и в дальнейшем регулярно использовать уравнения для решения задач. Не говоря о математическом моделировании, программа фактически ориентировала на приобщение к нему учащихся начальных классов. Опыт использования этой учебной программы показал, что слишком раннее введение уравнений для решения задач не помогало учащимися осознать способы их решений, так как формальное применение правил определения компонента действия использовалось многими детьми без понимания связей и отношений между данными и искомым в задаче.

В учебной программе 1969 г. также не было раздела с планируемыми результатами обучения, но объяснительная записка подчеркивала необходимость усвоения общих приемов решения задачи. Практически полностью был воспроизведен текст из программ 1953 и 1963 г. о роли развития умений кратко записывать условие задач, иллюстрировать их с помощью рисунков или чертежей, составлять текстовые задачи. Повторяются в этой программе и рекомендации по эпизодическому использованию моделей: предлагается применять геометрические фигуры для наглядной иллюстрации арифметического материала. В учебной программе 1969 г., как и в прежних программах, слово «моделирование» употребляется в геометрическом разделе [3].

В учебной программе 1986 г. был заметно сокращен алгебраический и геометрический материал. Сохранились рекомендации по применению моделирования как приема обучения (без использования терминов «модель», «моделирование»). Особенностью учебной программы 1986 г. является по-

явление раздела «Основные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся». В нем содержался короткий перечень предметных знаний и умений по годам обучения, формулировки были лаконичными и не в полной мере показывали учителю планируемые предметные результаты [4].

В периоде разработки национальных учебных программ Республики Беларусь можно выделить третий и четвертый этапы включения идей учебного моделирования в содержание начального математического образования.

На третьем этапе были созданы учебные программы 1992, 1995, 2004 и 2008 г. Первой белорусской учебной программой по математике для начальной школы стала программа 1992 г. [5]. Она во многом была подобна учебной программе 1986 г., но отличалась характеристикой дидактических игр и упражнений для 1–2 классов, которые были разработаны под руководством А. А. Столяра. Игры помогали формировать у детей логические операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, уточняли для учащихся понятия объединения и пересечения множеств, логического отрицания, вероятности события, алгоритма. Ценность программы 1992 г. с точки зрения развития метода моделирования заключалась в ориентации учителей на формирование логических операций, составляющих основу этого метода. Тем не менее приемы моделирования были представлены в программе в очень небольшом объеме: например, как и в прежних программах, рекомендовалось применять геометрические фигуры и как счетный материал, и как средство иллюстрирования задач и свойств действий. В перечне общих подходов к работе над задачей в программе 1992 г. не были указаны приемы моделирования, включенные в предыдущие программы (например, составление краткой записи, рисунка, чертежа к задаче).

В первой национальной учебной программе 1992 г., как и в программе 1986 г., был раздел «Основные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся». Перечень знаний и умений в нем был очень небольшом по объему, описание знаний и умения тоже не всегда отличалось методической корректностью. Однако впервые в этом разделе единожды (в перечне умений в конце обучения в первом классе) было названо одно из общеучебных умений – классифицировать предметы по одному свойству.

Учебная программа 1995 года содержательно близка программе 1992 года, однако в ней впервые заявляется о том, что развитие интеллекта учащихся в процессе изучения математики имеет такую же ценность, как и формирование у них предметных знаний и умений [6]. Впервые в перечень требований к результатам обучения были включены отдельные общеучебные умения – например, классификация, кодирование, декодирование. Для формирования умения моделировать особое значение имеют кодирование и декодирование информации, так как с их помощью осуществляется деятельность моделирования.

В учебной программе 2004 г. сохраняется основное содержательное наполнение программы 1992 года. В этой программе впервые появляется

перечень целей обучения математике, одной из которых становится цель, связанная с формированием умений и навыков, «необходимых не только для математической деятельности, но и для полноценной жизни в обществе» [7, с. 95]. Однако это цель не была отражена в требуемых результатах обучения: там были указаны только предметные знания и умения. Специальные приемы метода моделирования предлагалось применять эпизодически (как это было и в предыдущих программах).

В 2008 г. в белорусской учебной программе начального обучения математике не было существенных изменений, она отличалась от программы 2004 г. уменьшением объема алгебраического и геометрического материала [8].

Четвертый этап в развитии метода учебного моделирования (2015 год – настоящее время) связан с разработкой новых концепции, образовательного стандарта и учебной программы учебного предмета «Математика» с учетом преемственности и перспективности обучения в контексте компетентностного подхода. В новой учебной программе по математике была усилена теоретическая составляющая объяснительной записки, принцип обучения математике на основе деятельности моделирования отмечается в ней как важнейший принцип начального обучения математике. Кроме этого, в списке задач начального обучения математике указывается на необходимость знакомства учащихся с различными способами представления информации (рисунки, схемы, чертежи, диаграммы, математическая символика) и формирования у них начальных умений по построению моделей. Это впервые получает отражение и в перечне требований к результатам обучения. В программе также появляется раздел, где рекомендуются направления применения знаний и умений в жизни. Среди предложенных направлений есть те, которые связаны с применением приобретенных знаний и умений для понимания информации, представленной с помощью различных знаково-символических средств, а также моделирования с их помощью реальных ситуаций [9].

Выполненный анализ нормативных документов, регламентирующих содержание обучения математике на I ступени общего среднего образования, говорит о росте значимости учебного моделирования в начальном обучении математике, его статус меняется: учебное моделирование признается не только эффективным приемом, но также принципом обучения.



Список использованных источников

1. Программы I–IV классов школ с русским языком обучения на 1963/64 учебный год. – Минск : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения Белорус. ССР, 1963. – 192 с.
2. Праграмы пачатковай школы з беларускай мовай навучання. – Мінск : Дзярж. вучэб.-пед. выд-ва Беларус. ССР, 1953. – 171 с.
3. Программы I–III классов школ с русским языком обучения на 1971–1972 учебный год. – Минск : Нар. асвета, 1971. – 151 с.
4. Программы I–III классов общеобразовательной школы с русским языком обучения. – Минск : Нар. асвета, 1986. – 248 с.

5. Программы I–IV классов общеобразовательной школы с русским языком обучения. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 247 с.
6. Программы I–IV классов общеобразовательной школы с русским языком обучения. – Минск : Асар, 1995. – 263 с.
7. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с русским языком обучения с 12-летним сроком обучения. I–IV классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2004. – 271 с.
8. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. I–IV классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2008. – 245 с.
9. Учебные программы по учебным предметам для учреждений образования с русским языком обучения и воспитания. IV класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 211 с.

УДК 373.2.016:51

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ОБОБЩАТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Л. В. Федорова, М. А. Олешко

УО «Брестский государственный педагогический университет им. А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: Margaritaoleshko@tut.by

В статье рассматривается один из основных общелогических методов познания – обобщение: сущность, виды, методические возможности его реализации при обучении математике в начальной школе.

Ключевые слова: логическое мышление, обобщение, младшие школьники.

В государственном образовательном стандарте общего среднего образования отмечено, что «приоритетом начального образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность последующего образования учащегося, развитие его личностных качеств и сохранения индивидуальности» [1, с. 14]. Это нашло отражение в том, что одной из задач обучения математике на первой ступени общего среднего образования является создание условий для овладения учащимися основами логического мышления. Н. Н. Михайлова логическое мышление трактует как «мышление в форме понятий, суждений и умозаключений по законам и правилам логики, которое осуществляется развернуто и осознанно» [2, с. 78]. Встает вопрос о возможностях достижения поставленной цели.

Дети младшего школьного возраста обладают преимущественно наглядно-образным мышлением. Особенностью данного мышления является полное отражение конкретных характеристик предмета, его восприятие только

в образе. В методической литературе отмечается, что огромное влияние на ход развития младших школьников оказывает именно неразрывная связь их наглядного чувственного опыта с мыслительной деятельностью [3, с. 156]. Так, еще русский педагог К. Д. Ушинский отмечал, что логика должна быть в начале изучения всех наук в любом возрасте [4].

Обучение математике в начальной школе служит фундаментом для формирования у учащихся логического мышления, умений анализировать, обобщать, сравнивать, логически рассуждать, устанавливать связи между объектами, рационально применять правила, приемы и способы действий для решения конкретной задачи. Все это достигается путем реализации основных общелогических методов познания, важное место среди которых занимает обобщение.

С позиции логики, обобщение – это метод познания, состоящий в установлении общих признаков, свойств и отношений предметов [5]. С психолого-педагогической точки зрения, обобщение (англ. generalization) – «одна из основных характеристик познавательных процессов, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств предметов и их отношений» [6, с. 339].

Обобщение играет важную роль не только в научном познании, но и в школьном обучении, что подчеркивается в работах Л. С. Высотского, С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской и др. Глубокий анализ реализации обобщения в обучении принадлежит В. В. Давыдову, который в своих работах выделяет эмпирическое и теоретическое обобщения [7].

В практике начального обучения математике преимущественно используется эмпирическое обобщение особенно при формировании математических понятий. При эмпирическом обобщении вывод делается на основе сравнения двух или более объектов по их общим и существенным признакам. Так, понятие натуральных чисел формируется именно посредством эмпирического обобщения. Например, в случае формирования понятия числа 3 работа с учащимися может быть организована следующим образом: школьникам демонстрируются 3 кубика, 3 карандаша, 3 зайчика, далее осуществляется процесс поиска общего, что есть между предложенными множествами, в результате которого учащиеся приходят к выводу, что это – количество предметов в этих множествах, что впоследствии и определяется как число 3.

Помимо этого, эмпирическое обобщение активно используется при изучении младшими школьниками правил арифметических действий, их свойств. Так, например, при изучении темы «Перестановка слагаемых», сравнивая разные пары примеров вида 2+1=3 и 1+2=3, 4+5=9 и 5+4=9, учащиеся сразу отмечают общее в двух предложенных парах равенств – перестановка слагаемых и постоянство суммы. На основе данных положений школьники делают вывод, что от перестановки слагаемых сумма не меняется.

Также эмпирическое обобщение при обучении математике активно используется при решении составных задач, в частности, при выводе соответ-

ствующих формул посредством замены числовых значений в результате решения ряда конкретных задач соответствующими параметрами.

Как правило, конечным результатом применения эмпирического обобщения при осуществлении учебной деятельности выступает формулирование математического понятия, вывод правила или формулы.

При теоретическом обобщении проводится анализ предметов, явлений, содержания учебного материала и при этом выявляются общие признаки, после чего делается вывод. Несмотря на то что в методической литературе превалирует мнение о том, что в начальной школе при обучении математике необходимо ориентироваться лишь на эмпирическое обобщение, следует отметить о возможностях использования и теоретического обобщения, например, при формировании у младших школьников умений применять общие способы действий. В частности, при изучении деления многозначного числа на однозначное учащимся можно продемонстрировать образец реализации необходимого приема на конкретном примере. При анализе произведенных действий учащимися без особого труда обнаруживается алгоритм деления многозначного числа на однозначное, который может использоваться во всех случаях такого деления.

Важно отметить, что теоретическое обобщение эффективно используется на заключительном этапе урока или темы при систематизации знаний учащихся путем составления соответствующих классификационных таблиц и схем (рисунок).

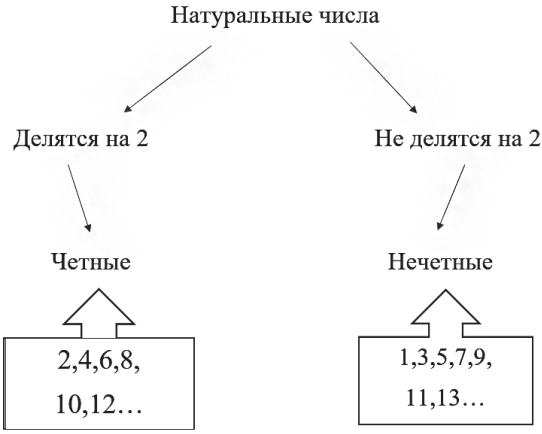


Рисунок 1. – Классификационная таблица

Помимо этого, в последнем случае обобщение может реализовываться через свободное оперирование школьниками изученной информации. Для этого можно использоваться задания типа: расскажите все, что знаете о …; что общего у …; сделайте вывод о …, если известно, что … и другие.

Наличие у учащегося умения обобщать характеризуется его уровнем обобщения, который в методической литературе определяется по-разному. Так, В. А. Крутецкий выделяет следующие уровни обобщения у школьников:

– учащиеся не могут обобщить материал по существенным признакам даже с помощью учителя и после промежуточных однотипных тренировочных упражнений;

– учащиеся могут с помощью учителя обобщить материал по существенным признакам, но допускают при этом отдельные ошибки;

– учащиеся обобщают материал по существенным признакам самостоятельно, но после нескольких упражнений и с незначительными ошибками (безошибочное обобщение возникает при незначительных подсказках или наводящих вопросов);

– учащиеся самостоятельно обобщают материал правильно и сразу, «с места» (без тренировки в решении однотипных задач)» [8, с. 145].

В конечном итоге уровень обобщения младшего школьника определяется именно тем, как был организован и осуществлен процесс использования обобщения на уроках математике в начальной школе.

Формирование умения обобщать считается важной методической задачей, так как обобщение как логическая операция присутствует в любой деятельности, позволяет обнаружить нечто общее, что есть в многообразии предметов и явлений. В учебной деятельности умение обобщать позволяет школьнику избежать запоминания множества фактических сведений, упростить изучение теоретического материала, а главное – способствует формированию логического мышления.

Список использованных источников

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 20.04.2019.
2. Михайлова, Н. Н. Становление системы развития логического мышления младших школьников в процессе обучения математике в истории российского образования (XIX–XX вв.) / Н. Н. Михайлова. – Курск, 2003. – 190 с.
3. Лихтарников, Л. М. Занимательные логические задачи (для учащихся начальной школы) / Л. М. Лихтарников. – СПб. : Лань, МИК, 1996. – 125 с.
4. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1996.
5. Берков, В. Ф. Логика научного познания : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2000. – 168 с.
6. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
7. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 480 с.
8. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников : кн. для уч. и классных руководителе / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

УДК 372.4

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Фролова

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В статье рассматривается содержание некоторых учебных предметов и их потенциал для формирования метапредметных (познавательных, регулятивных и коммуникативных умений) у младших школьников. Выявлено, что учебные предметы обеспечивают возможность формирования метапредметных умений всех групп в той или иной степени.

Ключевые слова: предметное содержание, метапредметная компетенция, познавательные, регулятивные, коммуникативные умения, младшие школьники.

Система метапредметных компетенций на первой ступени общего среднего образования формируется путем усвоения компонентов содержания образования. Метапредметные компетенции предполагают овладение основными универсальными учебными действиями (регулятивными, коммуникативными, познавательными); способами деятельности, применяемыми как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Классификации различных авторов содержат разные перечни умений метапредметной компетенции (МПК). Как правило, выделяют регулятивные, познавательные и коммуникативные. Умения, описанные в большинстве классификаций, в данной статье мы будем называть общими и понимать под ними следующее содержание.

1. Общие регулятивные умения:

– принимать учебную задачу как цель, следовать ей в учебной деятельности;

– планировать свои действия, определять алгоритм их выполнения и следовать ему;

– осуществлять оценку своей деятельности, корректировать работу по ходу ее выполнения.

2. Общие познавательные умения:

– проявлять познавательную активность, осуществлять поиск решения учебной задачи и интерпретировать полученные результаты;

– осуществлять мыслительную деятельность на соответствующем возрастным особенностям уровне (анализ, синтез, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей);

− применять полученные знания для объяснения явлений окружающего мира.

3. Общие коммуникативные умения:

− слушать, понимать точку зрения собеседника; вести диалог;

− формировать собственные суждения; высказывать свое мнение;

− участвовать в совместной деятельности; согласовывать свои действия с учетом позиции другого.

С целью выявления потенциала предметного содержания обучения для формирования метапредметных компетенций были проанализированы научные работы по проблемам компетенций, образовательный стандарт начального образования Республики Беларусь [1], учебные программы для 1−4 классов [2], описаны наблюдения и выводы из собственного педагогического опыта [3, 4].

В данной статье представлено предметное содержание таких дисциплин, как «Введение в школьную жизнь», «Человек и мир», «Русский язык», «Беларуская мова», «Литературное чтение» и «Літаратурнае чытанне», описан их потенциал для формирования МПК.

«Введение в школьную жизнь» (60 часов) − первый учебный предмет в жизни учащихся, целью которого является адаптация к учебной деятельности, школьной системе и взаимоотношениям с учителем и одноклассниками. Данный предмет предшествует предметному обучению. На уроках учитель наблюдает за первоклассниками и выявляет уровень готовности каждого учащегося к обучению, особенности психофизиологического развития, способности и склонности, которые важно будет учесть при переходе на предметное обучение.

Значимость данного предмета в формировании всех групп умений МПК велика, поскольку они закладывают базу для успешной учебной деятельности на первой ступени общего среднего образования. Исходя из собственного опыта, можно сказать, что формирование МПК является целью данного курса. Его результат − опыт осуществления новой социальной деятельности, новых форм взаимодействия, переход первоклассника на более высокий уровень саморегуляции. Деятельность учащихся на уроках обеспечивает возможность развития всех трех групп умений:

− общих регулятивных, а также умения регулировать свои эмоциональные состояния, проявлять усидчивость;

− познавательных: наблюдать и анализировать предметы окружающего мира с целью выделения их существенных признаков; освоить приемы запоминания учебного материала; выделять систему ориентиров (в пространстве, на странице учебника, листе);

− коммуникативных: слушать, вести диалог, соблюдать речевой этикет, участвовать в совместной деятельности.

В процессе обучения русскому и белорусскому языкам ведущими становятся познавательные умения − общие и связанные с осуществлением речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо):

− анализировать ситуацию речевого общения, выбирать речевые средства для осуществления коммуникации; владеть речевым этикетом;

− использоваться словарями и справочными материалами.

Немаловажную роль играют коммуникативные умения:

− владение языковыми навыками (фонетическими, грамматическими, лексическими), обеспечивающими осуществление речевой деятельности, является базой для развития;

− умение уместно употреблять этикетные слова и выражения в соответствии с речевой ситуацией;

− владение правилами речевого этикета и применение их в устной и письменной речи.

Вышеперечисленные умения обеспечивают развитие общих коммуникативных умений МПК.

На учебных предметах «Литературное чтение» и «Літаратурнае чытанне» формируются познавательные метапредметные умения, связанные с осуществлением речевой деятельности:

− общение в устной и письменной форме;

− осознанное чтение, пересказ прочитанного;

− работа с текстом (определять тему, оценивать поступки героев и их мотивы, выявлять авторскую точку зрения и высказывать свое мнение, делить текст на смысловые части, составлять его план, пересказывать произведение по плану);

− создание творческих работ в связи с прочитанным произведением и в соответствии с учебной задачей.

Формируется умение пользоваться услугами библиотеки и отбирать книги по теме, жанру, авторской принадлежности цели использования.

Несомненно, что уроки чтения обеспечивают возможность формирования общих коммуникативных умений МПК и умений выражать эмоции посредством устного и письменного текста.

Учебный предмет «Человек и мир», находясь на стыке гуманитарных и естественно-научных дисциплин, также имеет значительный потенциал для развития познавательных умений. В первую очередь, он обеспечивает понимание основ научной картины мира (знаний о природе, обществе и человеке, основ экологической культуры и здорового образа жизни др.). Общие познавательные умения формируются такими видами учебной активности, как:

− наблюдения в природе; участие в лабораторных и естественных экспериментах;

− практические работы, демонстрационные и лабораторные опыты, моделирование (в том числе с помощью знаково-символических средств) и прогнозирование, работа с картами;

− решение ситуативных задач, а также посильная практическая деятельность по охране природы и др.

Решение большинства познавательных задач осуществляется в групповом взаимодействии и требует владения общими регулятивными умениями.

Организация поисковой и исследовательской коллективной деятельности способствует формированию общих коммуникативных умений.

Таким образом, проведенный анализ показал, что предметное содержание обеспечивает формирование различных видов МПК в разной мере.

«Человек и мир», «Введение в школьную жизнь» − учебные предметы с интегрированным характером содержания, многообразными межпредметными связями и разнообразными видами учебной деятельности. На этих уроках различные группы умений МПК развиваются в равной мере.

«Русский язык», «Беларуская мова», «Литературное чтение» и «Літаратурнае чытанне» − предметы гуманитарного цикла, обладающие потенциалом для формирования метапредметных познавательных и коммуникативных умений в большей степени. Успешность деятельности учащихся на этих уроках связана с эффективным осуществлением различных видов и форм речевой деятельности, умением общаться в совместной деятельности (слушать, понимать точку зрения собеседника; высказывать свое мнение; вести диалог и др.).

Таким образом, в предметном обучении в начальной школе заложен богатый потенциал для формирования МПК, который реализуется на уровне целей, содержания, методов и форм обучения. Результаты проведенного анализа призваны привлечь внимание методистов и учителей к этому потенциалу и мотивировать к разработке методик по развитию отдельных видов умений и МПК в целом.

Список использованных источников

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26 дек. 2018 г., No 125 // Национальный образовательный 182 портал. – Режим доступа: https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-obsred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 15.10.2021.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания 1–4 класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021.html. – Дата доступа: 15.10.2021.
3. Борисова, Т. В. Формирование у младших школьников умения сотрудничать посредством решения проектных задач : дис. ... маг. пед. наук : 1–08.80.02 / Т. В. Борисова. – Минск, 2015. – 67 с.
4. Фролова, Т. В. Сущность и структура метапредметных компетенций / Т. В. Фролова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. − 2020.− № 3. – С. 3−10.

УДК 373.1

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Е. А. Хохлова

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия, e-mail: t610895@mail.ru

Одной из важных тем математического образования младшего школьника является текстовая задача. Процесс обучения решению текстовых задач сопряжен с определенными трудностями: перевод реальной ситуации на математический язык, интерпретация текста и др. В статье анализируются условия использования метапредметных знаний, влияющие на эффективность формирования умения решать задачи: умение использовать знания «смежных» дисциплин, владение терминологическим аппаратом, умение переносить методы работы на новую область знаний.

Ключевые слова: метапредметные связи, текстовая задача, интерпретация текста задачи, этапы работы над задачей.

Согласно требованиям ФГОС НОО к результатам обучения младшего школьника, одним из показателей освоения программного материала выступает умение ребенка учиться, добывать знания, оперировать ими – овладение универсальными учебными действиями, которые лежат в основе формирования ключевых компетенций. При этом особое внимание уделяется интегративности полученных знаний, умений и навыков, что дает возможность учащимся получить целостное представление о мире и процессах, происходящих в нем. Иными словами, значимое место в учебно-воспитательном процессе начальной школы должно отводиться достижению метапредметных результатов [1, с. 19].

Использование данных знаний и умений способствует осознанному усвоению программного материала, влияет на эффективность результатов этой работы.

Одним из наиболее трудных учебных предметов начальной школы довольно часто выступает математика, где особое место занимает текстовая задача.

Под текстовой задачей в методике преподавания математики понимают требование найти неизвестную (искомую величину) на основе данных (известных) величин и зависимости (зависимостей) между ними, выраженных в словесной форме. Так как в содержании задач описываются реальные события из жизни человека, то их часто называют «сюжетными».

В процессе решения текстовой задачи методикой предусмотрено несколько этапов (у разных авторов количество варьируется от 3 до 8).

На первом этапе – чтение задачи, анализ текста. Понимание младшим школьником содержания задачи – это первая ступенька к ее решению. Если ребенок не понимает, о чем говорится в условии, он не сможет определить связи между данными, данными и искомым.

Например,

Задача 1. Машинистка в первый день напечатала 48 страниц рукописи, а во второй день – на 12 страниц больше, чем в первый. На всю работу в эти 2 дня она затратила 9 часов. Сколько часов работала она в каждый из этих дней, если производительность ее не менялась. (Л. Г. Петерсон)

Задача 2. С двух ульев получено 100 кг меду, с одного из них на 4 кг больше, чем другого. Сколько меда получено с каждого улья? (М. И. Моро)

На этапе подготовительной работы необходимо провести словарную работу, раскрыть / уточнить смысл понятий: «машинистка», «рукопись», «производительность труда» − в первой задаче; «улей», «мед» − во второй. В процессе такой работы необходимо активно использовать знания учащихся из «Окружающего мира», «Литературного чтения», «Изобразительной деятельности», где эти понятия уже встречались, информация о них «пересказывалась», применялась на практике.

На следующем этапе составляется краткая запись задачи, где используются умения «разбивать» имеющуюся информацию на составные части и выделять главное, которые ребенок приобретает при чтении и запоминании текстов по другим предметам.

Особого внимания заслуживает этап «поиска решения задачи» (использование аналитического, синтетического, аналитико-синтетического способа разбора) − выделение соотношений между данными и искомым, на основе чего выбираются арифметические действия.

Таким образом, организация работы над задачей предполагает активное использование знаний и умений, полученных в процессе изучения других учебных дисциплин. Уровень сформированности универсальных учебных действий во многом определяет успешность выполнения учебного задания [2].

Следовательно, задача учителя помочь учащимся осознать эту взаимосвязь, научить переносить ранее полученные знания и умения на новую предметную область.

Для этого на уроках математики после чтения текстовой задачи учащимся предлагалось выбрать те учебники, которые должны помочь в ее понимании, решении; определить тему, найти необходимые термины и их определение. Систематичность такой работы приучает ребенка видеть в учебнике друга, помощника; меняется отношение к выполнению заданий учителя, домашней работе.

Целесообразно предлагать учащимся самим составлять тексты задач по различным учебным дисциплинам.

Более того, показ значимости имеющихся знаний по другим предметам «снимает» проблему осознания младшим школьником программного материала «разобщено», «фрагментарно», понимание того, что все, что изучается в школе на одном предмете можно и нужно применять и при изучении других. Кроме того, ребенок приходит к выводу о значимости знаний и умений, важности их для дальнейшего обучения, помогает ликвидировать «белые пятна» при знакомстве с данными темами на других уроках.



Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 5-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2017. – 53 с.
2. Брунчукова Н. М. Реализация воспитывающей функции задач в начальном курсе математики / Н М. Брунчукова // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальных классов: материалы научно-практической конференции. Вып. 2 – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2015. – С. 8–13.

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА

Т. В. Яковлева

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия, e-mail: yakovleva@bsu.edu.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся при организации проблемного диалога. Предлагаются методы и приемы формирования УУД, приводятся примеры фрагментов уроков.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, обучающиеся начальной школы, проблемный диалог, литературное чтение.

Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Поэтому современное образование уделяет особое внимание общению учащихся на всех уроках.

Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей стандарта второго поколения, инноваци-

онные представления определяют ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка. Именно поэтому особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий. Образовательные учреждения ведут активный поиск путей диагностирования, формирования, модификации, развития коммуникативных универсальных учебных действий.

По мнению А. Г. Асмолова, «коммуникативные действия 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. 5].

Известно, что предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование следующих коммуникативных универсальных учебных действий: – умение понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей; - умение задавать вопросы – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации и др.

Нами была разработана программа обучения, в основу которой положено использование различных типов диалога. Основные компоненты такого диалога: - размышление над смыслом названия произведения, Чтение – «разговор с текстом», выявление смысловой структуры текста, оценка героев.

На уроке по изучению стихотворения Сергея Есенина «Береза» мы распредели детей на следующие группы: знатоки, поисковики, актеры, художники. В каждой команде был назначен капитан, который получил у учителя домашнее задание, выполнение которого продемонстрировали обучающиеся на уроке.

Учащиеся из группы «Актеры» выразительно читают стихотворение, мимикой и жестами обыгрывают его. А ребята из группы «Знатоки» анализируют и рецензируют ответы, при чем задают вопросы: «С каким настроением ты читаешь это стихотворение?», «Какие чувства вызывают у тебя эти строки?», «Надо ли громко читать такое стихотворение?».

По некоторым позициям разгорелись споры, учитель помог направить спор в «нужное русло». Как итог, учитель, вступая в диалог с ребятами, доказал степень выразительности в прочтении стихотворении.

Ребята из группы «Поисковики» нашли информацию об истории создания произведения и ответили на вопросы, задаваемые учениками, обратив внимание на настроение поэта, место рождения, где он мог увидеть такие картины природы.

При изучении басни И. А. Крылова обучение велось на основе технологии проблемного диалога: дети должны были ответить на вопросы учителя, высказать свое мнение на рассматриваемые проблемы, убедить одноклассников:

Объясните, как вы понимаете следующие выражения:

– Оглянуться не успела (Прошло все очень быстро)

– Как под каждым ей листком/ был готов и стол и дом. (Везде могла найти еду и место для отдыха.)

– И кому же в ум пойдет… (Никто даже не подумает…)

Обсуждение басни:

– Кто из героев басни вам понравился и почему?

– Справедливо или нет поступил Муравей?

– Почему Стрекоза «злой тоской удручена»?

– Сочувствуете ли вы ей?

– В каких строках басни содержится основная мысль?

– Как вы ее понимаете?

Мы также предложили ребятам самими составить диалог по прочитанному (каждая пара за партой представила такой диалог).

Необходимо отметить, что детьми высказывались разные мнения: одним жалко стрекозу, другие говорили, что так ей и надо. Одни ученики осуждали муравья. Басня вызвали споры, суждения, эмоциональный отклик. На материале басенного материала мы апробировали применение технологии проблемного диалога, мы учили детей высказывать свою точку зрения, аргументировать ее.

Темы, изучаемые на уроках, вопросы проблемного диалога отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Использование технологии проблемного диалога

№	Тема урока	Вопросы для проблемного диалога
1	Хемницер И. «Друзья»	Правильно ли поступили друзья в данной ситуации? Можно ли мужиков назвать друзьями? Какой порок высмеивает поэт? Подумайте и объясните. Как бы ты поступил в подобной ситуации? Как вы понимаете выражение: «А братский воз ко дну идет»? Как вы понимаете значение поговорки: «Друзья познаются в беде». Приведите примеры из личного опыта. Кого можно назвать настоящими друзьями? Выясни мнение своего соседа по парте о том, кого он считает настоящим другом. Давайте проведем дискуссию: «Настоящий друг – это…»
2	Жуковский В. А. «Песня»	Как поэт передает свое отношение и настроение? Как вы думаете, в каких строчках отражена основная мысль, докажи. Что вы чувствуете, когда читаете это стихотворение. В каких словах чувствуется надежда? Что это за качество – надежда, как вы думаете? Во что верит поэт?

№	Тема урока	Вопросы для проблемного диалога
		Как говорит об этом? Могут ли быть надежды обманчивы? На что надеетесь вы, ребята? Нужно ли во что-то верить и на что-то надеяться? Обоснуйте свою точку зрения. Задайте друг другу вопросы по содержанию и теме стихотворения. Какую бы картину нарисовал художник? Групповая работа: выявление микротем стихотворения. Индивидуальная работа: подобрать стихотворения других авторов на похожую тему
3	Гаршин В. М. «Лягушка-путешественница»	Почему автор называет лягушку путешественницей? В каких строчках говорится об этом? Что мы называем иронией? (индивидуальное задание) Можно ли говорить об ироническом отношении к своей героине со стороны автора? Докажите. Есть ли другая точка зрения? Обоснуйте ее. Кто же прав? Ваше отношение к лягушке – героине рассказа. Какие слова и словосочетания демонстрируют отношение с иронией со стороны автора? Как вы думаете, сколько эпизодов можно выделить в сказке (групповые задания). Давайте все вместе охарактеризуем лягушку (по цепочке)
4.	Гарин-Михайловский Н. Г. «Старый колодец»	Почему не мог заснуть Тема? Какие слова говорят о его беспокойстве, почему? Какие мысли испытал Тема, когда не нашел свою собачку Жучку? Какой эпизод, по вашему мнению, самый напряженный? Какие чувства испытал Тема? Как бы вы поступили на месте Темы? Почему надо любить животных? Почему их называют братьями нашими меньшими? Есть ли у вас дома животные? Как надо к ним относиться? Как вы относитесь к поступку Темы? Каким вы его представляете? Подготовьте коллективный диалог на тему: «Можно ли с Темы брать пример?»

В ходе занятий мы формировали у учащихся способности ставить себя на место литературных героев, участвовать в дискуссии, задавать вопросы. В основе всех видов работы лежал проблемный диалог. Все это способствовало формированию коммуникативных учебных действий.

«Уроки литературного чтения могут стать средством формирования названных действий, если в основе обучения будет использоваться технология проблемного диалога» [2, с. 17].

При изучении различных по жанру произведений мы использовали данную методику, направленную на формирование КУУД, старались заинтересовать детей, сделать урок насыщенным, дискуссионным.

Нашу работу можно считать эффективной, так как ребята научились применять сформированные коммуникативные действия в различных речевых ситуациях, стали чувствовать себя увереннее.



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.
2. Данюшевская, Г. А. Технология проблемного диалога и личностное развитие учащихся / Г. А. Данюшевская, Е. Л. Мельникова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 9. – С. 17–21.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

СУЩНОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. В. Буйко

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

В статье автор раскрывает сущность и актуальность формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы.

Ключевые слова: функциональная грамотность учащихся, предметные и интегративные компоненты, коммуникативная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность, социальная грамотность.

Основополагающим направлением развития национальной системы образования, условием реализации цели № 4 устойчивого развития государства является качественное образование, позволяющее добиться востребованных и эффективных результатов обучения. Согласно Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года, приоритетом в создании современной образовательной среды является содействие формированию комплекса функциональной грамотности обучающихся, обеспечивающей осознанный профессиональный выбор и их социальную адаптацию на протяжении всей жизни [1, с. 36].

В соответствии с Концепцией развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [2, 5], в системе общего среднего образования важной задачей признается формирование у школьников «мягких» («гибких») навыков (softskills), которые должны стать не просто признаками личности, но ее потребностями: коммуникации (установление контакта, умение доносить свою точку зрения, общение), креативности (комплексная оценка ситуации или проблемы и ее эффективное решение), кооперации (умение работать в команде ради достижения цели), критическое мышление (оценка информации и ее отбор для принятия правильного решения). Способом достижения цели и решения задач обозначена разработка научно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности учащихся [2, с. 23].

В эпоху глобализации современного мира, стремительного развития социально-экономического, технологического и культурного уровня общества востребованным становится функциональное знание, которое определяет содержание функциональной грамотности человека.

Усиление требований к уровню функциональной грамотности как инструменту успешного и эффективного взаимодействия с постоянно изменяющимся миром становится тенденцией государственной политики в сфере образования. Это актуализирует основную цель современной школы – способствовать эффективной социализации выпускников в цифровом обществе и их профессиональному самоопределению в условиях быстро меняющегося рынка труда [3, с. 23].

Уточним сущность понятие функциональной грамотности учащихся. По мнению Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина, содержание понятия «функциональная грамотность» представлено знаниями, умениями, навыками, которые предоставляют человеку возможность адаптации во внешней среде и функционирования в ней [4, с. 342].

А. Н. Леонтьев в определении функциональной грамотности делает акцент на постоянности процесса приобретения человеком знаний, умений, навыков и на способности использовать их в реальных жизненных ситуациях [5, с. 35].

Коллектив Центра начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» рассматривает функциональную грамотность младшего школьника как совокупность интегративных и предметных компонентов. Понятие «функциональная грамотность», по определению российского академика Н. Ф. Виноградовой, выходит за рамки простых умений-навыков читать-писать-понимать-ориентироваться и постепенно начинает включать более широкие сферы общественной и культурной жизни. Происходит попытка предусмотреть интеграцию личности в общество, ее вклад в его развитие, проявление индивидуальности в созидательной деятельности на благо общества. И тогда изменяется назначение функциональной грамотности: она становится ценной не только для человека, но и для общества. Как доказательство этой идеи приведем положения теории академика А. В. Петровского о том, что личность на определенном этапе взаимодействия с обществом, начинает интегрироваться в него, а оно в свою очередь принимает индивидуальность человека и использует его творческие возможности.

Среди недостатков образования на современном этапе Н. Ф. Виноградова, Э. Е. Качурова, М. И. Кузнецова [6, с. 19–27] выделяют несформированность у учащихся умения осуществлять смысловое чтение, затруднения при решении задач, предполагающих интерпретацию информации; недостаточную сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование; затруднения в решении задач, требующих анализа, обобщения; неумение учащихся высказывать предположения, строить доказательства.

Очевидно, что современный уровень развития человека цивилизованного общества должен соответствовать возросшим требованиям, во-первых, со стороны государства, во-вторых, разных социальных институтов, прежде всего, семьи, и в-третьих, быстро изменяющейся информационной среде. Это в свою очередь определяет необходимость нового содержательного наполнения понятия «функциональная грамотность», пересмотра ее компонентов [6, с. 14].

Н. Ф. Виноградова представляет функциональную грамотность в качестве базового образования личности. Исследователями Всемирного экономического форума также определены навыки XXI века, которыми должны обладать учащиеся к 2030 г. для функционирования в современном обществе (рисунок 1) [7].



Рисунок 1. – Навыки XXI века

На рисунке 1 представлена схема взаимосвязей между базовыми навыками или видами функциональной грамотности, направленными на решение повседневных задач; компетенциями, обеспечивающими решение более сложных задач; и личностными качествами, способствующими разрешению новых проблем, возникающих в условиях изменений окружающей среды [7, с. 4].

Завершив обучение в начальной школе, учащийся должен обладать готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, использовать свои способности для его совершенствования; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности; способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; элементы прогнозирования своего будущего.

Принципиально важно также понимание того, что функциональная грамотность базируется на расширении и углублении практического опыта учащегося.

Сущность функциональной грамотности – не сами знания, а четыре главные способности школьника: применять полученные знания (первая способность), добывать новые знания (вторая способность) и оценивать свое

знание-незнание (третья способность), готов к самообразованию (четвертая способность).

Характеристика понятия функциональная грамотность младшего школьника включает четыре целевые установки:

– готовность человека к успешному взаимодействию с изменяющимся миром;

– возможность решения учебных и жизненных задач, конструировать алгоритмы осуществления деятельностей;

– способность строить социальные отношения в соответствии с нравственными нормами;

– наличие рефлексивных качеств, обеспечивающих стремление к образованию и духовному развитию [6, с. 19]).

Коллектив Центра начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» предложил рассматривать функциональную грамотность как совокупность двух групп компонентов: интегративных и предметных.

Предметные компоненты соответствуют предметам учебного плана на первой ступени общего среднего образования.

К интегративным компонентам функциональной грамотности относятся: коммуникативная грамотность; читательская грамотность; информационная грамотность, социальная грамотность.

Интегративная сущность компонентов проявляется в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности. Это обязывает в содержании обучения по каждому учебному курсу выделить специальный раздел, определяющий ведущие содержательные линии по формированию коммуникативной, читательской, информационной и социальной грамотности на конкретном предметном содержании.

Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе. Именно с начальной школой связан наиболее интенсивный и личностно значимый для каждого учащегося этап становления его функциональной грамотности.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf.- Дата доступа 29.09.2021.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edsh.by/zhurnal/statia/razrabotan-proekt-koncepcii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-do-2030-goda. – Дата доступа 10.10.2021
3. Жук, О. Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О. Л. Жук // Весці БДПУ. – 2021. – № 3. – С. 6–12.

4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.
6. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др. ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
7. Навыки, необходимые в 21 веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html. – Дата доступа: 14.10.2021.

УДК 373.3.016:81.161.1'246.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ

В. И. Бычков

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, e-mail: benjam@bk.ru

В статье обосновывается необходимость формирования лингвокультурологических компетенций у младших школьников на уроках русского языка в чувашской школе как компонента функциональной грамотности учащихся. На основе анализа программы и учебных пособий приводятся примеры языковых единиц с национально-культурным компонентом, устанавливаются общие подходы к их изучению в условиях двуязычия.

Ключевые слова: младшие школьники, лингвокультурологические компетенции, функциональная грамотность, урок русского языка в начальной школе, чувашская школа.

Под лингвокультурологической компетенцией понимают систему знаний о культуре, отражающейся в определенном национальном языке, и готовность применять эти знания в процессе коммуникации. Несмотря на то что термин еще окончательно не устоялся (существуют параллельно и другие термины: лингвокультуроведческая, лингвокультурная, культурологическая, культуроносная и др.), однозначно назрела необходимость обучать языку не только с формальной стороны, то есть не как чистую грамматическую схему, а как «сокровищницу культуры, духовное богатство народа» [1]. В основе названного подхода к обучению языку лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Действительно, язык играет важнейшую роль не только в формировании сознания растущего человека, но и, что самое главное, на наш взгляд, в его вживании в культуру.

Специфика русской культуры, преломленная в языке, становится особенно наглядной при сопоставительном изучении двух языков. Поэтому для билингвов в этом отношении, как мы считаем, изучение языка особенно культуроносно. При реализации культурологического подхода в школах с нерусским языком обучения находят отражение два направления: обучение русскому языку в контексте русской культуры и в режиме диалога культур.

Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся чувашских школ намечено в Программе и учебно-методическом комплекте для 2–4 классов, ныне потерявшем официальный статус в связи с действием Федерального перечня учебников, однако используемом на уроках в качестве дополнительного учебного материала [2–4]. Так, Программа нацеливает на формирование у учащихся лингвокультурной компетенции, что предполагает знание текстов стихотворений, сказок, песен, отрывков из произведений классиков чувашской и русской литературы, умение рассказывать о родном крае, городе, селе, о России, Чувашской Республике, их столицах, о традициях и культуре чувашского и русского народов, владение элементарными формулами речевого этикета [2].

Как известно, грамматические системы чувашского и русского языков имеют значительные различия. Так, в чувашской грамматике нет категории рода, вида глагола, нет предлогов, категория одушевленности связана с обозначением лишь человека (названия животных относятся к неодушевленным существительным) и др. Мы знаем, что грамматика языка отражает образную, понятийную и ценностную специфику народа, его мировосприятие, которые должны учитываться при обучении языку. Эти и другие особенности чувашской грамматики, вызывающие трудности при изучении русского языка, должны стать предметом особого внимания учителя начальных классов. В учебниках по русскому языку для 2–4 классов чувашских школ, на наш взгляд, были учтены названные особенности [3, 4]. Например, имена существительные, которые отвечают на вопрос кто?, называются одушевленными. Одушевленные существительные обозначают людей и животных. Например: строитель, волк, рыба [2, с. 79].

Однако для формирования лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов важны не только грамматические особенности изучаемых языков, но и прежде всего языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики как источников экстралингвистической информации. Интересным примером могут служить слова с коннотативным значением, которые отличаются яркой национальной культурной спецификой, символикой. Например, у чувашского народа дуб является символом мужественности, силы, храбрости. В традициях чувашей обходить это дерево перед важными делами, давать клятвы при нем, в дубовых рощах находились капища, производились жертвоприношения. «Юманкка (дубочек) – так называют сына, на которого делает ставку не только семья, но и род. Часто он оказывается единственным сыном в семье. И воспитывают, формируют его по примеру дуба твердым и сильным в делах, мягким и нежным – в душе» [5, с. 93].

У русских же с дубом сравнивается глупый и несмышленый человек, дуб во 2 значении то же, что дубина. Такое употребление носит разговорно-сниженный характер. Не случайно в чувашско-русской среде даже пожелание здоровья, крепости, как у дуба (что обычно и делают чуваши), звучит двусмысленно и даже оскорбительно. Именно знание таких культуроносных особенностей помогает правильно и адекватно использовать изучаемый язык в разных жизненных ситуациях, то есть способствует функциональной грамотности учащихся.

Образ березы (хурăн) у чувашей соотносится чаще всего не с девушкой, а с тещей (хуняма). По представлению чувашей, это дерево связано с одиночеством, смертью. Березы в основном росли на кладбище, их не сажали у дома, на улицах [6].

Примером национально-культурного компонента может служить цветовая символика русского и чувашского народов. Так, в русском языке у слова *красный* есть устаревшее значение *красивый*, которое зафиксировалось в устойчивых выражениях: к*расная девица, красная площадь, красное словцо* и др. Чтобы раскрыть это значение, в учебнике для 3 класса чувашских школ предлагается учащимся текст про Красную площадь [2, с. 12]. Прочитав текст, учащиеся смогут ответить на поставленный вопрос: «Почему главную площадь в Москве назвали Красной?»

Понятие красивого у чувашей выражается через желтый цвет (сарă). Этот цвет вместе с пурпурным является цветом государственного флага. Желтый цвет – цвет Солнца, дарующего жизнь всему на земле. В чувашском фольклоре он олицетворяет все самое прекрасное и светлое. Ср.: красна девица – сарă хĕр (красивая девушка, досл. желтая), красно солнышко – сар хĕвел (светлое солнце), красна птица (красна птица пером, а человек умом), красивая птица – сарă кайăк (красивая птица), сарă каччă – красавец, добрый молодец. Приведем примеры употребления этих сочетаний из свадебной песни. Шăллăм çине пăхрăм та – Садри сарă кайăк пек. Кинĕм çине пăхрăм та — Садри сарă чечек пек. Ытла пăхма илемлĕ, Мĕнле пулма пĕлнĕ-ши? (дословно: Посмотрел(а) на своего младшего брата – как в саду желтая (красивая) птица. Посмотрел(а) на свою невестку – как в саду желтый (красивый) цветок. Слишком на вид красивая, как могла такой родиться? Сарă пурçăн тутăрне Çыхма майне пĕлмелле. Çыхма майне пĕлмесен Пуç тӳпийĕ час шăнать. Çичĕ юта тухсассăн Пурăнма майне пĕлмелле. Пурăнма майне пĕлмесен Куçа часах к(ă)вак тухать. (Нужно знать, как завязывать желтый(красивый) шелковый платок. Если не знать, как завязывать, то макушка скоро замерзнет. Нужно знать, как жить на чужбине (досл. среди семижды чужих людей). Если не знать, как жить, то скоро появятся синяки под глазами) [7].

Учебник для 4 класса предлагает учащимся познакомиться с этимологией названий некоторых географических наименований, содержащих название этого цвета. Читая рассказ «Желтая река», дети узнают о происхождении названий города Царицын (уст. Сары-Су; сары – по-татарски желтая, чув.

сарă, су – река, вода, чув. шыв, диалектн. шу.), Саратов (Сары – желтый, Тау – гора, чув. ту), [2, с 229-230]. Сведения о тюркских корнях в русских словах значительно расширяют представления детей о взаимосвязи контактирующих языков и общей истории народов.

Духовный мир русского и чувашского народов в большей мере раскрывается в пословицах и поговорках, которые хранят в себе ценности, имеющие многовековую историю. Поэтому их использование в учебном процессе как на родном языке, так и на русском имеет большую дидактическую ценность. Сравнивая их, подбирая аналоги, учащиеся могут увидеть, что базовые ценности у каждого народа общие: добро, любовь, забота, труд, родина и др. Ср.: Добрый плачет от радости, а злой – от зависти. – Ырри савăннипе йĕрет, усалли вара – кĕвĕçнипе. В поле пшеница годом родится, а добрый человек всегда пригодится. – Уйра тулă кашни çул тĕрлĕрен çуралать, ырă çын яланах кирлĕ пулать.

Несомненными ценностями являются родина и семья: Чужбина – калина, родина – малина. – Ют çĕршыв – палан пек, тăван çĕршыв – хăмла çырли пек. Родина – мать, умей за неё постоять. – Тăван çĕршыв – анне, уншăн тăма пĕл.

В обеих культурах ценятся труд и трудолюбие: Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. – Пĕверен пулă та çăмăллăнах туртса кăлараймастăн. Труд человека кормит, а лень портит. – Ĕç çынна тăрантарать, кахаллăх пăсать. Терпенье и труд всё перетрут. – Чăтăмлăхпа ĕç пĕтĕмпех çĕнтерĕç.

Сопоставляя русские поговорки с чувашскими аналогами, учащиеся видят общие морально-нравственные ценности, устанавливают главные правила поведения в обществе.

Таким образом, лингвокультурологическая компетенция младших школьников, формируемая на уроках русского языка в чувашской школе, помогает становлению функционально грамотной личности, способной без затруднений, правильно и точно использовать средства языка для общения в самых разных условиях.

Список использованных источников

1. Саяхова, Л. Г. Методика преподавания русского языка : Лингвокультурология. Лексикография : сб. ст. / Л. Г. Саяхова. – Уфа : РИО БашГУ, 2006. – 336 с.
2. Программа по русскому языку для 1–4 классов общеобразовательных школ Чувашской Республики с родным (нерусским) языком обучения / сост. В. И. Бычков, З. М. Беляева, А. В. Рыбакова. – Чебоксары : ЧРИО, 2015. – 112 с.
3. Русский язык : учеб. пособие для 4 кл. чув. школы / В. И. Бычков, З. М. Беляева, А. В. Рыбакова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 239 с.
4. Русский язык : учеб. пособие для 3 кл. чув. школы / В.И. Бычков, З.М. Беляева, А.В. Рыбакова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 239 с.
5. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

6. Карпова Н. С. Формирование этнолингвокультурологической компетенции студентов русско-чувашских отделений педагогических вузов на основе диалога русского и чувашского языков и культур : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Карпова. Уфа, 2007. – 24 с.
7. Апаш тăрăхĕнчи туй юррисем // Традиции, обряды, праздники. Моргаушский район [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gov.cap.ru/home/71/knigi/tradizii2/Apash%20tui%20yurrisem.htm. – Дата доступа: 24.10.2021.

УДК 373.3.016:94

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

О. И. Ершова

УО «Белорусский государственный университет», г. Минск, Республика Беларусь, e-mail: ershova_olga@tut.by

В статье раскрывается значимость формирования картографических знаний и умений у младших школьников. Расшифровывается содержание понятия картографической грамотности учащихся начальной школы. Описываются приемы работы с историческими картами в атласе «Моя Родина – Беларусь» для 4 класса. Приводятся примеры заданий для формирования картографических знаний и умений у младших школьников. Раскрывается содержание работы с контурными картами из учебного пособия «Контурные карты «Моя – Родина Беларусь». Анализируется целесообразность использования дидактических игр для формирования у младших школьников картографических знаний и умений.

Ключевые слова: историческая пропедевтика, картографические знания и умения, картографическая грамотность, историческая карта, атлас, контурная карта.

Одной из основных задач учителя при изучении исторических событий является формирование у учащихся пространственных представлений путем локализации исторических событий в пространстве, что означает соотнесение их с тем местом (страной, населенным пунктом и т. д.), где они происходили. Средством локализации исторических событий в пространстве являются картографические пособия (исторические карты, контурные карты, картосхемы, планы). Кроме этого историческая карта в ходе обучения выполняет еще ряд функций: является источником исторической информации, наглядной основой для осмысления связей между историческими явлениями, инструментом обобщения и систематизации исторического материала, средством проверки знаний и умений учащихся. Поэтому ее нужно использовать не только как иллюстративный материал, но и как объект активной познавательной деятельности учащихся [1].

В Республике Беларусь преподавание исторической пропедевтики осуществляется в начальной школе в рамках изучения в 4 классе содержательного блока знаний «Моя Родина – Беларусь», который является составной частью интегрированного предмета «Человек и мир». Целью его является подготовка младших школьников к систематическому изучению истории в базовой школе [2, с. 116]. Учебная программа для 4 класса предусматривает формирование на уроках элементарных картографических знаний и умений: усвоение отличий исторической карты от географической, правил показа по карте, умения «читать» историческую карту, находить и показывать объекты на карте [2, с. 118, 122, 129, 136]. Необходимые исторические карты размещены в учебнике и атласе «Моя Родина – Беларусь» для 4 класса [3, 4]. Изданы также контурные карты и рабочая тетрадь [5].

В помощь учителю ежегодно разрабатывается календарно-тематическое планирование уроков «Моя Родина – Беларусь», в котором дается перечень картографических материалов и рекомендуются виды и способы учебно-познавательной деятельности с ними на каждом уроке [6]. В учебнике и контурных картах помещены задания для работы с картой. Учитель может использовать также и рекомендации в учебно-методической литературе [3; 7]. Однако не все авторы этих пособий предлагают конкретные вопросы и задания для работы с картой, поэтому задача использования познавательного потенциала карты переходит к учителю [7].

В методике преподавания истории к картографическим знаниям относят знания об особенностях исторической карты, ее условных обозначениях, географических ориентирах, масштабе карты, правилах показа по карте [8, с. 104, 105]. В 4 классе учащиеся уже имеют соответствующие знания и умения для работы с географической картой, приобретенные на уроках по предмету «Человек и мир» в 3 классе. Они знают основные стороны горизонта, отличительные признаки рек и озер; умеют показывать на физической карте Республики Беларусь важнейшие реки и озера, крупнейшие низменности, равнины, возвышенности, месторождения полезных ископаемых. Учитель обязательно должен опираться на данные знания и умения при работе с исторической картой, одновременно обращая внимание на специфику. Так, на специальном уроке «Наша Родина на исторической карте» у младших школьников формируются первоначальные представления об исторической карте и ее особенностях, условных обозначениях, о правилах ее «чтения» [3, с. 21, 24]. Элементарная картографическая грамотность учащихся в начальной школе включает: 1) знание того, что карта отражает историческую действительность в определенное время или за определенный период, умение определять хронологические рамки карты; 2) знание того, что на исторической карте могут быть обозначены явления и события разного времени, умение определять их последовательность и время; 3) знание роли условных обозначений, навык обращаться к легенде карты, умение описать по карте историческое событие, сопоставить несколько событий и этапы их развития.

Для прочного усвоения этих знаний на каждом уроке должна использоваться историческая карта. В атласе «Моя Родина – Беларусь» для 4 класса помещено 14 карт, на которых отражены изучаемые на уроках исторические события. Например, работу с картой «Культура и ремесла древней Беларуси» можно организовать на нескольких уроках: «Как к нам пришла книга», «Основатель книгопечатания», «В стране мастеров и творцов», «От батлейки до полонеза». На основе изучения легенды карты ученики находят на ней места размещения рукописных мастерских, типографий, театров, ремесленных центров. Картографические знания помогают младшим школьникам связать исторические события с определенным местом в пространстве, понять их смысл, запомнить. На уроке «За оборону своей земли» учитель организует работу с картой «Великое княжество Литовское», в ходе которой учащиеся используют условные обозначения для знакомства с военной угрозой со стороны Тевтонского ордена, местом Грюнвальдской битвы, что помогает им локализовать военные события Средневековья в пространстве, понять их значение для обороны страны и для ее дальнейшей судьбы.

На основе картографических знаний формируются картографические умения. Они предполагают нахождение и показ учениками объекта на карте, правильное чтение и описание словами отраженных на карте событий, нахождение одной и той же территории на картах разного масштаба (на настенной карте и в атласе, на контурной карте), применение карты для анализа развития событий [8, с. 105]. Вариант учебной программы 2018 г. по блоку знаний «Моя Родина – Беларусь» не предусматривает работы учащихся с настенными картами (исторические настенные карты для 4 класса не изданы в Республике Беларусь) [2]. Однако организация работы учащихся с настенной картой «Республика Беларусь. Политико-административная карта» возможна при изучении раздела «Моя современная страна». Это позволяет продолжить формирование и закрепление элементарных умений показа объектов на настенной карте, приобретенных учащимися на уроках «Человек и мир» в 3 классе во время работы с настенной картой «Республика Беларусь. Физическая карта» [2]. В противном случае в 5 классе потребуются дополнительные затраты времени на возобновление у учащихся знаний о правилах показа объектов на карте и умений их применять при работе с настенной картой.

Картографические пособия являются эффективным средством формирования представлений у младших школьников об историческом пространстве только при условии, что их применение сочетается с образным рассказыванием и средствами изобразительной наглядности. Это требование учтено в атласе и контурных картах «Моя Родина – Беларусь», где размещены иллюстрации (портреты исторических деятелей и т. д.), которые позволяют учащимся создавать образ прошлого при работе с картой.

Для формирования картографических знаний и умений у младших школьников необходимо применять разные задания и упражнения. Они могут выполняться учениками как по образцу, так и с элементами самостоятельно-

сти, творчества. По возможности часто следует практиковать задания на объяснение условных обозначений на карте, на определение места нахождения объектов на карте по сторонам света, на анализ событий с помощью легенды карты. Например, на уроке «За оборону своей земли» учащимся можно предложить задание по определению географической части Великого княжества Литовского, в которой находился г. Новогрудок (запад). На уроке «Богатство нашей страны» на основе легенды карты они могут выполнять творческие задания: найти на карте в атласе названия городов, в которых были построены предприятия по производству станков, автомобилей, тракторов и т. д.

Важное место должна занимать работа с контурными картами как на уроках, так и при выполнении домашних заданий. В учебном пособии «Контурные карты «Моя – Родина Беларусь» размещены готовые задания (написать названия и даты, обозначить объекты, границы, закрасить территорию и т. д.), с помощью которых учитель организует и контролирует работу учеников. В рабочей тетради «Моя – Родина Беларусь» также предлагается ряд заданий для работы с картосхемами и задания по аппликации контурной карты. Задачей учителя является правильное распределение работы с картографическими материалами на разных этапах урока и при выполнении домашнего задания с учетом объема учебного материала, организационной и методической структуры урока, уровня подготовки учеников [5].

Для формирования у младших школьников картографических знаний и умений целесообразно использовать дидактические игры. В начальной школе организуются несложные картографические игры: «Молчанка» (один ученик молча показывает объект на исторической карте, другие молча пишут его название на классной доске и в тетрадях); «Четвертый – лишний» (на классной доске пишутся 4 названия исторических объектов, из которых 3 связаны с темой урока, а одно – лишнее, и ученик должен выбрать три правильных названия и показать их на карте); картографическая викторина. Например, картографическая викторина «Где происходило историческое событие?» предполагает, что ученик должен назвать местность, в которой происходило историческое событие, и показать его на карте. Картографические игры можно проводить на разных этапах урока: при опросе, закреплении нового материала, повторении, выполнении домашнего задания.

Усвоение картографических знаний и умений происходит при условии, что работа с картой организуется на каждом уроке и всех его этапах, а также при выполнении домашнего задания. Например, при изучении темы «Под стенами древних замков» при опросе ученики показывают на настенной карте древние города Беларуси; при изучении нового материала и закреплении работают с картой «Архитектурные памятники Беларуси» в атласах; при выполнении домашнего задания выполняют задания к контурной карте «Архитектурные памятники Беларуси», работают с планом замка на с. 26, 27 в рабочей тетради «Моя Родина – Беларусь» [5]. Все события, которые можно локализовать с помощью исторической карты, должны быть показаны на настенной карте, найде-

ны на соответствующей карте в атласе, обозначены на контурной карте. Только при систематической работе с картографическими пособиями у младших школьников сформируются соответствующие исторические знания и умения.

Таким образом, картографические знания и умения помогают младшим школьникам не только локализовать исторические события в пространстве, но и понять их сущность, развивают логическое мышление. Работа по формированию картографических знаний и умений обеспечивает реализацию пропедевтического характера уроков «Моя Родина – Беларусь». Знания об исторической карте и элементарные картографические умения, приобретенные в начальной школе, являются важным фактором успешного обучения в 5 классе на уроках древней истории.

Список использованных источников

1. Алексашкина, Л. Н. Использование познавательного потенциала исторической карты при изучении школьниками истории / Л. Н. Алексашкина, Н. И. Ворожейкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2011. – № 9. – С. 19–27.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. IV класс. – Минск : НИО, 2018. – 210 с.
3. Паноў, С. В. Чалавек і свет. Мая Радзіма Беларусь: вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / С. В. Паноў, С. В. Тарасаў. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2018. – 166 с.
4. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь [Карты] : атлас : вучэбны дапаможнік для 4-га класа агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. – Мінск : Белкартаграфія, 2018. – 24 с.
5. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : рабочы сшытак: 4-ты клас / С. В. Паноў. – Мінск : Пачатковая школа, 2018. – 48 с.
6. Пачатковая школа 4 кл. : прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне: дапаможнік для настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання / В.І. Свірыдэнка [і інш.]. – Мінск: НІА, Аверсэв, 2018. – 207 с.
7. Асіпчук, А. І. Мая Радзіма – Беларусь: тэматычныя распрацоўкі ўрокаў. 4-ты клас / А. І. Асіпчук. – Мазыр : Содействие , 2014. – 108 с.
8. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М., 2003. – 240 с.

УДК 373.31+372.41

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ

Г. В. Раицкая

КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Россия, e-mail: raitskaya@kipk.ru

В статье рассматривается понятие «читательская грамотность» младших школьников, напрямую связанное с понятием «смысловое чтение». В процессе формирования познавательных универсальных учебных действий акцент делается на формирование знаково-символических средств. Предлагается методика осмысления прочитанного текста за счет работы с группами читательских умений. Автор предлагает методику «О чем расскажет билет?», направленную на формирование знаково-символических умений школьников на примере несплошного текста.

Ключевые слова: качество, читательская грамотность, младший школьник, несплошной текст, познавательная деятельность.

В последнее десятилетие все более мощно организовывается в начальной школе образовательный процесс, направленный на формирование читательской грамотности у младших школьников. Этому подтверждению является тот факт, что восемь лет назад на кафедре начального образования Красноярского ИПК практически не была востребована программа повышения квалификации «Приемы формирования групп читательских умений». В течение пяти последних лет по этой программе обучено более 850 учителей начальных классов, причем не только Красноярского края, но и педагогов России (Кабардино-Балкария, Московская, Иркутская области, Забайкальский край и другие).

Понятие «читательская грамотность» является одним из ключевых компонентов функциональной грамотности, реализация которых рассматривается как новая задача ФГОС-21. Определение читательская грамотность в PIRLS «...это способность понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [6]. Значит, первостепенной задачей становится формирование умения читать и понимать прочитанное. Концептуальными положениями исследования PIRLS является оценка двух видов чтения: чтение с целью приобретения литературного опыта и чтение с целью приобретения информации. Анализ результатов российских учащихся показывает, что значительно улучшились результаты при чтении литературных текстов, чем при чтении информационных. Отсюда можно сделать вывод о необходимости усиления внимания к работе с информационными текстами в системе начального образования. Об этом в публикациях Г. С. Ковалевой, М. И. Кузнецовой, М. А. Пинской, Г. А. Цукерман и других достаточно остро обсуждается данный вопрос [1, 2, 4].

Выделяются четыре основных группы читательских умений, проявляемых в процессе чтения литературных и информационных текстов:

– нахождение информации, заданной в явном виде;
– формулирование выводов на основе фактов, имеющихся в тексте;
– интерпретация и обобщение информации;
– анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Проводя анализ учебно-методических комплексов для начальной школы, мы отмечаем, что в учебниках существует недостаточное количество текстов и заданий, позволяющих работать на все четыре группы умений. Отсюда напрашивается вывод, чтобы достичь высокий уровень смыслового чтения у младшего школьника, педагогу необходимо не только выявлять готовые задания в учебниках, но и конструировать новые. В этом помогает систематическая специально организованная работа педагога, основанная на использовании различных приемов, направленных на формирование читательских умений.

Смысловое чтение отрабатывается на текстах, которые представляют собой разнообразные материалы для чтения, и бывают двух видов: сплошные и несплошные. В данной статье мы затронем одну из составляющих метапредметных групп познавательных УУД, где особое место занимает чтение и работа с информацией, это несплошные тексты: разнообразные билеты, ваучеры, таблицы, графики, рисунки, карты, списки, дипломы, диаграммы, повестки и другие. Мы рассмотрим возможность улучшения качества смыслового чтения на примере несплошных текстов, которые отрабатываются во время проведения авторских курсов повышения квалификации, выстроенных в соответствии с требованиями профессионального стандарта на основе принципов научности, модульности, вариативности, уровневости целевой группы слушателей [3].

В данной статье рассмотрим приемы, связанные с билетами на различные виды транспорта. Билеты являются одним из примеров несплошных текстов. Как показывает практика работы такие ситуации, приближенные к жизни младших школьников, очень им интересны. Это могут быть билеты на воздушный транспорт – самолет; на водный транспорт – ракета, пароход, яхта; на железнодорожный транспорт – поезд, электричка; на городской общественный транспорт – автобус, троллейбус, трамвай.

Рассмотрим варианты работы с билетом на поезд. Мы подобрали задания к каждой из четырех групп читательских умений на несплошном тексте – билет. Каждый учитель может брать для работы с детьми задания из любой группы, но для качественного формирования смыслового чтения нужно выполнить различные задания из всех четырех групп.

Прием работы с несплошным текстом «О чем расскажет билет?» Рассмотрите билет.

Первая группа заданий: нахождение информации, заданной в явном виде.

Варианты заданий: Какую информацию вы можете найти в билете? В каком направлении едет пассажир? Какое место занимает пассажир? Подчеркни в билете ту часть, где есть пояснение о виде поезда. Подчеркни информацию, в которой уточняется время отправления поезда. Заполни таблицу необходимой информацией из билета.

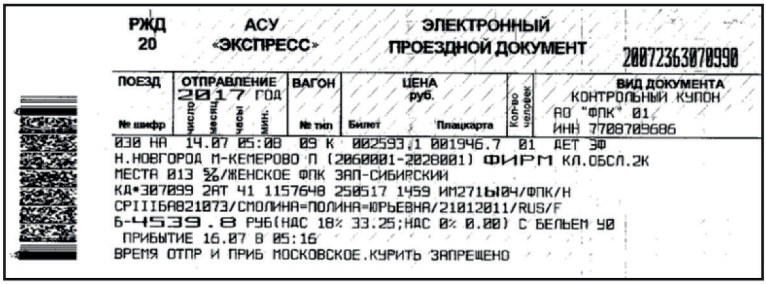

РЖД
20
АСУ
«ЭКСПРЕСС»
ЭЛЕКТРОННЫЙ
ПРОЕЗДНОЙ ДОКУМЕНТ
2007236078990
ПОЕЗД
№ шифр
ОТПРАВЛЕНИЕ
2017 ГОД
число
месяц
часы
мин.
ВАГОН
№ тип
ЦЕНА
руб.
Билет
Плацкарта
Кол-во человек
ВИД ДОКУМЕНТА
КОНТРОЛЬНЫЙ КУПОН
АО "ФПК" 01
ИНН 7708709686
030 НА 14.07 05:08 09 К 002593,1 001946.7 01 ДЕТ ЭФ
Н.НОВГОРОД М-КЕМЕРОВО П (2060001-2020001) ФИРМ КЛ.ОБСЛ.2К
МЕСТА 013 %/ЖЕНСКОЕ ФПК ЗАП-СИБИРСКИЙ
КД*307099 2АТ Ч1 1157648 250517 1459 ИМ271ЫФЧ/ФПК/Н
СРIIIбА821073/СМОЛИНА=ПОЛИНА=ЮРЬЕВНА/21012011/RUS/F
Б-4539.8 РУБ(НДС 18% 33.25;НДС 0% 0.00) С БЕЛЬЕМ У0
ПРИБЫТИЕ 16.07 В 05:16
ВРЕМЯ ОТПР И ПРИБ МОСКОВСКОЕ.КУРИТЬ ЗАПРЕЩЕНО

Таблица 1. – Уточняющая информация по тексту

Объект поиска	Уточняющая информация
дата отъезда	
дата прибытия	
время прибытия	
номер поезда	
номер вагона	
номер места	
Станция отправления поезда	
Станция прибытия поезда	

Качество выполнения результата сводится к оценке выполнения по критериям: если найдена вся информация, то задание считается выполненным. Варианты ответов могут быть полные или не полные. Но важно акцентировать внимание на содержание информации всего билета и перечислить все, что является ценной информацией относительно билета: дата отъезда, время отъезда, номер поезда, направление, номер вагона, номер места, вид вагона (купе, плацкарт), данные пассажира (дата рождения, свидетельство/паспорт, ФИО), дата прибытия, время прибытия, стоимость, номер, штрихкод, способ приобретения (например, электронный), услуга (включено белье). Кроме этого, можно задать вопрос «Какую еще информациию вы смогли вычитать из билета?» В этом случае многократное возвращение к данному тексту позволяет детям выискивать новые факты.

Вторая группа заданий: формулирование выводов на основе фактов, имеющихся в тексте.

Варианты заданий: Определи, кому принадлежит билет. Почему так думаешь? Как ты считаешь, во сколько должен подойти пассажир к вагону этого проходящего поезда, чтобы заблаговременно занять свое место. Известно, что стоянка поезда на станции составляет 20 минут. Обведи букву одного правильного ответа.

А) 05:08; Б) 05:16; В) 04:48; Г) 14:07; Д) 14:27

Какая информация в тексте помогает правильно ориентироваться во времени? Из какого города начал движение поезд? Каково направление движения поезда?

Третья группа: интерпретация и обобщение информации.

Варианты заданий: Сколько времени в пути проведет пассажир. Объясни свое решение. На основе имеющегося билета найди всю информацию об этом пассажире. Составь список терминов, необходимых при обращении к кассиру для покупки билета. Может ли этот пассажир один совершить поездку? Объясни свое мнение.

Четвертая группа: анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Варианты заданий: Составьте текст телеграммы, чтобы пассажира встретили в пункте прибытия. Рассмотри варианты телеграмм и выбери ту, в которой есть необходимая информация для встречи. Дай пояснение. Знаком «+» отметь свой выбор.

Таблица 2. – Таблица обоснования выбора

	Текст	Пояснение	Выбор
А)	Еду поездом. Прибытие 16.07 утром. Вагон купе		
Б)	Еду поездом 30. Прибытие 16.07 в 05:16. Вагон 9		
В)	Еду поездом №30. Прибытие 16.07. Вагон 9		

Вариант задания: Выдели места в тексте, подтверждающие, что информация соответствует / не соответствует билету. Объясни, почему так считаешь.

Девочка Лиза поехала летом в путешествие вместе со своей семьей в г. Нижний Новгород. Папа выдал ей билет, в котором была отмечена нижняя полка в плацкартном вагоне.

Составь свой текст, используя точную информацию билета.

Вариант задания: Хватило ли папе десять тысяч рублей, чтобы приобрести билет на поезд для себя и этого пассажира?

Следующим шагом работы становится задание, идентично связанное с предыдущим. Теперь школьники на примере нового билета учатся самостоятельно выискивать информацию, составлять вопросы к несплошному тексту. В организации такого вида работы может быть использована как парная, так и групповая форма работы. Для усиления процесса поиска информации в неявном виде можно предложить билет взрослого, который ехал вместе с ребенком в данное время. Затем предлагается билет, где встречаются некоторые данные, ранее встретившиеся в билетах (с этими же пассажирами, название города и другое). Происходит сравнение одинаковых билетов для взрослого и ребенка. При сравнении двух билетов младшие школьники

должны увидеть все схожие объекты и те, которыми отличаются билеты: стоимость, словосочетание «полный билет», данные паспорта или свидетельства.

Кроме этого, полезными становятся задания, направленные на развитие письменной и устной речи при создании творческих работ, например, составьте текст о предстоящем путешествии, используя два билета.

Проведенные нами анкетирования показывают, что работа младших школьников с несплошными текстами первоначально является для них достаточно сложной. Однако при создании ситуации успешности преодоления различных трудностей, систематическая работа с осмыслением несплошного текста становится школьникам особенно интересной, увлекательной. Отметим, что сначала такая работа осуществляется под непосредственным руководством учителя, а впоследствии становится самостоятельной.

Задача педагога заключается в умении правильно формулировать задания к несплошным текстам на основе групп читательских умений, что позволит младшим школьникам осуществлять осознанную работу с текстами любого вида. В этом средством улучшения качества станет предложенная нами методика «О чем расскажет билет?».



Список использованных источников

1. Кузнецова, М. И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS 2006 / М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 107–136.
2. Пинская, М. А. Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников? По материалам анализа результатов PIRLS-2006 / М. А. Пинская, Т.В. Тимкова, О. Л. Обухова // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 87–108.
3. Раицкая, Г. В. Начальная школа по-новому или как работает эксперимент / Г. В. Раицкая // Народное образование. – 2016. – № 1. – С. 95–100
4. Цукерман, Г. А. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–150.
5. PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) [Электронный ресурс] // ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. – 2008 – 2021. – Режим доступа: https://fioco.ru/pirls. – Дата доступа: 10.06.2021.
6. Войнова, О. А. Типология заданий международных исследований PISA по читательской грамотности [Электронный ресурс]. / О. А. Войнова. – Режим доступа: https://cnppm.unitech-mo.ru/upload/iblock/9f4/9f476ca80646073c2031bed2c9710903.pdf. – Дата доступа: 10.06.2021.

УДК 372.46

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. Ю. Яшина

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: yashina-nata58@mail.ru

В статье рассматривается решение проблемы формирования языковой функциональной грамотности младших школьников посредством научно-методического обеспечения данного процесса. Автор представляет опыт организации инновационной деятельности школьных команд. Сделан акцент на описании педагогической мастерской как эффективной модели развития профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, языковая функциональная грамотность, научно-методическое обеспечение, инновационная деятельность, педагогическая мастерская.

Проблема формирования функциональной грамотности на современном этапе развития российского образования становится особенно актуальной. Функциональная грамотность (ФГ) обучающихся рассматривается как показатель качества образования и отслеживается в Международных исследованиях. Основы ФГ закладываются в процессе обучения в начальной школе. Решением этой задачи в России занимается коллектив Центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» под руководством Н. Ф. Виноградовой [1]. О важности формирования ФГ у младших школьников зафиксировано в обновленных ФГОС НОО (2021 г.).

В начальной школе базовыми предметными компонентами ФГ являются читательская грамотность и языковая ФГ. В Международных исследованиях PIRLS в 2016 г. российские четвероклассники заняли 1 место среди 50 стран участников. Однако результаты ежегодных ВПР показывают, что младшие школьники допускают много ошибок в свободной письменной речи, а также нарушение норм культуры речи. У выпускников начальной школы недостаточно сформированы способности по применению имеющихся у них знаний и умений по русскому языку при решении задач, приближенных к жизненным ситуациям, что свидетельствует о невысоком уровне языковой грамотности [2, с. 349–352].

Почему же предметные знания и умения младших школьников остаются формальными? Мы выделяем следующие причины сложившейся ситуации:

– отсутствие у обучающихся мотивации к изучению русского языка (умение создавать собственные высказывания и грамотно оформлять их в устной и письменной речи – показатель общей культуры человека);

– недостаточный уровень сформированности универсальных учебных действий, которые влияют на качество решения задач в жизненно приближенной ситуации;

– недостаточное количество в УМК по русскому языку практико-ориентированных, нестандартных заданий;

– отсутствие системы заданий для проведения мониторинга уровня сформированности языковой ФГ.

Решение возникших противоречий возможно, на наш взгляд, при научно-методическом обеспечении процесса формирования ФГ:

1) повышения профессиональных компетенций педагогов по формированию ФГ;

2) перестройка методической работы в методических объединениях учителей начальных классов.

Кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО данная работа проводится с 2019 г. в рамках инновационной деятельности (ИД) школьных команд из 12 образовательных организаций по теме «Содержательно-методические аспекты формирования языковой функциональной грамотности у младших школьников» (научный руководитель Н. Ю. Яшина). Школьную команду представляют зам. директора по УВР, руководитель школьного методического объединения и учитель начальных классов.

Ожидаемые результаты ИД:

1. Методические рекомендации для учителей начальных классов по формированию языковой функциональной грамотности на уроках русского языка в начальных классах.

2. Дидактический инструментарий для формирования и развития языковой грамотности у младших школьников.

3. Диагностический комплекс для учащихся 2–4 классов.

Формой повышения квалификации педагогов является педагогическая мастерская «Методика формирования языковой функциональной грамотности младшего школьника». Педагогическая мастерская давно практикуется нами как эффективная модель управления развитием профессиональной компетентности учителей начальных классов [3, с. 70–75].

Задачи педагогической мастерской:

– повысить профессиональную компетентность педагогов по проблеме формирования языковой ФГ у обучающихся начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС НОО;

– определить направления деятельности методического объединения по решению проблемы;

– разработать методический инструментарий для общего пользования педагогов.

Программа педагогической мастерской включает в себя три блока: диагностический (для педагогов и обучающихся); теоретический и практический.

В ходе ИД педагоги расширяют свои знания по теоретическим основам ФГ, современным личносто ориентированным педагогическим технологиям (проблемно-диалоговое обучение, проектная деятельность, дифференцированное обучение, технология развития критического мышления и др.), приобретают опыт составления КИМов по определению уровня языковой ФГ (владение различными нормами языка, речевыми навыками и метапредметными УУД), опыт оценивания работ обучающихся, опыт проведения качественного анализа полученных результатов проверки.

Члены школьной команды определяют направления и формы работы ШМО по решению проблемы, «дублируют» содержание педагогической мастерской на заседаниях МО, педагогических советах, мастер-классах. Они являются тьюторами для других учителей начальных классов,. Под их руководством педагоги на местах проходят диагностику, работают над составлением банка методических материалов для формирования и развития языковой грамотности у младших школьников, на основе методических рекомендаций кафедры разрабатывают тексты проверочных работ и сопроводительные материалы к ним, осваивают технологические приемы и др.

Таким образом, научно-методическое сопровождение ИД по формированию языковой ФГ обеспечивает следующие социальные эффекты для педагогов: стимулирование методической работы; желание педагогов сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным для младших школьников и тем самым активизировать обучение на основе системно-деятельностного подхода; овладение оптимальным содержанием обучения и эффективными технологиями, а также формами контроля за формированием языковых и речевых навыков обучающихся. Как показывают результаты проверочных работ во 2 и 3 классах, у школьников расширяется и активизируется словарный запас; качественнее осваиваются нормы языка, формируются такие качества личности, как интерес к родному языку и более внимательное отношение к использованию знаний о языке в жизненных ситуациях.

Список использованных источников

1. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
2. Яшина, Н. Ю. Формирование функциональной грамотности у младших школьников в процессе изучения русского языка / Н. Ю. Яшина // Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия : материалы Всероссийской НПК, Республика Башкортостан, г. Уфа. – Уфа : Издательство ИРО РБ, 2020. – С. 349–352.
3. Дедова, О. Ю. Педагогическая мастерская как эффективная модель управления развитием коммуникативной компетентности педагога / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 70–75.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (КОЛЛЕДЖА)

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Е. С. Василевская

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: wasilewskaja@mail.ru

В статье рассматривается использование дистанционного обучения в образовательном процессе вуза. Раскрыты достоинства и недостатки дистанционного обучения. Описаны основные компоненты дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподаватель, студент, учебный процесс, обратная связь, доступность и непрерывность образования.

В последние годы дистанционное обучение в Республике Беларусь получило интенсивное развитие. Одной из причин этого стала угроза распространения коронавирусной инфекции. В условиях пандемии большинство университетов по рекомендациям Министерства здравоохранения Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь были вынуждены принять решение о переходе на дистанционное обучение. В связи с этим все очные занятия, включая лекционные, практические, лабораторные, были перенесены в онлайн-среду. Не стал исключением в этом вопросе и Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка.

Перевод учебного процесса в онлайн-режим явился вынужденной мерой в условиях самоизоляции, требующей кардинальной перестройки процесса обучения. Одной из возможных форм обучения в таких условиях стало дистанционное обучение. Временный переход на дистанционное обучение оказался не только реакцией на внешний вызов, но и стал стратегическим приоритетом модернизации образования, связанным с обеспечением его доступности и непрерывности.

Дистанционное обучение – это целенаправленный педагогический процесс организации учебно-познавательной деятельности, при которой обучаемый территориально удален от преподавателя и образовательных ресурсов. При дистанционной форме обучения учащийся овладевает знаниями, умениями и навыками с помощью компьютерных, телекоммуникационных и интернет-технологий. Дистанционное обучение – это специально организованный процесс основным инструментом, обеспечивающим эффективную реализацию которого, выступают дистанционные технологии обучения.

На наш взгляд, основными компонентами дистанционного обучения являются:

1) компьютерная визуализация учебной информации;

2) архивное хранение информации;

3) наличие интерактивной обратной связи;

4) автоматизация контроля результатов усвоения учебного материала.

Рассмотрим организацию дистанционного обучения на факультете начального образования на примере преподаваемых нами учебных дисциплин: «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», «Формирование читательской культуры младших школьников» и «Актуальные проблемы методики преподавания в начальных классах».

Для эффективного изучения данных дисциплин студентами были разработаны электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) и интерактивные электронные учебно-методические комплексы (ИЭУМК). ЭУМК размещены в Электронной библиотеке БГПУ и содержат базовые сведения по дисциплинам. ИЭУМК расположены на платформе LMS Moodle, позволяющей не только обучать, но и тестировать студентов. Опыт использования платформы LMS Moodle показал, что данная учебная среда оптимально решает задачи дистанционного обучения:

1) позволяет студенту самостоятельно подбирать график и последовательность изучения материала;

2) имеет широкие возможности для коммуникации (обмен файлами между преподавателем студентами, обсуждение учебных проблем в чате и форуме);

3) позволяет преподавателю контролировать усвоение материала каждого из обучающихся и выявлять их сильные и слабые стороны в знаниях и умениях студентов;

4) предоставляет возможность осуществлять контроль за активностью, «посещаемостью» студентов, временем их учебной работы в Сети;

5) обеспечивает доступность и непрерывность самостоятельного обучения и образования студентов.

Временное дистанционное обучение проводилось в онлайн-формате – было синхронным (преподаватель и студенты взаимодействовали в режиме реального времени) и асинхронным (взаимодействие студента и преподавателя – с интервалом во времени). Синхронное обучение осуществлялось через платформу LMS Moodle и программу для организации видеоконференций Zoome. Асинхронное посредством электронной почты, мессенджеров, LMS Moodle и блога преподавателя.

Рассмотрим основные преимущества и недостатки дистанционного обучения.

Достоинства дистанционного обучения:

1. Доступность. Дистанционное обучение предоставляет возможность обучения в удобное время и в удобном месте, т. е. можно учиться там, где есть, например, компьютер и доступ в Интернет.

2. Индивидуальность, гибкость и комфорт обучения – позволяет студенту выстраивать изучение материала по индивидуальному графику (последовательность изучения тем, темп освоения материала, возможность вернуться к сложным, проблемным моментам).

3. Непрерывность – освоив один уровень, можно переходить к освоению программы следующего уровня. Дистанционное обучение воспитывает в человеке стремление к личностному росту и своевременному выбору конкретной траектории развития.

4. Мобильность – информация корректируется преподавателем каждый день, а значит, студент изучает современный, актуальный материал, что дает ему возможность развиваться в ногу со временем.

5. Дистанционное обучение формирует навыки работы с объемами информации, развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации, развивает навыки самоконтроля.

Основными недостатками (сложностями использования) дистанционного обучения для студентов, на наш взгляд, являются:

1) низкая мотивация;

2) отсутствие комплекса индивидуально-психологических качеств: самодисциплины, самостоятельности и сознательности;

3) отсутствие навыков самостоятельной работы с информацией;

4) недостаток личного («живого») общения, а следовательно, низкие результаты в развитии коммуникативных навыков.

Основными сложностями использования дистанционного обучения преподавателями являются:

1. Отсутствие соответствующего технического оснащения и компетенций, необходимых для разработки дистанционных курсов, программ.

2. Недостаток времени для разработки курсов на базе новых технологий.

3. Проблемы с мотивацией студентов.

4. Проблемы иденсификации пользователя во время выполнения студентом контрольных заданий.

Таким образом, дистанционное обучение решает широкий спектр задач образования, имеет свои преимущества и недостатки, однако заменить полностью традиционную форму обучения на данном развитии общества, на наш взгляд, не сможет. Дистанционное обучение – это специально организованный процесс обучения посредством использования дистанционных технологий обучения. И чем богаче инструментарий, тем выше эффективность самого процесса.

Учебные дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», «Формирование читательской культуры младших школьников» и «Актуальные проблемы методики преподавания в начальных классах» делают возможным достаточно широкое применение дистанционного обучения. Основной целью применения дистанционных технологий видим в формировании у студентов системообразующего умения – умения учиться.

УДК 377.8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (В РАМКАХ ПРОЕКТА «ВОЛОНТЕРСКАЯ СРЕДА»)

С. Н. Слабейко

ГУО «Минский городской педагогический колледж», г. Минск, Беларусь, e-mail: svetlana.slabeiko@mail.ru

В данной статье анализируются возможности использования волонтерской деятельности (волонтерской практики) в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов-учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентность, волонтерская деятельность, волонтерская практика.

Современная система образования ориентирована на формирование у учащихся определенных профессиональных умений и навыков. Результатом профессиональной подготовки является формирование соответствующих компетенций как комплекса навыков, социального поведения и определенных качеств, таких как способность работать в группе, инициативность, социальная активность, инновационность, мобильность, гибкость, умение принимать решение и отвечать за свои действия и их последствия.

Содержание профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования, учителей начальных классов в Минском городском педагогическом колледже в рамках функционирующего учебного плана включает учебные дисциплины, которые решают конкретные цели и задачи, постепенно формируя у учащихся основные профессиональные компетенции будущих педагогов: социально-личностные, организационно-управленческие, развивающие, воспитательные, методические, коммуникативные, социально-просветительские.

Компонент «Практика» типовых учебных планов по специальности «Дошкольное образование» и «Начальное образование» определяет прохождение практики учащимися начиная со II курса. В 2018 г. сокращены сроки обучения с 3 лет 10 месяцев до 2 лет 10 месяцев, что сказалось и на уменьшении количества часов, отведенных для прохождения практики.

В ГУО «Минский городской педагогический колледж» поступают учащиеся, мотивированные на получение педагогической профессии. Опрос первокурсников показал, что они хотят получить практический опыт работы с детьми как можно раньше. Учащиеся колледжа хотят научиться свободно общаться с детьми, получить психологическую свободу при организации игровой деятельности детей, выйти на новый уровень коммуникабельности, научиться вызывать нужное впечатление у детей, удержать их внимание.

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск инноваций, которые:

– способствуют профессиональной адаптации первокурсников;

– формируют профессиональные компетенции будущих педагогов уже на первом курсе;

– обеспечивают укрепление профессиональной мотивации, сохранение убежденности в правильности сделанного выбора.

Минский городской педагогический колледж осуществляет поиск и включение в образовательный процесс инновационных подходов к подготовке будущих специалистов. Одним из таких подходов является использование форм и методов волонтерской деятельности, которая приобретает особое значение в формировании профессиональной направленности будущих педагогов.

По определению современного педагога М. О. Костюченко, волонтерство – это добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг [1, с. 207]. По мнению И. В. Чаховской, волонтерство предоставляет возможность приобрести социальный опыт, получить рекомендации для дальнейшего продвижения и карьерного роста [2, с. 115].

Кроме того, во всем мире молодежное добровольчество (или волонтёрство) рассматривается как «ступень», подготовка к будущей профессиональной деятельности. Минским городским педагогическим колледжем предлагается такая форма волонтёрской деятельности, как волонтерская практика.

Под волонтерской практикой понимают овладение учащимися педагогического колледжа первоначальными практическими умениями и навыками работы с детьми младшего школьного возраста в процессе организации их досуговой деятельности. Волонтерская практика гармонично дополняет существующую систему практического обучения учащихся, являясь способом их самоопределения, процессом накопления социального профессионального опыта, возможностью формирования профессиональной компетентности.

Проект «Волонтерская среда», который реализуется в Минском городском педагогическом колледже с 2019 года, предусматривает собой погружение учащихся первого курса в образовательный процесс на первой ступени общего среднего образования через оказание помощи педагогам школы в организации досуга учащихся начальных классов, в проведении мероприятий в группах продленного дня, в проведении тематических праздников. Таким образом, учащиеся колледжа получат свой первый профессиональный опыт уже на первом курсе.

Проект «Волонтерская среда» назван так не случайно. Во-первых, он предполагает погружение первокурсников в волонтерскую среду (окружение) будущих педагогов и профессиональную среду «настоящих» педагогов, что обеспечивает дальнейшую заинтересованность и любовь к выбранной профессии. Во-вторых, для реализации проекта отведен конкретный день в недели – среда, который является днем наибольшей работоспособности учащихся.

Проект «Волонтерская среда» – это комплекс мероприятий по организации и проведению волонтерской практики учащихся первого курса, способствующей их профессиональной адаптации и подготовке к будущей профессиональной деятельности. Формат проведения: мастер-классы на базе Минского городского педагогического колледжа, внеклассные мероприятия на базе учреждений общего среднего образования. База волонтерской практики: государственные учреждения образования города Минска.

Комплекс мероприятий по организации волонтерской деятельности включает в себя:

– определение темы и цели мастер-классов «Мастерская будущих педагогов» по подготовке первокурсников к работе с детьми младшего школьного возраста в группах продлённого дня;

– проведение мастер-классов “Мастерская будущих педагогов” преподавателями колледжа с участием гидов – учащихся выпускных курсов колледжа;

– выбор учреждений общего среднего образования для сотрудничества; установление контактов с учреждениями общего среднего образования;

– изучение планирующей документации воспитателей группы продленного дня учреждений общего среднего образования;

– координация действий колледжа и учреждений общего среднего образования на протяжении всего периода волонтерской практики;

– разработка игровых программ, внеклассных мероприятий различной направленности, сценариев праздников, проведение игровых программ, внеклассных мероприятий, праздников с учащимися начальных классов;

– рефлексия дня волонтерской практики;

– анализ учащимися колледжа собственной деятельности при прохождении волонтерской практики.

В ходе волонтерской деятельности учащиеся первого курса получают первоначальные практические знания из области психологии и педагогики; открывают новые возможности своих способностей; приобретают опыт решения психологических задач и педагогических ситуаций в общении с детьми, создают и организовывают различные познавательно-игровые программы; попробуют себя в различных видах деятельности, смогут проявить себя, участвуя в социально значимых проектах. В рамках данного проекта учащиеся постоянно находятся в контакте с другими людьми. Это позволяет попробовать разные формы общения и помощи, что, бесспорно, является важным звеном в цепи формирования профессионального педагога.

В процессе подготовки проекта «Волонтерская среда» нами были определены ключевые аспекты проекта, которые подчеркивают целесообразность внедрения его в образовательную практику колледжа.

Профессиональный аспект. Волонтерская практика рассматривается как средство повышения уровня самосознания учащихся, приобретения педагогических ценностей, мотивации к педагогической деятельности, профессионально-педагогического интереса.

Творческий аспект. Совершенствовать свои творческие потенциалы возможно лишь постоянно практикуя свою деятельность. На протяжении всего учебного года учащимися создавались креативные и увлекательные сценарии внеклассных мероприятий. Хотелось бы отметить, если на первых этапах данный процесс максимально включал в себя помощь со стороны педагогов и гидов, то к концу учебного года учащиеся самостоятельно могли предложить, разработать, а главное, воплотить в жизнь свою идею внеклассного мероприятия.

Личностный аспект. Переживая успешность результатов своей деятельности и получая положительный опыт, учащиеся приобретают эмоционально-ценностное отношение к педагогической профессии, позитивное отношение к добровольческому (волонтерскому) труду.

Социальный аспект. На протяжении всего учебного года в рамках данного проекта учащиеся постоянно находились в контакте с другими людьми. Они посещали мастер-классы преподавателей педагогического колледжа, взаимодействовали в подгруппах при подготовке мероприятий, оказывали помощь воспитателю ГПД и, самое важное, старались найти подход к учащимся первых и вторых классов во время волонтерской практики в школах.

Таким образом, включение волонтерской практики в систему практического обучения в педагогическом колледже способствует формированию профессиональной направленности деятельности учащихся, сохранению мотивации к избранной профессии.

Список использованных источников

1. Костюченко, М. О. Развитие социальной активности молодежи в процессе волонтерской деятельности / М. О. Костюченко // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3-2. – С. 207–209.
2. Чаховская, И. В. Программа развития волонтерского движения в техникуме / И. В. Чаховская // Образование. Карьера. Общество. – 2015. – № 3. – С. 115–117.

УДК 37.013.32

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ЗНАНИЙ И ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Л. Н. Тимашкова

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Рассматриваются компоненты образовательной среды вуза. Раскрываются особенности ее влияние на формирование ценностных отношений, качеств, знаний будущих педагогов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания будущих педагогов.

Образовательная среда вуза выступает ресурсом и пространством для личностного и профессионального становления будущего учителя начальных классов.

Проблема образовательной среды рассматривалась многоаспектно в контексте гуманизации среды и взаимодействия разных типов сред (Н. А. Вьюнова), выявлялись способы конструирования сред с различной направленностью (О. В. Гафурова, Т. В. Черникова), разрабатывалось создание адаптивной (С. В. Белова) и психологически безопасной (И. А. Баева) сред. Взаимосвязь условий, целостность, предметная и функциональная направленность отдельных факторов образовательной среды определяет ее как «сферный» объект (Г. Ю. Беляев).

Известно, что в образовательной среде вуза происходит активное «потребление культуры» студентами. Распространение этой культуры осуществляется через пространственно-предметные условия среды; конструктивные межличностные взаимоотношения между субъектами педагогического процесса вуза; пространство разнообразных видов деятельностей.

В модели образовательной среды выделяют социальный, психодидактический, пространственно-предметный компоненты [1, с. 24].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды обеспечивает разнородность пространственных условий, связность их функциональных зон, гибкость, управляемость, символическую функцию и индивидуализированность.

Социальный компонент образовательной среды обеспечивает разносторонность вхождения в среду, открытия для себя возможностей самореализации в профессиональной сфере и в сфере межличностного общения различного уровня.

Психодидактический компонент образовательной среды определяет успешность практики совместного с будущими педагогами построения последовательности образовательной деятельности; возможность выбора студентом и преподавателем источников и средств необходимой информации, заданий, форм отчетности различного характера и степени сложности.

Вузовская среда характеризуется наличием специфических факторов, связанных с учебной нагрузкой, проблемой межличностных отношений, социальной адаптацией, профессиональным самоопределением и др. Интегративным критерием качества образовательной среды определяется ее способность обеспечить возможности для эффективного личностного саморазвития, самодостраивания будущего учителя.

Все, что мы делаем, – эквивалент культуры. Человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды. Образовательная среда вуза в процессе профессионального становления определяется как

пространство совместной жизнедеятельности обучающихся, преподавателей, обеспечивающее выбор ценностей, освоение профессиональной культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения [3].

Образовательная среда вуза является пространством формирования у будущего учителя начальных классов ценностей-отношений, ценностей-качеств, приобретения ценностей-знаний.

В процессе профессиональной подготовки учитель начальных классов овладевает педагогическими ценностями-знаниями, субъективирует их. Ценности-знания – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности: теоретико-методологические знания, касающиеся психологии личности, основных идей и закономерностей педагогического процесса [2, с. 187].

Знание психолого-педагогических основ работы с детьми, возрастных и индивидуальных особенностей растущего организма, перестроек, связанных со школьной жизнью, позволит в обучении детей использовать главный принцип – не навреди. За период обучения в начальных классах у ребенка происходит бурное физическое развитие организма и психических процессов. У школьников, по сравнению с дошкольниками, чувствительность к оценкам цветов (восприятие) повышается на 45 %, суставно-мускульных ощущений – на 50 %, зрительного восприятия – на 80 %. Восприятие у младших школьников носит конкретнообразный характер, а наглядность служит для понимания внешних признаков предметов и явлений. Память у детей преимущественно механическая, а мышление характеризуется соотношением конкретных предметов и явлений. Отношение к учению мотивируется непосредственным интересом к учебному процессу, а сами интересы – разнообразные, неустойчивые и недифференцированные.

Психологическим новообразованием младшего школьного возраста являются: познавательная мотивация и целенаправленность учебной деятельности, основы теоретического мышления, произвольность учебно-познавательной действий и психических функций. В младшем школьном возрасте превращение «школы знания» в «школу воспитания» возможно через актуализацию личности ученика, формирование общечеловеческих ценностей, развитие способностей детей, отказ от прямого принуждения, сочетание коллективного и индивидуального воспитания, создание ситуаций успеха и педагогизацию окружающей среды.

Ценности-отношения – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности [2, с. 187]. В воспитательном пространстве вуза ценности-отношения формируются через педагогический интеллект (практический, эмоциональный, эстетический), педагогическую культуру, эмпатическое понимание преподавателей. Овладение технологиями личностно ориентированного обучения, знание целевых ориентации гуманно-личностной технологии

позволит будущему педагогу принять идею триединства воспитания: помощь ребенку в развитии его познавательных сил; облагораживание души ребенка, его нравственное становление; развитие вкуса к самопознанию, самооткрытию, самовоспитанию. Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя. Духовный мир ребенка может обогащаться только в том случае, если он это богатство впитывает через дверцы своих эмоций, через чувства сопереживания, сорадости, сотворчества, через познавательный интерес и этику отношений со сверстниками и взрослыми.

Рерих Н. К. указывал на необходимость обучения с начальных классов практической этике, которая выполняет благотворящую функцию, преображает сердце. Павлышский гуманист Сухомлинский В. А. этику в школе называл «практической философией воспитания». Ценностное отношение к миру детства через формирование культуры познания, здорового образа жизни, труда, общения, игры – золотая мера в формировании ценностного сознания будущего учителя начальных классов.

Ценности-качества – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности учителя: связанные между собой индивидуальные, личностные, коммуникативные, деятельностно-профессиональные и поведенческие [2, с. 187]. Ценности-качества отражаются в специальных способностях учителя: способности программировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, строить гуманистические отношения, способности к творчеству и диалогическому педагогическому мышлению. Миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке предполагает, что современный учитель начальных классов – это: личность высокой культуры и нравственности, интеллигент, профессионал, творческая личность, счастливый человек.

Только счастливый человек способен воспитать счастливого человека. Воспитывать – взращивать духовность, приумножать культуру, а значит – определять судьбу нации. В условиях мультиграмотности, создания искусственного интеллекта, цифровизации общества и всего образовательного пространства важно избежать кадрового голода в сфере человекообразования, в педагогах с высоким уровнем ценностного сознания и культуры как высшего проявления образованности и профессиональной компетентности, в тех, кто духовно насыщен и способен влиять своей личностью на формирование и развитие другой растущей личности.

Список использованных источников

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
2. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун [и др.]. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.

УДК 378.14

ДИСТАНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДРАЙВЕР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О. Б. Широких

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, Россия, e-mail: shirokikhok@mail.ru

В статье представлены некоторые выводы из опыта дистанционного обучения в контексте современных методологических подходов, охарактеризованы направления развития образовательного пространства педагогического вуза.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательное пространство и образовательная среда, коммуникация.

Глобальные процессы модернизации образования, вызванные технологической и, в первую очередь, информационной революцией, определили современные направления развития подготовки будущих педагогов. Главный вектор инноваций последних лет связан с реализацией компетентностного подхода, который сегодня выступает теоретико-методологическим основанием проектирования образования любого уровня – от начальной школы до вуза. От знаний – к компетенциям, от умения запоминать информацию – к умению ее критически оценивать и практически использовать, от умения слушать – к умению задавать вопросы, от текста – к контексту, от индивидуального решения задач – к коммуникации и коллаборации, от предметных знаний – к социальному интеллекту, от исполнительности – к самостоятельности и самостроительству, от единства – к многообразию образовательных форм средств и технологий, от образования на всю жизнь – к образованию в течение всей жизни - так выглядят точки роста современного образования [1]. И еще одна инновация: переход от традиционных форм организации (класс с учителем, аудитория с преподавателем) к информационному пространству, в котором и учитель, и ученик – субъекты деятельности и общения. Быстрота последнего изменения связана, несомненно, с пандемией последних лет и вынужденным переходом на дистантную форму обучения. С педагогической точки зрения внезапно случившийся переход на дистант ничего особенно нового не принес, кроме поспешного переложения ранее наработанного преподавателями содержания и средств образования на новые технологические платформы, освоения ими цифровых инструментов взаимодействия. При этом последние все же сузили спектр коммуникации, в частности особенно дефицитной стала эмоциональная составляющая образовательного взаимодействия педагога и учащихся. Если в вузе это имеет негативное, но не критичное влияние, то для образовательного процесса начальной школы дистант является крайне отрицательным явлением, сводя-

щим на нет возможности социализации и эмоциональных контактов младших школьников с учителем и друг другом. Это делает затруднительным решение одной из приоритетных задач педагогики последних лет – развитие эмоционального интеллекта и так называемых soft skills, которые предполагают обогащение опыта непосредственного общения человека с другими людьми.

Потеряем ли мы традиционные способы общения, привыкнув к цифровой и сетевой коммуникации? Во всяком случае наши студенты, которые вначале крайне отрицательно отнеслись к переходу на дистант, спустя примерно полгода стали видеть в нем определенные достоинства. Со своей стороны и преподаватели в какой-то степени научились взаимодействовать со студентами в этой новой цифровой реальности, освоили некоторые инструменты и наработали дидактический материал, что, безусловно, потребовало от них особых усилий за короткое время. Конечно, многие цифровые средства и возможности использовались и ранее, но не всеми и не в таком объеме, к которому пришлось прибегнуть в период дистанта.

Однако о недостатках дистанционного образования написано много, хотелось бы назвать и его положительные эффекты, которые, по нашему мнению, заслуживают особого внимания, поскольку возможно будут сохраняться и далее, например, при переходе к смешанному обучению. Во-первых, это вариативность и множественность как самой информации, так и ее источников; более широкое использование методов, приемов и форм обучения и воспитания, которые основаны не на принуждении и постоянном контроле педагога, и в этом смысле соответствуют привычным для современного молодого поколения, выросшего в цифровой и сетевой среде, способам усвоения самой разнообразной информации, которую можно найти в окружающем мире. Дистант заставил предоставлять студентам больше возможностей для самостоятельного освоения материала, для виртуальных путешествий, сетевой командной проектной работы, гибкого сочетания сотрудничества, коммуникации и коллаборации с индивидуальным образованием. В результате мы в значительной степени отошли от традиционного понимания образовательной среды по направлению к образовательному пространству.

Понятие «образовательное пространство» как базовую категорию современного образования на своих конференциях мы стали использовать довольно давно; оно обозначало единство всех возможных факторов, которые действуют на растущего и развивающегося ребенка. И еще совсем недавно использование этого термина вызывало критику со стороны исследователей и педагогов-практиков, отмечавших, что существует хорошо известное понятие среды, описанное в работах ученых и использующееся в образовательных учреждениях, которое не надо заменять новым синонимом. Это понятие обусловлено материалистическими марксистскими представлениями и выступает основой т.н. средового подхода к образованию. Термин «образовательная среда» хорошо известен и принят в российской педагогике [2–5]. Образовательная среда понимается как такое специально спроектированное

материальное и духовное окружение, которое однозначно направляет учащихся прямо к заданной конечной цели. Среда является важным детерминирующим фактором, не позволяя учащемуся отклониться от заданной траектории развития и в этом смысле соответствует классическому пониманию образования как стимул-реакторного процесса.

Однако в последнее время как ученые, так и практики стали шире использовать термин «образовательное пространство» в своих выступлениях и публикациях [6, 8–10 и др.]. Часто понятие среды и пространства отождествляются, они действительно близки друг другу, но для нас важно выявить их различия, поскольку мы не рассматриваем их как тождественные. С нашей точки зрения образовательное пространство, хоть и близко, но не синонимично понятию среды и не является результатом просто терминологической замены. Пространство имеет более широкие рамки, оно не так жестко детерминирует и однозначно представляет единственный правильный вариант решения, мнения, информации. Оно несет множественность, включающую ресурсы всей человеческой цивилизации, в которой надо ориентироваться и уметь выбрать то, что важно, в предельном смысле – это пространство нашей обычной жизни со всей ее правдой и обманом, закономерностями и случайностями, традициями и новациями, глубиной и поверхностностью. Наконец, образовательное пространство глобально, поликультурно, многофункционально, адаптивно – это не аудитория с товарищами и педагогом, даже не внутренняя среда университета, это открытая и развивающаяся система, обеспечивающая удовлетворение жизненно важных потребностей студентов в общении, познании, профессиональной подготовке, саморазвитии и самореализации. Образовательное пространство не требует обращения к нему только в определенные регламентом часы работы, оно может точно так же, как и среда, сочетать реальные и виртуальные средства хранения и использования информации, однако многие из них доступны ежедневно и круглосуточно из любой точки мира. Оно, в конце концов, предлагает полную свободу тому, кто учится: выбирать то, что он хочет из огромного количества материалов, отказываться от того, что ему неинтересно, использовать те инструменты, которые хочет сам, продвигаться в своем темпе и так далее. В этом пространстве педагог не столько носитель неизменной истины в последней инстанции, сколько ищущий ее вместе со своими студентами фасилитатор.

Исходя из такого определения считаем одним из потенциально значимых направлений развития подготовки будущего педагога технологическую модернизацию образовательной среды классического университета: ее расширение и преобразование в открытое образовательное пространство [7]. С точки зрения методологических подходов понятие образовательного пространства соответствует современной постнеклассической парадигме образования с ее принципами плюрализма, синергизма, вероятностности и стохастичности, идеями индивидуализации и персонификации образования, диалогичности и полилогичности педагогического взаимодействия. Мы

солидарны с точкой зрения А. А. Орлова, который говорит о необходимости «проектировать образовательный процесс в вузе как новое коммуникативное пространство – пространство диалогического общения в противовес существующему авторитарному стилю, для которого характерен идущий сверху вниз монолог преподавателей» [8, с. 93].

Современная образовательная теория и практика переносит акценты с вопроса «как обучать?» на вопрос «как сделать, чтобы ученик смог узнать?», с этим связано обеспечение в образовательном пространстве многообразных представлений действительности и естественной сложности мира; акцентирование строительства знания, а не его воспроизводства, изучение реальных окружающих сред, использование контекста при строительстве знаний ученика, организация рефлексивной практики учащихся. В этом отношении дистанционное образование в 2020/2021 учебном году показало как достоинства (возможности использования виртуальных экскурсий, различных образовательных цифровых и информационных платформ), так и недостатки существующей сегодня подготовки педагога, например, отсутствие освоенных когнитивных подходов к ее построению в условиях открытого образовательного пространства.

С позиций современных компетентностного и когнитивного методологических подходов активность познающего субъекта в образовательном пространстве выражается не столько в восприятии внешних стимулов и адаптации к окружающей среде (средовой подход), сколько в построении собственной картины действительности [9].

В открытом образовательном пространстве особо важную роль начинают играть как техническая оснащенность процесса подготовки, так и характеристики коммуникации, в том числе и пришедшее из компьютерных областей науки понятие интерфейса, обеспечивающего результативность и эффективность учебной коммуникации. Уже существуют интерфейсы, «позволяющие субъекту ставить и достигать свои цели, ведущие к реализации витальных потребностей человека. К ним относятся блоги, сайты, живые журналы, поисковые системы для работы с различными формами информации, системы интерактивной коммуникации, сетевые сообщества и, наконец, погружающие пользователя в свое содержание виртуальные миры» [10, с. 34].

Оценивая указанные инновации как положительные эффекты трансформации образовательного пространства современного вуза, тем не менее ощущаем обеспокоенность неизбежным в этом случае падением общей грамотности, культуры, мышления, связанными со снижением уровня фундаментальной теоретической подготовки и заменой его функциональной грамотностью. Эти негативные последствия мы уже наблюдаем, они – обратная сторона достоинств новых технологий и подходов.

Список использованных источников

1. Широких, О. Б. Профессионально-личностная подготовка будущего педагога: на пути к открытому образовательному пространству / О. Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 32–38.

2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001.
3. Мануйлов, Ю. С. Воспитание средой : сборник статей разных лет / Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
4. Сулима, И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / И. И. Сулима. – Режим доступа: http://www.ni-centr.ru/chitalnyj zalcentra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak metodologiya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. – Дата доступа: 28.04.2019.
5. Иванова, С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий [Электронный ресурс] / С. В. Иванова // Народное образование и педагогика. – 2015. – Режим доступа: https://cyberleninka. Ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i obrazovatelnayasreda-v-poiskah-otlichiy. – Дата доступа: 28.04.2019.
6. Современное образовательное пространство в условиях информационного общества : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., г. Барнаул, 30 нояб. 2018 г. / под общ. ред. В. А. Ивановой, С. Ю. Шевелева, О. Н. Жердевой, Е. В. Сильченко, Т. В. Горбуновой. – Барнаул : Изд-во Графикс, 2019. – 262 с.
7. Широких, О. Б. Актуальные вопросы развития образовательного пространства детства / О. Б. Широких // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Коломна : Гос. соц.-гуманитар. ун-т, 2019. – С. 8–19.
8. Орлов, А. А. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе как поликультурного диалога / А. А. Орлов // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сб. науч. статьей / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова, Н.В. Матяш. – Брянск : РИО БГУ, ООО «Новый проект», 2017.
9. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 430 с.
10. Сергеев, С. Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения / С. Ф. Сергеев // Открытое образование. – 2013. – №1. – С. 32–39.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 378.147

ФАРМІРАВАННЕ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ДЫСЦЫПЛІНЫ «ПЕДАГАГІЧНАЯ РЫТОРЫКА»

В. У. Азарка, А. С. Васілеўская

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: nach@bspu.by

У артыкуле абгрунтоўваецца неабходнасць уключэння ў вучэбныя планы падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў вучэбнай дысцыпліны «Педагагічная рыторыка», раскрываецца змест вучэбнай праграмы па дысцыпліне, аналізуюцца метады і прыёмы выкладання.

Ключавыя словы: універсальная кампетэнцыя, камунікатыўная кампетэнцыя, педагагічная рыторыка, вучэбная праграма, метады і прыёмы.

Тыпавым планам спецыяльнасці «Пачатковая адукацыя», распрацаваным на аснове стандарта вышэйшай адукацыі пакалення 3+, прадугледжана фарміраванне ўніверсальнай кампетэнцыі здзяйсняць камунікацыі ў вуснай і пісьмовай формах на дзяржаўных і замежных мовах для рашэння задач прафесійнага, міжасабовага і міжкультурнага ўзаемадзеяння. Фарміраванню гэтай кампетэнцыі будзе спрыяць выкладанне практычна ўсіх лінгвадыдактычных дысцыплін. Разам з тым мы палічылі мэтазгодным уключыць у план падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў дысцыпліну, якая б вучыла свядома выбіраць моўныя адзінкі ў залежнасці ад сітуацыі, прадумваць стратэгіі і тактыкі моўных зносін, дапамагала засвоіць тэхналогіі стварэння маўлення.

Менавіта таму ў вучэбныя планы 2021 года была ўведзена дысцыпліна «Педагагічная рыторыка», паколькі яна дапамагае студэнтам адаптавацца ў прафесійнай дзейнасці, сфарміраваць адкрытую для зносін асобу, кампетэнтную, здольную да супрацоўніцтва, да маўленчай творчасці, да міжкультурнага ўзаемадзеяння, асобу, якая валодае навыкамі паспяховай камунікацыі [2, с. 4].

Вучэбнай праграмай па дысцыпліне «Педагагічная рыторыка» прадугледжана знаёмства са зместам і задачамі агульнай і педагагічнай рыторыкі, акрэсленне спецыфікі маўленчай дзейнасці настаўніка, выпрацоўка асноўных якасцей культуры маўлення, знаёмства з асновамі публічнага выступлення. Акрамя таго, у змест дысцыпліны ўключаны тэматычны блок, прысвечаны выразнаму чытанню.

У выніку асваення дысцыпліны студэнты павінны ведаць спецыфіку педагагічных зносін; асаблівасці кніжнай і размоўнай формаў маўлення; асаблі-

васці вуснай і пісьмовай формаў зносін; асноўныя віды маўленчай дзейнасці; камунікатыўныя якасці добрага маўлення; этапы падрыхтоўкі публічнага выступлення; спецыфіку падрыхтоўкі да выразнага чытання твораў.

У першакурснікаў павінны быць сфарміраваны ўменні ствараць тэксты розных стыляў і жанраў; будаваць выказванне ў адпаведнасці з нормамі літаратурнай мовы; аналізаваць тэксты розных жанраў; эфектыўна выкарыстоўваць моўныя сродкі ў розных сітуацыях і жанрах педагагічных зносін; аргументавана выкладаць свой пункт гледжання.

Студэнты павінны авалодаць навыкамі аналізу маўлення і выпраўлення памылак; нормамі літаратурнай мовы; навыкамі стварэння і апрацоўкі розных тыпаў тэкстаў; навыкамі адбору і вывучэння матэрыялу па тэме выступлення; навыкамі выразнага чытання.

Аўтары вучэбнай праграма вызначылі два ўзроўні сфарміраванасці кампетэнцыі: парогавы – ствараць на рускай і беларускай мовах граматныя і лагічна несупярэчлівыя пісьмовыя і вусныя тэксты з захаваннем моўных норм, распрацоўваць партытуру выразнага чытання мастацкіх твораў; павышаны – ствараць на рускай і беларускай мовах граматныя і лагічна несупярэчлівыя пісьмовыя і вусныя тэксты з улікам камунікатыўнай сітуацыі, выразна чытаць мастацкія творы розных жанраў.

Асноўнымі сродкамі ацэнкі ўзроўню сфарміраванасці кампетэнцыі павінны стаць не толькі вусныя адказы і тэсты, але і вуснае публічнае выступленне, эсе, выразнае чытанне твораў розных жанраў, заданні на пошук і адбор матэрыялу ў адпаведнасці з прапанаванай тэмай.

Мэты і задачы вывучэння новай дысцыпліны патрабуюць ад выкладчыкаў пошуку спецыфічных формаў правядзення лекцыйных і практычных заняткаў.

Невялікая колькасць гадзін, адведзеных на лекцыйныя заняткі, вымагае прымянення інтэрактыўных прыёмаў выкладання тэарэтычнага матэрыялу. Напрыклад, добрыя вынікі на лекцыйных занятках дае праца з табліцай «Ведаю – хачу даведацца – даведаўся». Запаўняючы калонку «Ведаю» ў самым пачатку заняткаў, студэнты актуалізуюць раней набытыя веды; аналіз запісаў, унесеных у калонку «Хачу даведацца», дапамагае выкладчыку зразумець, на якіх пытаннях варта засяродзіць увагу і раскрыць больш падрабязна; зварот да калонкі «Даведаўся» пасля кожнага тэматычнага блока забяспечвае пастаянную рэфлексію.

Свядомаму засваенню вучэбнага матэрыялу дапамагае і праца па сістэме Эйр Ар Гайд (Anticipation-Reaction Guide), якая дазваляе параўнаць веды студэнтаў да пачатку і пасля лекцыі. На пачатку заняткаў выкладчык прапануе пазнаёміцца з чатырма сцверджаннямі і вызначыць, якія з іх з'яўляюцца праўдзівымі, а якія памылковымі (студэнты адзначаюць іх адпаведна знакамі + і -). Зварот да гэтых жа сцверджанняў пасля выкладу тэарэтычнага матэрыялу і фармулёўка выказванняў тыпу «Раней я думаў, сёння я даведаўся…» павышае якасць засваення інфармацыі, вучыць аналізаваць набытыя веды.

Паколькі будучы настаўнік пачатковых класаў павінен уступаць у камунікацыю як на рускай, так і на беларускай мовах, то з самага пачатку

ўзнікла пытанне, на якой мове будзе весціся выкладанне. Тэарэтычны матэрыял падаецца на беларускай мове, а вось на практычных занятках мова выкладання можа мяняцца. Такая практыка, на наш погляд, стварае добрыя магчымасці да ўдасканалення навыкаў пераходу з адной мовы выкладання на другую, спрыяе знікненню ўнутранага бар'ера, дапамагае фарміраванню білінгвальнай асобы.

Першае, на што робіцца акцэнт у працэсе выкладання дысцыпліны, – выпрацоўка ў студэнтаў навыкаў розных відаў маўленчай дзейнасці – чытання, слухання, гаварэння і пісьма.

Для навучання ўдумліваму і сур'ёзнаму чытанню студэнтам прапануюцца розныя віды аналізу тэксту, пры якіх неабходна вызначыць тэму і ідэю твора, тып і стыль маўлення, выявіць функцыі тых або іншых моўных сродкаў. Практыкаарыентаванасць навучання рэалізуецца і ў тым, што студэнты працуюць з тэкстамі, якія вывучаюцца на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Для фарміравання навыкаў гаварэння і пісьма студэнты ствараюць розныя віды выказванняў як у вуснай, так і ў пісьмовай форме: разважанне на зададзеную тэму, апавяданне па серыі малюнкаў, выказванні розных стыляў і жанраў. Напрыклад, пры паўтарэнні акцэнтуацыйных норм рускай і беларускай моў студэнтам было прапанавана прыдумаць апавяданне са словамі, у якіх яны дапусцілі памылкі ў пастаноўцы націску. Незвычайнасць і складанасць задання заключалася ў тым, што апорныя словы не былі звязаны паміж сабой сэнсава.

Для выпрацоўкі навыку рэфлексіўнага слухання на занятках па рыторыцы праводзіцца гульня «Экзамен» [1]. Перш чым адказаць на зададзенае пытанне, студэнт павінен паўтарыць або пытанне цалкам, або найбольш значную інфармацыю ці выказаць меркаванне пра матывы, якія пабудзілі субяседніка сказаць зыходную фразу. Дарэчы, як паказала практыка, нават дакладна паўтарыць пытанне бывае вельмі складана.

Значная колькасць часу на занятках па педагагічнай рыторыцы адводзіцца на тое, каб студэнты як мага часцей уступалі ў камунікацыю. Гэтаму спрыяе групавая форма работы, выкананне разнастайных творчых заданняў. Абавязковай для ўсіх прысутных на занятках становіцца ўстаноўка на выяўленнне і выпраўленне памылак, дапушчаных студэнтамі пры адказах.

Такім чынам, эфектыўнасць фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў пачатковых класаў залежыць як ад зместу вучэбнага матэрыялу, так і ад выбару формаў і метадаў працы на занятках. Сфарміраваць асобу, адкрытую да зносін, можна толькі пастаянна стымулюючы яе камунікатыўную актыўнасць.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Вагапова, Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – М. : Цитадель, 2001. – 460 с.
2. Сидорович, З. З. Педагогическая риторика : учеб.-метод. пособие / З. З. Сидорович. – Гродно : ГрГУ, 2016. – 265 с.

УДК 37.017.922

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Буторина

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В статье обосновывается актуальность компетентностного подхода в процессе формирования информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования во внеучебной деятельности, представлена характеристика содержания групп метапредметных компетенций, имеющих общекультурное значение.

Ключевые слова: информационная культура, медиаобразование, компетентностный подход.

Основная цель начального образования, представленная в «Образовательном стандарте начального образования», ориентирует педагога на использование в процессе обучения и воспитания комплекса средств, направленных на формирование личности, опирающейся в своем поведении на этические и нравственные нормы, умеющей пользоваться различными источниками информации при организации самостоятельной учебной деятельности, проявляющей познавательную активность, владеющий начальными навыками социальной адаптации, разнообразными способами деятельности, применяемыми не только в образовательном процессе, но и в реальных жизненных ситуациях [1].

Применение компетентностного подхода на первой ступени общего среднего образования обусловлено высокими требованиями общества к уровню и качеству образования, направленного на решение личностно значимых актуальных в социальном плане познавательных проблем при овладении необходимыми знаниями и умениями по поиску, осмыслению, интерпретации и применению информации. Значимость данного подхода отмечена в «Образовательном стандарте начального образования», согласно которому компетентностный подход определяется как «совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, которые характеризуются нацеленностью на формирование компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования на II ступени общего среднего образования, универсальных учебных действий, усилением практической ориентированности учебной деятельности учащихся, использованием накопленного и созданием условий для формирования у учащихся социального опыта, в том числе в процессе самостоятельной деятельности» [1, с. 5].

Информационная культура учащихся начальных классов представляет собой динамичное интегративное личностное образование, отражающее процесс и результат взаимодействия учащихся с информационными ресурсами, выражающийся в эмоционально-ценностном отношении к информации, овладении знаниями и информационными умениями, опытом самостоятельной нравственно ориентированной рефлексируемой медиадеятельности с учетом индивидуальной медиаобразовательной траектории личности. Реализация компетентностного подхода в процессе формирования информационной культуры учащихся начальных классов средствами медиаобразования ориентирует учащихся на решение практических жизненных задач, связанных с использованием медиа, результатом чего станут не отдельные знания, умения и навыки, а наличие способности и мотивационной готовности учащихся к их продуктивному применению в повседневной реальности. Компетентностный подход направлен на достижение метапредметных результатов, которые отражают важные аспекты личностных достижений учащихся: готовность на соответствующем возрастным особенностям уровне к познавательной деятельности, освоению универсальных учебных действий и межпредметных понятий, овладению механизмами эмоционально-волевой регуляции состояний и активности личности в поведенческой сфере [1].

В процессе формирования метапредметных результатов учащихся младший школьный возраст имеет особое значение. Приобретенные детьми этого возраста умения впоследствии будут выполнять многофункциональную роль во всех сферах жизнедеятельности взрослеющей личности, а на их основе в учебной и внеучебной деятельности будут формироваться метапредметные компетенции.

Взаимодействие с различными медиа является привлекательной для учащихся деятельностью. Этот факт при умелом руководстве со стороны педагога может усилить эффективность формирования компетенций, так как компоненты компетентности проявляются и развиваются только в условиях деятельности, интересной для человека [2].

В контексте формирования информационной культуры учащихся начальных классов с опорой на классификацию А. В. Хуторского нами выделены следующие группы метапредметных компетенций, имеющих общекультурное значение:

– ценностно-смысловые (ценностные ориентиры учащихся в медиасреде, способность создавать с помощью медиа целевые и смысловые установки для своих действий и поступков в социуме);

– культурные (усвоение ценностных основ жизни человека, опыт медиадеятельности в области общечеловеческой культуры, формирование компетенций, связанных с взаимодействием с медиатекстами в бытовой и культурно-досуговой сфере);

– учебно-познавательные (совокупность познавательных умений учащихся по работе с информацией медиа: способы планирования деятельности по

осуществлению информационных процессов, рефлексии, самооценки результатов деятельности, а также творческие умения продуктивной медиадеятельности по решению познавательных задач в нестандартных ситуациях);

– информационные (освоение на доступном уровне информационных и медиатехнологий, понимание особенностей предъявления информации различными медиа; навыки поиска, анализа, отбора, преобразования, сохранения, передачи, защиты информации);

– коммуникативные (способы взаимодействия с окружающими в группе и коллективе, овладение в соответствии с особенностями возраста социальными ролями; применение различных способов коммуникации в повседневной жизни);

– социально-трудовые (овладение этикой информационного взаимодействия в различных социальных ситуациях);

– компетенции личностного самосовершенствования (освоение способов ценностного, интеллектуального, творческого саморазвития, правил безопасной жизнедеятельности в информационной среде, эмоционально-волевая саморегуляция) [3].

Направленность внеучебной деятельности на одновременное взаимодополняющее формирование вышеперечисленных компетенций в ходе освоения учащимися медиатекстов разных видов и жанров позволит повысить результативность процесса формирования информационной культуры. Достижению этой цели способствует накопление учащимися опыта деятельности и ценностного к ней отношения, который с учетом индивидуальной медиаобразовательной траектории развития учащихся органично дополняет триаду «знания – умения – навыки». В современной действительности эта триада трансформируется и проявляется в медиадеятельности. Вслед за И. А. Фатеевой мы считаем возможным перенести теоретические положения субъектно-деятельностной теории (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) на медиадеятельность, определяемую как активность субъекта, направленная на адекватное восприятие и производство медиатекстов, в ходе которых принципиально важным является «уравнивание» авторской и воспринимающей составляющих, поскольку восприятие представляет собой творческое воссоздание медиатекста [4, с. 28]. Метапредметные результаты, достигнутые учащимися в ходе освоения медиадеятельности, будут содействовать формированию способности и готовности самостоятельно осознанно и безопасно действовать как в знакомых, так и в нестандартных ситуациях, возникающих при использовании медиа.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в процессе формирования информационной культуры позволит повысить практико-ориентированную составляющую обучения и воспитания, конкретизировать содержание метапредметных результатов учащихся по освоению особенностей медиатекстов разных жанров с учетом индивидуальной медиаобразовательной траектории личности, что будет способствовать самостоятельному решению задач социальной коммуникации в медиасреде.

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/W21933745p_1548190800.pdf. – Дата доступа: 17.11.2020.
2. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Д. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 394 с.
3. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высш. образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.
4. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации / И. А. Фатеева. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

УДК 37.011.31-051:340

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Т. В. Горбунова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, e-mail: mishinatatyana@mail.ru

В статье раскрыта сущность правовой компетентности учителя начальных классов сельской школы, выделены её структурные элементы. Приведен перечень законодательных и иных нормативно-правовых документов, используемых в профессиональной деятельности учителя. Представлен опыт организации правового образования в сельских общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность, учитель, учитель начальных классов, школа, сельская школа.

Важную роль в формировании высокого уровня правосознания и правовой культуры современного сельского школьника играет педагог. Именно он, начиная с начальной школы, развивает у обучающихся нравственные качества, формирует ценностные ориентации, закладывает основы правовых знаний и умений. Результативность данной деятельности зависит от уровня правовой компетентности самого педагога.

Вопросы, связанные с правовой компетентностью педагогов, подробно исследованы в работах А. С. Аникина, А. С. Киндяшовой, О. Ю. Назарова, Н. Н. Сапрыкина, Н. М. Шибанова и др.

В своем исследовании мы используем определение понятия «правовая компетентность», которую дали С. Ф. Вольская и А. А. Зайцев. Они считают, что правовая компетентность – «сложное явление и выражается не только наличием

у педагога знаний и умений в области применения отдельных норм права в профессиональной деятельности, но и в повседневной гражданской жизни» [1].

С. Ф. Вольская и А. А. Зайцев выделяют следующие компоненты правовой компетентности: социальный; специальный; индивидуальный; личностный.

Учитывая ее интегральный характер Д. В. Московцев выделяет: законодательную; нормативную; этическую; социальную; информационную; психологическую составляющие [2].

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что правовая компетентность учителя – это сложное, интегративное образование, состоящая из совокупности специфических знаний, умений, навыков и качеств самой личности.

Ко всему вышесказанному считаем необходимым добавить, что правовая компетентность включает в себя готовность педагога организовывать свою профессиональную деятельность с учетом всех требований законодательных и нормативно-правовых актов, куда входят:

– Конвенция ООН о правах ребенка;

– Конституция Российской Федерации и его субъектов;

– Федеральные законы РФ;

– Постановления Правительства РФ и органов управления образованием;

– региональные, муниципальные и локальные.

Знание и применение нормативно-правовых документов – важное условие для результативной организации образовательного процесса в современной школе.

Однако их использование учителем в своей профессиональной деятельности не является главной составляющей. Мы согласны с мнением А. С. Киндяшовой, Н. Р. Волковой, что «правовая компетентность учителя включает:

– понимание социальной ценности права;

– убежденность его в соблюдении законов;

– наличие правосознания;

– сформированность правовой культуры;

– способность и готовность к передаче правовых знаний, ценностных правовых убеждений и модели правомерного поведения обучающимся» [3].

Для формирования положительного типа правосознания младших школьников учитель начальных классов сельской школы должен активно взаимодействовать с их родителями (законными представителями), в связи с тем, что воспитание правосознания начинается в семье, здесь закладывается фундамент. Задача педагога закрепить правильный опыт и скорректировать ошибки. Если в прошлом это была не системная работа, то сейчас правовому образованию уделяется большое внимание. Имеется различный опыт его организации в сельских общеобразовательных учреждениях:

– проведение внеклассной работы в обучающимися;

– внедрение в образовательный процесс учебных курсов;

– разработка учебно-методических материалов и т. п.

Учитель начальных классов, являясь субъектом данного процесса, организует, в рамках урочной и внеурочной деятельности, правовое обучение, способствует формированию правовой культуры младших школьников. Для этого он создает правовое пространство.

Педагог, реализующий правовое образование, должен сам обладать профессиональным правосознанием. Перед современной высшей педагогической школой стоит задача совершенствовать систему формирования правовой компетентности у будущих педагогов. При рассмотрении данного аспекта многие исследователи используют термин «правовое сознание» педагога, под которой понимают «совокупность правовых знаний и умений, ценностных ориентаций и убеждений, способность и готовность их передачи обучающимся. Сформированное правосознание педагога выступит основой его правовой компетентности, одним из составляющих профессиональной компетентности педагога» [4].

Правовая компетентность включает следующие «компетенции:

– уважительное отношение к закону и праву;

– навык работы с правовой информацией;

– умение осуществлять профессиональную педагогическую деятельность на основе развитого правосознания и правовой культуры» [3].

Формирование правовой компетентности педагогов, в том числе и учителей начальных классов, является приоритетной задачей, которая стоит перед современной системой профессионального педагогического образования. Этот процесс должен носить постоянный и последовательный характер, и включает:

– передачу знаний в сфере правовых отношений;

– воспитание правовых ориентаций;

– формирование правомерного поведения;

– развитие особых правовых качеств личности;

– формирование навыков применения законодательных и нормативно-правовых актов в профессиональной деятельности и т. д.

Студенты, получающие педагогическое образование по профилю «Начальное образование», проходят дисциплину «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности». Задачи дисциплины: освоение будущими педагогами законодательной и нормативной базы осуществления профессиональной деятельности в системе образования РФ, изучение организационных основ управления качеством образования, формирование умений и навыков работы в образовательно-правовом пространстве.

Результатом такой подготовки является правовая социализация будущего учителя в общественной жизни, и в итоге, формируется правовая компетентность.

Практика доказывает, что только систематическое правовое обучение и воспитание способствуют становлению правовой компетентности.

Владеющий правовой компетентностью, т. е. разбирающийся в юридических нормах и законах, имеющий ценностно-правовую ориентацию и т. п. учитель начальных классов сельской школы, должен уметь применять данные знания в практике и быть примером в поведении для младших школьников. В частности учитель:

– развивает правовые ценности у обучающихся;
– формирует специальные знания и умения;
– культивирует правомерное поведение младших школьников;
– взращивает у них правовой опыт и т. п.

Педагог является носителем идеи гражданского общества, нормативно-правовых знаний и т. п. Он осуществляет педагогическое сопровождение социализации младших школьников сельской школы, формирует у них правовой опыт [5].

Однозначно, наличие правовой компетентности учителя начальных классов сельской школы способствует повышению уровня правосознания у младших школьников, формирует у них активную гражданскую позицию. Такой педагог пресечет любые случаи нарушения прав и свобод участников образовательного процесса (обучающихся, родителей и других педагогов). Это будет способствовать повышению общей правовой культуры сельчан, что приведет к формированию правового государства с развитым гражданским обществом.

Список использованных источников

1. Вольская, С. Ф. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза / С. Ф. Вольская, А. А. Зайцев // Вестник МГТУ. – 2006. – № 4. – С. 590–593.
2. Московец, Д. В Теоретико-методологический подход к формированию правовой компетентности у будущих педагогов профессионального образования / Д. В Московец // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика – 2015. – № 3 – С. 155–163.
3. Киндяшова, А. С. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. С. Киндяшова, Н. Р. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27117. – Дата доступа: 05.10.2021.
4. Профессиональная компетентность учителя начальных классов сельской школы : монография / под ред. Т. В. Горбунова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 152 с.
5. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

УДК 378.016

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: РАЗЛИЧИЯ В ЦЕЛЯХ И ПОДХОДАХ

Л. А. Громова

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия, e-mail: gromovala@mail.ru

В статье проводится принципиальное различие между целями и подходами к организации проектной и исследовательской деятельности будущих учителей начальных классов. Предлагается организовывать эти виды деятельности в соответствии с личностными особенностями студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: проектная и исследовательская деятельность обучающихся, эффективность применения метода проектов, педагогические риски.

Метод проектов уже давно и прочно вошел в арсенал применяемых в образовании методов. Однако до сих пор существуют не только противоречия между пониманием этого понятия разными авторами, но и неоднозначные, иногда отрицательные результаты применения его на практике. Можно много говорить о том, сколько стоит покупка готового курсового проекта для студента. Как представляется, такое положение сложилось в педагогике, прежде всего потому, что до сих пор неопределена четко цель включения проекта в обязательный перечень выполняемых обучающимися учебных работ.

Целями проектной деятельности в школе чаще всего признается формирование предметных знаний и общеучебных навыков: социальных, коммуникативных, мыслительных, исследовательских. В процессе подготовки проекта студенты приобретают умения:

– интегрировать и применять ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам;

– самостоятельно мыслить и принимать решения, проявлять изобретательность;

– владеть методами исследования;

– раскрывать свои способности и реализовывать их в разнообразных видах деятельности [1, с. 45].

В таком подходе проектная и исследовательская деятельность настолько переплетаются, что их цели воспринимаются общими. Однако в таком случае эффективность их применения резко снижается.

Представляется целесообразным в качестве основной цели применения метода проектов в современном образовании выделить формирование функциональной грамотности личности. По А. А. Леонтьеву: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах

человеческой деятельности, общения и социальных отношений». В таком случае целью применения метода проектов будет формирование способности студента в процессе работы вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться в ней, в том числе и в учебной ситуации практики в школе. Эти качества потребуются и будущему учителю, чтобы эффективно взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями [2, с. 44]. Причем это касается не только тех его профессиональных характеристик, которые относятся к преподаваемым дисциплинам. Например, от финских педагогов ожидается, что они будут сами выбирать самые эффективные методы преподавания, воспитательного взаимодействия с подопечными, определять степень усвоения материала учениками и совершенствовать собственное мастерство [3, с. 13]. То есть вся деятельность такого специалиста, признаваемая во всем мире образцовой, состоит из последовательности педагогических проектов, направленных на совершенствование своей профессимональной компетентности.

Проектная деятельность студента, в таком случае, подразумевает самостоятельное целеполагание, а не выбор темы из списка, предложенного педагогом. В противном случае, когда есть уже утвержденные цели, итогом работы студента, будущего учителя, станет реферат, курсовая работа, доклад, то есть уже давно известные формы проверки знаний и навыков. Планирование, контроль и коррекция, анализ результата проекта также должны быть делегированы самому его автору. В идеале, как запланировано российскими Федеральными государственными образовательными стандартами, создать проект должен уметь уже выпускник средней школы. Однако, поскольку и в школе проектная деятельность ученика полностью находится под контролем учителя, высшее учебное заведение сталкивается с необходимостью формировать проектную деятельность студента заново. В самых сложных ситуациях необходимо перед этим проводить коррекционную работу. Например, объяснять студенту, что недостаточно просто скачать материал из интернета и хорошенько его выучить.

Естественно, проектная деятельность, в первую очередь должна касаться тех тем, с которыми студент сталкивается в действительности, для решения которых нужна его собственная активность. Педагог не должен сам создавать перечень тем, которые он предложит обучающимся. Главная его цель – помочь студенту найти его собственную тему проекта. Конечно, это труднее, чем идти по уже много раз пройденому пути. Бесконечные проекты «Методы обучения математике в начальной школе», «Здоровьесбережение младшего школьника в образовательном учреждении» и т. п. легко проверить и поставить отметку в ведомость. Но в результате того, что студент просто собирает и согласовывает несколько файлов из интернета, в реальной жизни конкретных навыков он не получит. Каждую тему можно изменить и направить на решение конкретной проблемы. Например, взяв тему «Обучение математике в начальной школе и применение гаджетов на уроке».

Такой проект реально будет решать существенную проблему. Надо будет самостоятельно составить анкеты для учеников и родителей, обработать результаты опросов, выбрать методики проведения педагогического наблюдения и так далее. Конечно, в таком случае усложняется и работа преподавателя по руководству таким проектом. И это может стать его педагогическим проектом [4, с. 36].

Еще сложнее обстоит дело с исследовательской деятельностью обучающихся. Вне зависимости от изучаемой дисциплины целью организации его работы должно быть не участие в престижной конференции или конкурсе, а совершенствование его исследовательских способностей и наклонностей, если они у него есть. Чаще всего такая работа не может быть коллективной, если не собирается группа единомышленников, интересующихся одной проблемой. Исследовательская одаренность – это редкое свойство личности. Поддержка такого исследователя требует серьезной индивидуальной работы педагога. Что очень важно, в этом случае руководитель студента сталкивается с необходимостью формировать функциональную грамотность подопечного. Чаще всего это молодые люди «не от мира сего», и им необходимо помочь научиться вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться в ней. Иначе те исследования, а иногда и открытия, которые делают авторы работы, не получат должного продолжения в виде оформленного документа. Исследовательская деятельность должна быть связана с сознательной постановкой цели исследования, планированием, выдвижением гипотезы о результатах и так далее, то есть требует определенного структурирования исследовательских умений и навыков обучающего. Такое формирование и структурирование исследовательской деятельности происходит в процессе проведения исследований, обеспеченных соответствующим педагогическим сопровождением. Если студент, проведя исследование под руководством преподавателя, не в состоянии в дальнейшем провести другую работу самостоятельно, нельзя говорить о сформированности у него исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность есть становление субъекта собственного мышления, в ходе которого открываются новые внутренние ресурсы деятельности. Ее формирование в процессе получения образования однозначно не предопределено, хотя она и может возникать без явных внешних причин. Однако такую деятельность надо отличать от творчества. Творческий аспект деятельности человека подразумевает неповторимость в его пути движения к результату (психолого-педагогический словарь), а исследование становится завершенным только тогда, когда после его завершения определены и описаны способы воспроизведения полученного результата. Человек, проводящий исследование, должен суметь проанализировать и описать свою деятельность таким образом, чтобы обеспечить возможность достижения другими в точности таких же результатов. Другое дело, что предметом научного исследования могут быть и все стороны творчества в различных областях искусства.

Формирование исследовательской деятельности может сопровождаться педагогическими рисками, как последствиями принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Прежде всего, надо предотвращать изъяны воспитательного процесса, возникающие в результате формального подхода педагогов к проблемам, связанным с научной этикой. Такой риск может привести к далеко идущим нравственным проблемам молодого специалиста. Растущее количество олимпиад и конкурсов, завышенные требования к объему и содержанию представленных работ в ряде случаев приводят к стремлению обойти такие принципы научной этики, как авторское право, независимость исследователя, уважение к мнению оппонентов вне зависимости от их возраста и социального положения. В результате резко снижается мотивация к исследовательской деятельности у молодых людей, для которых именно эти принципы в силу возрастных особенностей и личных нравственных критериев являются особо значимыми.

Важно разрешать личностные проблемы, связанные с неадекватным восприятием себя и окружающих людей, как результат неуспешности или успешности исследовательской деятельности. Последствием такого риска может быть неуспешность в профессиональной карьере или в личной жизни.

В качестве вывода хочется представить те результаты проектной и исследовательской деятельности будущих учителей, которые достигаются в результате правильной организации студенческого проекта или исследования. В первую очередь формируется креативное мышление студента, как способность его продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение оригинальных, нестандартных, непривычных решений. Эффективно развивается способность вступать в открытое, уважительное и продуктивное взаимодействие с другими людьми. Исследовательская деятельность стимулирует профессиональный интерес к науке и технологиям, понимание ценности научного изучения вопросов.

Список использованных источников

1. Кожекина, Е. А. Обучение проектной деятельности: формирование компетенций будущего учителя / Е. А. Кожекина // Инновационные проекты и программы в образовании. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-proektnoy-deyatelnosti-formirovanie-kompetentsiy-buduschego-uchitelya. – Дата доступа: 09.10.2021.
2. Пичугин, С. С. Универсальные учебные действия: как прервать константу неуспешности / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2019. – № 7. – С. 42–49.
3. Уолкер Тимоти. Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире / Т. Уолкер. – М. : Изд. ООО «Альпина Паблишер», 2018.
4. Громова, Л. А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» / Л. А. Громова // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и мат-лов науч.-практ. конф. – М. : Академия социального управления. – 2020. – № 2-2. – С. 32–37.

УДК 378.3

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛАБОРАТОРИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ В 2021 ГОДУ

Е. А. Гулецкая

НМУ «Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь», г. Минск, Беларусь, e-mail: gyletskaya@mail.ru

В статье рассмотрены основные результаты научной деятельности лаборатории начального образования Национального института образования, проводимой в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» в 2021 году. В рамках научного исследования проведено комплексное исследование сущности функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность; младший школьник; научно-исследовательская работа.

Лаборатория начального образования занимается разработкой прикладных научных исследований, результаты которых внедряются в деятельность учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. С 2021 года в лаборатории в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.) проводится научное исследование, целью которого является разработка научно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности (далее – ФГ) учащихся I ступени общего среднего образования (научный руководитель задания – к. п. н., доцент Е. А. Гулецкая).

В ходе проведенного в 2021 году исследования были получены следующие научные результаты, представленные в виде:

– аналитической записки «Анализ международного опыта формирования функциональной грамотности у младших школьников»;

– сущностной характеристики понятия «функциональная грамотность младшего школьника» и перечня компонентов, составляющих функциональную грамотность обучающихся;

– концептуальных оснований формирования функциональной грамотности у учащихся I ступени общего среднего образования.

Актуальность проводимого исследования продиктована повышающимися требованиями к уровню образованности человека, обусловленными общим уровнем культурного и технического прогресса, потребностью в специалистах не привычного, линейного типа мышления, а креативных, гибких, мобильных, готовых к сотрудничеству с другими людьми и с системами искусственного интеллекта. Конкурентоспособность человека XXI века зависит от того, насколько он может самостоятельно добывать и критически оценивать информацию, владеет навыками работы в команде, способен работать на результат и добиваться успеха, имеет лидерские качества, силу воли,

ответственность. Вышеперечисленные требования к специалисту будущего согласуются с общемировыми тенденциями обновления содержания образования [1-4], связанными с формированием у учащихся ФГ, обеспечивающей успешную жизнедеятельность ученика в быстро меняющемся мире.

Таким образом, актуальность проблемы формирования ФГ на всех уровнях и ступенях образования, связанная с необходимостью обеспечения конкурентоспособности отечественного образования в мировом масштабе, а также результаты участия белорусских 15-летних школьников в программе PISA (2018 г.) обусловили разработку научно-методического обеспечения формирования ФГ у обучающихся общего среднего образования приоритетным направлением научно-исследовательской работы. Ориентирование системы образования на новое содержание функциональной грамотности обеспечит решение основной цели I ступени общего среднего образования – целостное общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся; формирование у учащихся ценностно-смысловой, мировоззренческой и познавательной картины мира в их единстве, позитивной социализации и умения учиться.

В 2021 году в рамках выполнения задания НИР «Теоретически обосновать формирование функциональной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования» был выполнен следующий состав работ:

– проанализирован международный опыт формирования ФГ у младших школьников в странах с эффективными системами начального образования (Финляндия, Сингапур, Эстония, Южная Корея, Китай, США, Ирландия, Польша, Швеция, Португалия);

– на основе выявленного спектра функций современного человека, грамотность которых начинает формироваться в начальной школе, были определены перечни компонентов, составляющих ФГ младшего школьника: 1) относящиеся к содержательной области ФГ – здоровьесберегающая, информационно-читательская, математическая, естественно-научная, художественно-эстетическая, коммуникативная, иноязычная, технологическая, социокультурная грамотности; 2) относящиеся к компетентностной области ФГ – ключевые компетенции, сформулированные языком метапредметных результатов, состав которых определяется показателями сформированности интегративных компонентов ФГ;

– дана сущностная характеристика ФГ младшего школьника в целом и ее разновидностей (составляющих); определено их структурно-содержательное наполнение;

– разработаны концептуальные основания формирования ФГ у учащихся I ступени общего среднего образования в соответствии с выделенными видами ФГ.

Представленные за отчетный период 2021 г. результаты НИР основаны на философских, психологических и педагогических исследованиях, анализе и обобщении существующего отечественного и зарубежного практического

опыта по формированию и диагностике ФГ; анализе образовательных стандартов и учебных программ ряда зарубежных стран.

Исходными теоретическими и методическими основаниями НИР являются:

– антологический анализ ключевых понятий, начиная с дефиниции «ФГ», а также составляющих ее компонентов; выделение их смысловых, сущностных характеристик;

– основные положения компетентностного подхода к проектированию содержания образования: ориентация на формирование предметных, личностных и метапредметных результатов – элементов компетенций; выполняющих приоритетную роль в формировании ФГ; обеспечении готовности обучающихся осваивать и применять новые знания и умения для решения учебных и жизненных задач;

– специфика ценностно-смысловых установок, содержания учебного предмета, его личностных, метапредметных и предметных результатов освоения, которые и определяют ФГ в той или иной области.

В качестве рабочей формулировки в исследовании была использована трактовка понятия Н. Ф. Виноградовой, так как предложенный ею элементный состав позволил выявить интегративные признаки ФГ младшего школьника. К их числу были отнесены:

– мотивация учащегося и его включенность в деятельность, а также готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;

– опыт преодоления трудностей, позволяющий ученику решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;

– опыт взаимодействия и сотрудничества в ученическом коллективе как необходимое условие социализации личности;

– рефлексивный опыт, обеспечивающий устойчивое развитие личности, включающее самообразование, саморазвитие, самопознание как необходимые условия развивающейся личности в условиях получения непрерывного образования.

Сруктурно-содержательный анализ понятия «ФГ младшего школьника» позволил сделать несколько выводов:

– ФГ младшего школьника – явление метапредметное, ее формирование строится на предметной основе, в которой знания являются средством решения задач в жизненной ситуации, а метапредметные и личностные компетенции выступают «надстройкой» и в комплексе обеспечивают широкие возможности учащимся в овладении учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью.

– ФГ выявляет умение индивида приспосабливаться к среде и выступает ситуативной характеристикой личности, поскольку обнаруживает себя в конкретной ситуации. На практике ФГ проявляется в действиях учащихся, а оценка ее сформированности осуществляется через оценку определенных стратегий действий и поведения учащихся в различных ситуациях реальной жизни.

– Формирование ФГ обеспечивается достижением комплекса планируемых результатов при условии, если образовательный процесс направлен на решение учащимися различных классов учебных задач, разрешения проблемных ситуаций, предполагающих применение или перенос знаний и умений в неопределенные ситуации.

На основе анализа различных оснований для классификации метапредметных компетенций (И. А. Зимняя [7], М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин [4]), а также сруктурно-содержательного анализа компонентного состава ФГ младшего школьника, проведенного Н. Ф. Виноградовой [5], ОЭСР [2], В. С. Басюком и Г. С. Ковалевой [6], в рамках проводимого исследования предложен инновационный подход к структурированию интегративных компонентов ФГ, определены критерии и показатели сформированности ФГ младшего школьника [8].

Авторская идея потребовала выполнения следующих условий:

– вычленения в понятии «функциональная грамотность младшего школьника» предметного и интегративного компонентов, последний из которых отражает компетентностную область функциональной грамотности [5];

– использования концептуальной рамки ОЭСР (проект «Образование 2030») [2], адаптированной с учетом российских национальных стандартов [6]. Компонентный состав образовательной рамки включает следующие блоки: содержательный (предметный) – знания, умения, отношения и ценности; компетентностный (метапредметный) – способности присваивать знания, умения, отношения и ценности, рефлексировать на незнание, взаимодействовать с другими, действовать в различных ситуациях; контекстный (ситуационный), в котором реализуется ФГ, т. е. проявляются, применяются, переносятся полученные или приобретаемые в течение всей жизни знания, умения, отношения, ценности и компетенции;

– классификации метапредметных компетенций в соответствии с теориями деятельности и развития личности (по типу поведенческих результатов и характеру задач, стоящих перед человеком). На этих основаниях в научной литературе выделяются компетенции, направленные на взаимодействие с собой; мышление (деятельность) человека и взаимодействие с другими [7, 4].

Научная новизна авторского подхода заключается в том, что на основе проведенного структурно-содержательного анализа состава метапредметных и личностных компетенций российских и зарубежных ученых [4–7], был определен критериальный состав интегративных компонентов функциональной грамотности младшего школьника, представленный четырьмя блоками: интеллектуально-познавательным, информационно-читательским, социально-коммуникативным и социально-личностным. Поэлементный состав интегративных компонентов функциональной грамотности детализирован показателями. Практическая значимость авторского подхода состоит в том, что представленные критерии и показатели сформированности функциональной грамотности младшего школьника станут основанием для разработки норма-

тивной правовой документации и учебно-методического обеспечения образовательного процесса на I ступени общего среднего образования.

Системное обновление научно-методического обеспечения с позиций современных требований к образовательным результатам учащегося XXI века нацелит общее среднее образование на непрерывное формирование умения учиться на протяжении всего обучения.

Список использованных источников

1. Фадель, Чарльз. Четырехмерное образование : компетенции необходимые для успеха : [пер. с англ.] / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг; Благотворит. фонд Сбербанка «Взгляд в будущее»; [предисл. А. Асмолова]. – М. : Точка, 2018. – 235 с.
2. Будущее образования и навыков. Образование 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://clck.ru/U6ihV . – Дата доступа: 14.10.2021.
3. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://goo-gl.me/F1Y8S. – Дата доступа: 13.10.2021.
4. 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.
5. 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.
6. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности» : основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалёва // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13–33.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38.
8. Гулецкая, Е. А. Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты / Е.А. Гулецкая, Т.А. Ковальчук // Веснік адукацыі. – 2021. – № 10. – С. 36–46.

УДК 378.1

РОЛЬ ЭЛЕКТИВОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О. И. Еременко

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия, e-mail: Eremenko@bsu.edu.ru

В статье рассматриваются возможности использования сведений по истории языка в процессе совершенствования лин-

гвистической компетенции будущих учителей начальных классов. Автором описывается опыт разработки электива «Историческое комментирование современного русского языка».

Ключевые слова: элективные дисциплины, лингвистическая компетенция, историзм в преподавании русского языка.

В системе начального образования родному языку принадлежит особое место, которое обусловлено, во-первых, ролью языка в развитии личности обучающихся, а во-вторых, ролью языка в жизни общества в целом. В связи этим в подготовке учителя начальных классов дисциплине «Русский язык» также принадлежит особое место, поскольку учитель начальных классов – это прежде всего учитель русского языка. И поэтому вопросы, связанные с совершенствованием лингвистической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов, требуют пристального внимания.

Одна из главных задач, которая решается в процессе языкового образования учителей начальных классов – это формирование лингвистической компетенции, которая «включает в себя овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как знаковой системе и общественном явлении, предполагает усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий (единиц и категорий языка: фонема, графема, морфема, словосочетание, предложение, члены предложения, лексические и грамматические языковые единицы и т. д.)» [3, с. 22–23]. Однако приобретение суммы знаний о родном языке не является единственной целью формирования лингвистической компетенции. Лингвистическая компетенция означает осознание обучающимся языка как специфической семиотической системы, как общественного и социального явления, которое находится в постоянном движении и развитии. Следовательно, в процессе изучения языковых категорий необходимо уделять пристальное внимание вопросам становления и формирования этих категорий, то есть вопросам исторического развития языка. Считаем справедливым мнение о том, что «вопрос о языковой изменчивости, представляющий постоянное качество языка, является вопросом о сущности языка» [1, с. 131].

Однако вопросы истории языка, как правило, не включаются в программы по русскому языку для учителей начальных классов в виду ограниченности часов, отводимых на дисциплину «Русский язык». И здесь на помощь преподавателю могут прийти так называемые элективные курсы, которые являются обязательным элементом учебного плана направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль Начальное образование). В ныне действующем ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» указывается, что «при разработке программы бакалавриата обучающимся обеспечивается возможность освоения элективных дисциплин (модулей) и факультативных дисциплин (модулей)» [5, с. 5].

В настоящее время элективные дисциплины занимают значительное место в системе высшего образования, что объясняется новыми социально-экономическими, социально-политическими условиями. Общество предъяв-

ляет все более высокие требования к людям с высшим образованием, и прежде всего к учителям, которым доверено будущее нации. Элективы как раз и призваны сыграть позитивную роль в модернизации профессиональной подготовки учителя начальных классов, так как они могут вооружить будущих учителей дополнительными знаниями и умениями; кроме того, они дают возможность учитывать индивидуальные запросы студентов, приобщают их к занятиям научной деятельностью.

В последнее десятилетие начала складываться новая концепция языкового образования, в соответствии с которой у обучающихся всех уровней должна быть сформирована сумма компетенций (лингвистическая, языковая, коммуникативная, культуроведческая). Однако достигнуть этой цели вряд ли возможно, если изучать язык только в синхронном аспекте. Языковое образование немыслимо без серьезной исторической базы, поскольку изучение языка как исторически изменяющегося явления «представляет собой важную часть исследования форм существования языка и тесно смыкается с описанием его сущностных характеристик… Подлинное понимание природы языка немыслимо вне постижения тех разнообразных типов движения, которые в нем наблюдаются» [4, с. 1].

Курс русского языка, пронизанный элементами диахронии, даст возможность усовершенствовать как лингвистическую компетенцию учителей начальных классов, так и уровень их методической подготовки, поскольку «историзм в преподавании русского языка – одно из принципиальных положений методики. Историзм обеспечивает понимание генезиса средств языка, формирует диалектическое мышление» [2, с. 80].

Однако для этого необходимо вооружить учителя знаниями по истории языка, поскольку в процессе преподавания своей дисциплины ему постоянно приходится сталкиваться с такими языковыми явлениями, которые нельзя объяснить, не обращаясь к истории. Будущие учителя начальных классов не готовы к проведению подобной работы, так практически все учебники по русскому языку, предназначенные для обучающихся по профилю «Начальное образование», содержат описание языка в его современном состоянии. Поэтому с целью совершенствования лингвистической компетенции будущих учителей начальных классов и введения в активный спектр их практической деятельности сравнительно-исторических и славистических знаний нами была разработана программа электива «Историческое комментирование современного русского языка». Апробация курса осуществлялась в течение нескольких лет на дневном и заочном отделении факультета начального, дошкольного и специального образования Белгородского государственного национального исследовательского университета. Основная цель данного курса – вооружить будущих учителей начальных классов знаниями по истории языка, сформировать у них желание и готовность к применению исторических сведений в процессе начального языкового образования.

Элективный курс начинается с краткого обзора традиций преподавания русского языка в России XIX – начала XX вв., при этом преимущественное внимание уделяется тем ученым, которые говорили о необходимости исторического комментирования в процессе изучения родного языка. В процессе своей преподавательской деятельности мы убедились, что обращение к методическому опыту прошлого, изучение учебных пособий XIX столетия очень полезно для современных студентов: ведь многие лингводидактические новации есть не что иное, как хорошо забытое старое. К сожалению, опыт дореволюционных программ и учебников не всегда доступен студентам и учителям, особенно работающим на периферии.

Определенное место в программе курса отводится славяноведческим проблемам, поскольку учителя начальных классов плохо ориентируются в проблемах генетического родства славянских и других индоевропейских языков, не могут привести факты, доказывающие родственные отношения русского и германского, русского и балтийских языков и под. Наш опыт работы со студентами – будущими учителями начальных классов показал, что обучающиеся не имеет представления о сходстве и различии двух славянских азбук, не знают истории их возникновения и дальнейшей судьбы и т. д. Славяноведческие знания, по нашему мнению, являются необходимыми составляющими не только профессиональной, но и общей культуры учителя.

Основная часть курса по выбору посвящена тому, что традиционно называется исторической грамматикой русского языка. Преимущественное внимание уделяется вопросам исторической фонетики и морфологии, и прежде всего мы обращаемся к анализу тех фактов языка, которые могут объяснить те или иные особенности современной фонетической и морфологической систем, а также систему орфографических правил современного русского литературного языка. Так, мы связываем утраченную долготу и краткость гласных [а], [и], [о], [е] и др. с чередованием гласных в корнях глаголов (-кас- – кос-, -мер- – -мир-) и делаем вывод о предполагаемой в далеком прошлом зависимости между характером действия и характером корневой гласной. Знакомство с историей индоевропейских долгих и кратких гласных, конечно, не отрицает важности изучения и самого правила правописания чередующихся гласных в корне слова. Однако обращение к истории возникновения чередования позволяет показать исходную логику возникновения данного явления, а также снимает доминанту психологического отталкивания из-за существующей пестроты формулировок при изучении данного орфографического правила.

Много внимания мы уделяем другим индоевропейским, общеславянским и восточнославянским фонетическим процессам: исчезновение дифтонгов и дифтонгических сочетаний, упрощение групп согласных, палатализация заднеязычных согласных, падение редуцированных гласных, развитие аканья и др.

Программой электива предусмотрено знакомство с историей морфологического строя языка. И здесь прежде всего мы идем от фактов современного русского языка и останавливаемся на комментарии тех языковых черт,

которые обусловлены особенностями исторического развития. Так, вариантные падежные окончания имен существительных, наличие разносклоняемых существительных в современном русском языке становится понятным и очевидным после знакомства с историей унификации древнерусских типов склонения, в результате которой на месте шести типов склонения было сформирована современная система склонений. Значительный интерес представляет также история других категорий имени существительного, а также других частей речи (прилагательного, местоимения, числительного, глагола и др.).

В процессе знакомства с историей фонетической и морфологической систем русского языка мы ставим перед собой задачу – убедить будущего учителя в необходимости исторического подхода к преподаванию русского языка и предоставить ему разнообразные материалы для реализации этого принципа на разных уровнях. А учитель, обладая необходимыми знаниями, уже сможет самостоятельно выбрать из этого материала то содержание и те формы, которые позволят его учащимся осознать роль языка как исторического развивающего явления, будут способствовать формированию исторического мировоззрения учащихся.

Список использованных источников

1. Звягинцев, В. А. Теоретические аспекты причинности языковых явлений / В. А. Звягинцев // Новое в лингвистике. Вып. 3. – М. : Наука, 1964. – С. 129–135.
2. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
3. Обучение русскому языку в школе / под ред. Е.А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.
4. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1970. – 597 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования : бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – М. : Просвещение, 2018. – 41 с.

УДК 371.388.6

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. А. Загоскина

ГУО «Средняя школа № 23 г. Гродно», г. Гродно, Беларусь,
e-mail: olechkalalechka@gmail.com

В статье рассмотрены актуальные вопросы организации исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования, ее специфика, предложены возможные направле-

ния исследовательской деятельности с учащимися младшего школьного возраста.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, методы исследования, компетенции.

Социально-экономические изменения, информатизация и цифровая трансформация окружающей действительности стимулируют изменения и в сфере образования. Формирование востребованных в социуме таких личностных качеств, как самостоятельность, активность, инициативность, коммуникативность, креативность, критическое мышление возможно только в процессе активной деятельности, чему способствует широко внедряемый в образовательную практику компетентностный подход. Этот подход направлен не на передачу готовых знаний от учителя учащимся, а на активную совместную деятельность педагога и обучающихся, поиск путей решения учебных задач, открытие новых знаний и способов действий в знакомых и незнакомых ситуациях, приобретение учащимися компетенций во всех предметных областях. Среди ключевых компетенций выделяют информационные, позволяющие свободно ориентироваться в многообразном информационном пространстве, самостоятельно находить, анализировать и отбирать нужную информацию, при необходимости преобразовывать ее и передавать другим. Информационные компетенции успешно формируются и в процессе организованной исследовательской деятельности.

Актуальность формирования опыта организации исследовательской деятельности у учителей начальных классов обусловлена программными требованиями подготовки учащихся I ступени общего среднего образования. Так, учебной программой образовательной области «Человек и мир» предусмотрено овладение учащимися элементарными методами познания природы (распознавание, наблюдение, эксперимент). При этом принимается во внимание, что данный учебный предмет носит интегрированный характер. Интеграция сведений из естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплин (биологии, географии, физики, истории, обществоведения, этики, медицины) содействует формированию у учащихся целостной картины мира во взаимосвязи природы, общества, человека [1].

Наблюдение как метод исследования используется с 1 класса: ребята под руководством учителя наблюдают за сезонными изменениями в неживой и живой природе, учатся рассказывать об увиденном, делать простейшие сравнения и выводы. Посредством этой деятельности учащиеся усваивают конкретные знания об окружающем мире, учатся объяснять связи между элементами неживой и живой природы, убеждаются в том, что в природе все взаимосвязано. От класса к классу программный материал усложняется, знания учащихся расширяются и углубляются, умений становится больше, поэтому и возможности участия в полноценной исследовательской деятельности увеличиваются. Имеющиеся навыки учащихся третьих-четвертых классов проявляются в виде развернутых и обоснованных суждений, в способности

обобщать и делать выводы. Накапливаемый в рамках предмета и вне его опыт практической деятельности позволяет ребятам быть более самостоятельными, активными, инициативными, что способствует формированию предметных и метапредметных компетенций. Однако роль педагога все еще является ведущей. Таким образом, очевидна специфика организации исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования: роль учителя является ключевой, направляющей и корректирующей. Его задача – увлечь детей, показать целесообразность этой деятельности и создать ситуацию успеха. В первую очередь, учитель должен владеть научными знаниями, стремиться к саморазвитию и самореализации, иметь мотивацию достижений, деятельностно-практическую направленность профессиональной сферы.

Исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [2].

Исследовательская деятельность может осуществляться во время образовательного процесса на определенном этапе урока (объяснение нового материала, повторение пройденного, обобщение и систематизация знаний), на протяжении всего урока (урок-исследование) или нескольких уроков по определенной теме или разделу (серия уроков) и во внеурочное время.

При организации исследовательской работы необходимо придерживаться определенной последовательности:

1. Определение проблемы, которая бы заинтересовала учащихся.
2. Совместная деятельность учащихся и учителя по актуализации проблемы.
3. Выбор методов исследования.
4. Определение плана работы.
5. Практическая деятельность.
6. Промежуточный анализ и коррекция деятельности.
7. Предзащита работы.
8. Определение практической значимости работы, ее оформление и защита.

Исследование может носить теоретический и практико-ориентированный характер. Так, учащимся третьих-четвертых классов доступны определенные теоретические исследования: использование и анализ литературных источников. Во время уроков интерес для детей представляет работа со справочниками и энциклопедиями как источниками получения новых сведений. Подобный вид работы, организованный в парной или групповой формах, содействует формированию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества, кооперации. При выполнении домашних заданий учащиеся, используя различные источники

информации, могут подготовить сообщение по изучаемой теме по предложенному плану либо по своей задумке. Это позволяет систематизировать и расширять имеющиеся знания, проявлять самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, формировать различные компетенции.

Наиболее интересными и привлекательными для учащихся младшего школьного возраста являются эмпирические исследования, основанные на собственных наблюдениях и экспериментах. На уроках школьники под руководством учителя могут проводить небольшие опыты (изучать свойства воды, воздуха, состав почвы), наблюдения (за птицами, животными, растениями). Классно-урочная система ограничена временными рамками, которых явно недостаточно для полноценного исследования. Решать данную проблему помогает внеурочная работа по предмету, включая факультативные занятия «Юные исследователи, или Ступеньки на пути к открытию», стимулирующие занятия и участие в конкурсах исследовательских работ «Я познаю мир», представленных такими секциями, как «Мир животных», «Мир растений», «Полевой эксперимент», «Экология», «Отходы в доходы», «Лабораторный эксперимент».

Приступая к организации исследовательской деятельности, педагоги нашего учреждения образования стараются заинтересовать максимальное количество учащихся, из которых потом отбираются желающие стать юными исследователями. Далее следует поэтапная работа над обозначенной проблемой. Каждый из вышеназванных этапов требует от учащихся самостоятельности, активности, осознания учебной задачи и поиска путей ее решения, понимания возникающих противоречий и мотивированной деятельности по их преодолению. Игнорирование одного из этапов или нарушение последовательности действий может привести к получению недостоверного результата, о чем обязательно информируются юные исследователи. На протяжении ряда лет учащиеся третьих-четвертых классов нашего учреждения образования успешно представляют результаты своих исследований на городском и областном конкурсах исследовательских работ эколого-биологической направленности. Ими выполнены работы в двух компонентах учебного предмета «Человек и мир»: «Человек и природа (живая и неживая)», «Человек и его здоровье». Тематика работ разнообразна: Выращивание кристаллов соли в домашних условиях», «Выращивание кристаллов медного купороса в домашних условиях», «Выращивание саженцев дуба из желудя», «Ответ растений на солнечный свет», «Изучение экосистемы орешника как составной части школьной экологической тропы», «Красивоцветущие бабочки-башмачки», «Влияние меловой пыли на здоровье учащихся и учителей», «Зубной налет – угроза для зубов», «Рюкзак младшего школьника и его здоровье» и другие.

Исследовательскую работу можно проводить и в оздоровительном лагере. Школьники с интересом изучают природу родного края. Так, под руководством учителя начальных классов Е. А. Рудевич ребята исследовали состав воды рек, протекающих в нашем городе (Немана, Юрисдики, Городничанки), сравнивали результаты с пробами воды из крана. Подробнее с ор-

ганизацией этой работы можно познакомиться на странице «Внеклассные мероприятия» сайта республиканского научно-методического журнала «Пачатковае навучанне» или по ссылке https://pn.aiv.by/zagoskina-o-a-rudevich-e-a-prakticheskoe-zanjatie-%C2%ABjunye-ekologi-issledovateli%C2%BB.

В ходе исследований наши учащиеся под руководством педагогов на практике используют наблюдение, эксперимент, опрос, анкетирование, анализ источников информации, методы математической обработки данных, т.е. методы исследовательской деятельности, преломленные через призму возраста. Итогом работы являются не только полученные научные данные, но и личностные приращения и компетенции: видение проблем, выдвижение гипотез, определение понятий, классификация, сравнение и обобщение полученных результатов, формулировка умозаключений и выводов, правильное оформление работы, аргументированное и убедительное ее представление и защита, публичное выступление, природоохранное и здоровьесберегающее поведение.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для II класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god. – Дата доступа: 10.09.2020.
2. Что такое исследовательская деятельность учащихся? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://refdb.ru/look/1780264.html. - Дата доступа: 20.09.2021.

УДК 372.378.1

ДА ПРАБЛЕМЫ ЗАСВАЕННЯ ГРАМАТЫЧНАГА КАМПАНЕНТА БЕЛАРУСКАЙ МОЎНАЙ СІСТЭМЫ СТУДЭНТАМІ ФПА (У КАНТЭКСЦЕ ЎКАРАНЕННЯ СТАНДАРТАЎ 3+)

В. Г. Качан

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: kachan_og@bspu.by

У артыкуле раскрываюцца асаблівасці засваення граматычнай сістэмы сучаснай беларускай мовы студэнтамі ФПА ва ўмовах укаранення стандартаў 3+. Звяртаецца ўвага на вывучэнне сінтаксічных руска-беларускіх адпаведнікаў.

Ключавыя словы: адукацыйны стандарт, базавая прафесійная кампетэнцыя, руска-беларускія адпаведнікі, кейс-тэхналогія.

У вучэбнай праграме ўстановы вышэйшай адукацыі па вучэбнай дысцыпліне «Беларуская мова», падрыхтаванай на кафедры беларускага і рускага мовазнаўства для забеспячэння выкладання дысцыпліны «Беларуская мова» ў адпаведнасці з патрабаваннямі Адукацыйнага стандарта Рэспублікі

Беларусь «Вышэйшая адукацыя. Першая ступень», рэгламентуецца змест вучэбнай дысцыпліны, арыентаваны як на паглыбленне тэарэтычных ведаў будучых настаўнікаў аб мове як сродку камунікацыі, так і на фарміраванне іх практычных уменняў і навыкаў. З аднаго боку, настаўнік пачатковых класаў павінен быць адукаваным чалавекам з адпаведнай тэарэтычнай падрыхтоўкай па беларускай мове, якая мае статус нацыянальнай дзяржаўнай мовы (валодаць універсальнай кампетэнцыяй), з другога боку, умець тлумачыць моўныя факты рускай і беларускай моў, адрозненні іх фанетычнай, лексічнай і граматычнай сістэм (валодаць базавай прафесійнай кампетэнцыяй). Матэрыял для вывучэння па дысцыпліне «Беларуская мова» адабраны ў адпаведнасці з прынцыпамі навуковасці і сістэмнасці. Для засваення вучэбнага матэрыялу прапануюцца раздзелы, якія размешчаны ў пэўнай паслядоўнасці з улікам зместу адпаведных раздзелаў у праграме па рускай мове. Асноўная ўвага звернута на павышэнне ўзроўню моўнай кампетэнцыі будучых спецыялістаў.

Выпрацоўка і замацаванне ўменняў і навыкаў граматнага карыстання вуснай і пісьмовай мовай; развіццё моўна-эстэтычнага густу студэнтаў, звязанага з чысцінёй і правільнасцю маўлення; пашырэнне і ўзбагачэнне лексічнага запасу будучых настаўнікаў; выпрацоўка ўменняў практычнага карыстання тэрміналогіяй і прафесійнай лексікай па абранай спецыяльнасці; фарміраванне ўстаноўкі на практычнае прымяненне атрыманых ведаў у прафесійнай дзейнасці і іншых сферах сацыяльнай актыўнасці; выхаванне любові і павагі да духоўнай і інтэлектуальнай спадчыны беларускага народа, пачуцця нацыянальнай самапавагі і самаідэнтыфікацыі – вось тыя задачы, якія стаяць перад выкладчыкамі і беларускай, і рускай моў.

На жаль, нягледзячы на тое, што студэнты факультэта пачатковай адукацыі вывучаюць абедзве дзяржаўныя мовы, ступень валодання імі істотна адрозніваецца. Гэта, безумоўна, звязана, па-першае, са слаба выражаным беларускамоўным асяроддзем, а па-другое, з тым, што на развіццё мовы і на фарміраванне моўнай сістэмы носьбіта мовы ва ўмовах білінгвізму ўплываюць сацыяльныя змены, сацыяльная мабільнасць, узровень сацыяльных адносін, дэманстрацыя варыятыўнасці моўных адзінак, тэкстуальная варыятыўнасць, варыятыўнасць, выкліканая кантакціраваннем моў у маўленні. На думку А. А. Хамраевай, у білінгвальным акружэнні дамінуючай заўсёды становіцца тая мова, якая забяспечвае «сацыяльны поспех» [1, с. 89]. У Рэспубліцы Беларусь ва ўмовах афіцыйнага руска-беларускага двухмоўя дамінуючай з'яўляецца руская мова.

Іншы раз студэнты не могуць проціпаставіць граматычныя сістэмы абедзвюх моў, паколькі руская і беларуская мовы з'яўляюцца роднаснымі, сінтэтычнымі, і сярод фактараў, што вызначаюць эфектыўнасць авалодання абедзвюма мовамі, неабходна абавязкова ўлічваць іх генеалагічную роднаснасць. Беларуская і руская мовы як мовы індаеўрапейскай сям'і, славянскай групы, усходнеславянскай падгрупы вельмі блізкія, як, відаць, ніякія іншыя славянскія мовы. Гэтая блізкасць доўгі час падтрымлівала ілюзію абсалютнай

тоеснасці граматычных сістэм абедзвюх моў. Сучасныя лінгвістычныя даследаванні звяртаюць увагу на адну вельмі важную асаблівасць сінтаксічнай сістэмы любой мовы. Гэтая асаблівасць заключаецца ў тым, што ў сінтаксісе сінтэзуюцца асаблівасці ўсіх іншых моўных падсістэм, пачынаючы з фанетыкі і заканчваючы марфалогіяй. І калі ў адной мове на якім-небудзь узроўні ёсць разыходжанні з іншай мовай, то гэтыя разыходжанні абавязкова праявяцца і ў сінтаксісе. Нягледзячы на тое, што сістэмы склонаў і іх значэнняў у рускай і беларускай мовах не адрозніваюцца (абедзве мовы сінтэтычныя, з асобнымі элементамі аглюцінацыі), у граматычнай будове беларускіх і рускіх словазлучэнняў, якія служаць для выражэння аднолькавых сэнсавых адносін, марфалагічныя асаблівасці найчасцей вызначаюцца ў 1) склонавай форме залежнага кампанента словазлучэння, 2) выкарыстанні прыназоўнікаў (у словазлучэннях з прыназоўнікавым кіраваннем). У рускай мове ў словазлучэнні з аб'ектнымі семантыка-сінтаксічнымі адносінамі *каждой птичке (даць) по перинке* залежны кампанент стаіць у форме давальнага склону, а ў беларускай мове ў словазлучэнні *кожнай птушцы (даць) па пярынцы* – меснага. Наяўнасць сінтаксічных варыянтаў выклікана ўнутрымоўнымі законамі развіцця мовы і звязана са здольнасцю слова ўступаць у спалучэнне з іншымі словамі (размова ідзе пра мадыфікацыі лексічнай і граматычнай спалучальнасці слова ў складзе сінтаксічнай адзінкі), а таксама з афіцыйным у нашай краіне руска-беларускім білінгвізмам (варыянты ўзнікаюць пад уплывам рускай мовы, у выніку моўнай практыкі).

Вывучэнне сінтаксічных руска-беларускіх адпаведнікаў з аднолькавымі семантыка-сінтаксічнымі адносінамі звязана, па-першае, з вызначэннем аб'ёму лексічных сродкаў, якія ўдзельнічаюць у выражэнні пэўнай сінтаксічнай семантыкі, па-другое, з устанаўленнем узаемасувязі семантычнай структуры сінтаксічнай адзінкі са значэннем слоў (кампанентаў гэтай адзінкі) і іх падзелам на лексіка-граматычныя класы. Лексічнае значэнне слова складаецца не толькі з яго агульнага значэння, а і з разнастайных кантэкстуальных, сітуацыйных і пераносных значэнняў, якія набывае слова пры выкарыстанні ў маўленні. Гэта значыць, што значэнні адзінак маўлення (словаўжыванняў) пры іх выкарыстанні з'яўляюцца варыянтамі агульнага лексічнага значэння слова. У маўленні значэнне слова актуалізуецца і набывае больш канкрэтны змест за кошт асаблівасцей камунікатыўнай сітуацыі і лексічнай спалучальнасці слова.

Узнікае пытанне, як навучыць будучых настаўнікаў пачатковых класаў карыстацца дзвюма блізкароднаснымі мовамі ў аднолькавай ступені добра. Можа трэба звяртаць увагу не толькі на асаблівасці кожнай мовы, а і на аднолькавыя моўныя з'явы, каб беларуская мова вывучалася ў суадносінах з рускай як у плане адрознення, так і падабенства з устаноўкай на засваенне спецыфічных рыс абедзвюх моў?

Семантыка-сінтаксічнымі эксплікатарамі беларускага тэксту з'яўляюцца словы і формы, службовыя элементы, актуалізатары-часціцы, парадак слоў, будова сказа і інш. Іменна тэкст як моўная адзінка здольны адначасова перадаць рознымі спосабамі і сродкамі агульначалавечае і нацыянальнае, са-

цыяльнае і індывідуальнае. У першую чаргу, безумоўна, цікавасць выклікае дынаміка моўнага развіцця ў працэсе «тэкставай рэалізацыі, якая вербальна фіксіруе індывідуальнае выкарыстанне моўных рэсурсаў» [2, с. 3].

Неабходна адзначыць, што і ў беларускамоўным, і рускамоўным маўленні студэнтаў ФПА назіраюцца ў асноўным 1) памылкі, звязаныя з выбарам граматычнай формы слова, і 2) памылкі ў выніку парушэння правілаў канструявання, таму адной з асноўных задач навучання з'яўляецца развіццё вонкавага маўлення. Іменна вонкавае маўленне патрабуе паўнаты ў афармленні думкі, пабудовы дакладнага, выразнага, з разгорнутай думкай тэксту (вуснага ці пісьмовага).

Часта ўзнікаюць сітуацыі, калі студэнт пераканаы, што валодае тэарэтычным матэрыялам, бо на ўзроўні ўнутранага маўлення добра сам сябе разумее, але афарміць думку сваімі словамі не можа. Прычына – у разрыве паміж унутраным і вонкавым маўленнем (дарэчы, тэставая сістэма навучання, на нашу думку, толькі павялічвае гэты разрыў!). Недастатковая работа па папярэджанні парушэння граматычных нормаў беларускай мовы, памылак у маўленні студэнтаў вядзе да няякаснага засваення нормаў абедзвюх моў і фарміравання нізкага ўзроўню маўленчай культуры.

На развіццё вонкавага маўлення, фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі студэнтаў, выпрацоўку ўменняў і навыкаў эфектыўнага выкарыстання даступных маўленчых сродкаў ў розных канкрэтных прафесійных і жыццёвых сітуацыях накіраваны кейс-метад, або метад casestudy, (ад англ. case – "выпадак, сітуацыя"), метад мадэліравання рэальных сітуацый (кейсаў).

Праца студэнтаў над праблемнай сітуацыяй складаецца з некалькіх этапаў: 1) знаёмства з апісаннем кейса (сітуацыі), 2) пошук патрэбнай інфармацыі, моўнага матэрыялу, 3) абмеркаванне інфармацыі, 4) прэзентацыя кейса. Напрыклад, можна інсцэніраваць наступную маўленчую сітуацыю: уявіце сабе, што Вы настаўнік пачатковых класаў і арганізуеце экскурсію ў этнаграфічны музей, што Вы даеце інтэрв'ю на тэму «Мая школа», што Вы рэкламны агент, тэлевядучы, рэжысёр, аніматар, Вам трэба супакоіць вучня, падбадзёрыць, пахваліць яго і, наадварот, зрабіць яму заўвагу і інш.

Найбольш эфектыўным прыёмам метаду канкрэтнай сітуацыі пры навучанні мове з'яўляецца пошук патрэбнай інфармацыі, і такое заданне, як лічаць даследчыкі, лепш выконваць парамі або ў групе [3, с. 76]. Задача выкладчыка – прапанаваць такі моўны матэрыял, які не абмяжоўвае працу фармальным разборам моўных адзінак. Мэтазгодна засяродзіць увагу на функцыянальна-семантычным аспекце моўных сродкаў. Прычым звяртаецца ўвага на авалоданне моўнага матэрыялу, які дапаможа і засвоіць граматычныя формы і сінтаксічныя канструкцыі, і выкарыстаць іх у маўленні.

Структура кейса складаецца з 1) апісання сітуацыі і 2) шэрагу пытанняў (заданняў) для абмеркавання. У залежнасці ад тэмы сітуацыі і ўзроўню развіцця вонкавага маўлення студэнтаў выкладчык можа прапанаваць дадатковую інфармацыю, напрыклад, відэаматэрыялы, тэматычны міні-слоўнічак і інш.

Кожны выкладчык імкнецца не толькі даць сваім студэнтам праграмны аб'ём ведаў па дысцыпліне, але і стараецца развіць у іх маўленчую актыўнасць. Гэта ўплывае на прынцыпы пабудовы лекцыйных і практычных заняткаў, іх структуру, на выбар формаў і метадаў навучання.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Хамраева, Е. А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика / Е. А. Хамраева. – М., 2015.
2. Синица, И. А. Языковая личность учёного-гуманитария XIX века / И. А. Синица. – Киев : Издательский Дом Дмитрия Бураго, 2006.
3. Волотовская, Н. А. Метод casestady: моделирование реальных речевых ситуаций / Н. А. Волотковская // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Выпуск 10. Ч.1. / БГУ. – Минск : «ИВЦ Минфина», 2018. – С.75–79.

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С. В. Митрохина, В. В. Карманова, Н. В. Чижикова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия, e-mail: kpdmno@tsput.ru

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя в условиях цифровизации современного образования. Выделяются художественно-проектные компетенции как составная часть профессиональных компетенций и описывается методика их формирования в ходе изучения предметного модуля «Музыка».

Ключевые слова: учитель начальных классов, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, цифровые ресурсы, цифровая образовательная среда.

Высокие темпы трансформации современного общества выдвигают новые требования к учителю века цифровизации как специалисту, способному организовать персонализированное обучение, владеющему современными личностно ориентированными технологиями обучения, компьютерными технологиями. Ему должны быть присущи мобильность, самостоятельность, конкурентоспособность.

Будущий педагог должен непрерывно приобретать и совершенствовать свои знания, решать быстро и качественно возникающие проблемы, успешно действовать в ситуациях неопределённости, быть готовым к осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных

программ, легко осваивать и применять современные образовательные технологии, включая цифровые платформы.

Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования предполагает формирование и развитие у будущего учителя целого набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В современных исследованиях, посвященных компетентностному подходу, акцентируется внимание на результатах образования, которые рассматриваются не как сумма усвоенной информации, а способность будущего специалиста действовать в различных проблемных ситуациях.

В перечне ключевых компетенций, в настоящее время, определённое место, на наш взгляд, занимают компетенции, связанные с возрастанием цифровой трансформации общества. Владение современными технологиями, цифровыми инструментами и ресурсами, умение и понимание их применения в образовательном процессе в век цифровизации является одной из ключевых компетенций современного учителя начальных классов. Вполне оправдано появление термина «компетенции XXI века», используемого в исследованиях Я. И. Кузьминова, Т. А. Мерцаловой, А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина и др. [1, с. 22].

Вопросам выделения и описания структуры профессиональных компетенций выпускников вуза посвящены работы А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Колесникова, А. И. Субетто и др.

Характеризуя понятие компетенции, Э. Ф. Зеер отмечает, что «компетенции – это интегративные конструкты, включающие знания, умения, навыки, деятельностные способности и ценностно-мотивационные компоненты… Особенностью реализации компетенций является вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность не только потребностно-мотивационной, но и эмоционально-волевой сфер личности» [2, с. 46].

Процесс формирования у студентов педагогического вуза профессиональных компетенций является интегративным, включающим учебную и внеучебную деятельность. Дисциплины эстетического цикла и комплекс разнообразных форм внеучебной деятельности студентов художественно-эстетической направленности вносят существенный вклад в формирование художественно-проектной компетенции.

Опираясь на исследования А. В. Деревицкой, В. П. Фалько, М. В. Филатовой, под художественно-проектной компетенцией понимаем интегративное качество личности, которое обеспечивает успешное выполнение художественного проектирования элементов образовательного процесса на основе владения современными технологиями. Художественно-проектная компетенция является составляющей профессиональных компетенций учителя начальных классов, осуществляющего преподавание предметов художественно-эстетического цикла и занимающегося внеурочной деятельностью с младшими школьниками [3].

В процессе формирования компетенций можно выделить следующие этапы: диагностический, мотивационно-ценностный, теоретический, практический, контрольно-аналитический [4].

Остановимся более подробно на теоретическом и практическом этапах. Теоретический – направлен на формирование системы знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности, практический – связан с их демонстрацией в учебных, учебно-профессиональных и нестандартных ситуациях.

Формирование у студентов художественно-проектной компетенции в образовательном пространстве вуза происходит в различных видах художественно-эстетической деятельности.

Например, при изучении дисциплины «Эстрадный вокал», в рамках самостоятельной работы, которая рассматривается нами как основа формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, студентам предлагается разработать проект внеурочного занятия для младших школьников на тему «Происхождение и развитие современных музыкальных стилей». В ходе выполнения данного задания обучающимся необходимо проанализировать программы по музыке для начальной школы и программы внеурочной деятельности художественно-эстетической направленности, чтобы выделить те аспекты, которые необходимо отразить в проекте с учетом действующей программы, возрастных особенностей и интересов младших школьников. Для выполнения данного задания мы используем «метод пилы», который заключается в «дроблении» темы на небольшие по объему, но законченные по смыслу части, которые распределяются между отдельными студентами, либо малыми группами (2–3 человека). В конечном варианте создается групповой проект, в котором «собирается» информация всех участников проекта, приводится в единую форму, как повествования, так и презентирования. Обязательными элементами проекта являются видео-обзоры из биографий известных музыкантов, оставивших след в современной музыке (Э. Пресли, У. Хьюстон, Beatles и др.); фрагменты сочинений музыкальных произведений в исполнении этих музыкантов, а также фрагменты рок-концерта (Scorpions с симфоническим оркестром) на платформе YouTubeMusic. На занятии каждая группа (обычно в академической группе создается 3–4 подгруппы) представляют результаты своей работы в виде имитационной игры «Мое занятие». В ходе обсуждения проектов студентов отмечается:

– теоретическая составляющая: какой материал представлен, в каком объеме, его научность и доступность для учащихся начальной школы;

– интерактивность, выражающаяся во включенности школьников в активную деятельность на занятии;

– широта использования цифровых ресурсов как в процессе подготовки проекта, так и в ходе его реализации.

Выполнение подобного рода проектов придает личностный смысл формируемым профессиональным педагогическим знаниям будущего учителя, создает условия для реализации собственных художественно-проектных идей и замыслов.

Онлайн-сервис «LearningApps» используется при изучении дисциплин предметного модуля «Музыка». С его помощью студенты создают интерактивные упражнения с изображением музыкальных инструментов, фотографиями композиторов, фрагментами звучания музыкальных произведений, видеофрагментами спектаклей или концертов.

Многие задания для самостоятельной работы предполагают использование ряда VR-программ (TRIBE XR DJ SCHOOL; EXA: THE INFINITE INSTRUMENT; VRTUOS; SYNTHVR и др.). С их помощью студенты создают свои музыкальные произведения. Они позволяют проигрывать существующие произведения или сыграть на любом музыкальном виртуальном инструменте, что во многом способствует формированию у будущего учителя профессиональных компетенций.

Организованная таким образом самостоятельная работа студентов направлена, с одной стороны, на формирование теоретической и практической составляющих художественно-проектной компетенции, с другой стороны, на широкое использование цифровой образовательной среды в учебной деятельности для решения профессиональных задач, что в дальнейшем должно способствовать становлению учителя «цифрового общества».

Список использованных источников

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М. : Высшая школа экономики, 2019. – 344 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Издательство Юрайт, 2021. – 234 с.
3. Филатова, М. В. Сущность, структура и содержание художественно-проектной компетенции в педагогической теории и практике [Электронный ресурс] / М. В. Филатова // Инновационная наука. – 2015. – № 5-2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-struktura-i-soderzhanie-hudozhestvenno-proektnoy-kompetentsii-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike. – Дата доступа: 04.11.2021.
4. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 143 с.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Е. Н. Михайлова

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь, e-mail: mich01@tut.by

В статье указывается на необходимость углубления профессиональных компетенций и повышения качества подготовки будущих учителей-логопедов.

Ключевые слова: качество образования, компетентностный подход, профессиональные компетенции учителя-логопеда.

Компетентностный подход в образовании продолжает оставаться уже не первое за последние годы десятилетие актуальным и развиваемым методологическим положением, связываемым преимущественно с повышением качества образования. Необходимость повышения качества образования диктуется интенсивными темпами социально-экономического развития в обществе, его информатизации, преобразованиями социокультурного пространства, обусловленными в том числе реалиями интегрированного обучения и воспитания и инклюзивными тенденциями. В зарубежных и отечественных научных исследованиях находим многообразие трактовок терминов «компетенция», «компетентность» как ключевых понятий компетентностного подхода. Профессиональная компетентность во многих исследованиях раскрывается как совокупность знаний, умений и навыков, а также качеств личности, демонстрирующих единство теоретической и практической готовности и способности специалиста применить их для эффективной реализации задач профессиональной деятельности.

Компетентность учителя-логопеда, считает Л. В. Басаргина, – совокупность профессиональных компетенций, включающих логопедические знания и знания смежных логопедии дисциплин, а также действия по решению основных профессиональных задач и педагогическому общению, развитию и саморазвитию личности. Обращаясь к мнению В. В. Познякова, дополним, что компетентность точнее рассматривать не просто как совокупность компетенций, а как особое качество специалиста, постепенно приобретаемое благодаря трансформации в профессиональном и личностном опыте различных компонентов профессиональной деятельности. Под профессиональной компетентностью автор понимает «качественный уровень профессионального развития субъекта, интегрирующего в себе все проявления его как специалиста (т. е. компетенции) – человека, который имеет профессиональное образование, полномочия и готовность осуществлять конкретную профессиональную деятельность» [1, с. 11].

Компетентность педагога формируется не просто в ходе присвоения готового содержания образования в вузе, а в результате саморазвития и активности личности, она отличается наличием отрефлексированной в собственном педагогическом опыте системы различных компетенций. Отдельными исследователями (В. В. Абашина, Н. Л. Жмакина, Е. Г. Комолова и др.) подчеркивается, что такие основные уровни профессиональной компетентности субъекта деятельности, как обученность и профессиональная подготовленность (результат обучения) приобретаются в вузе, тогда как профессиональный опыт и профессионализм формируются в практической деятельности [2].

Компетенции являются свойствам, проявлениями в конкретных условиях уровней компетентности субъекта в профессии или иных социальных областях и существуют, становятся «наблюдаемыми» именно в деятельности. Судить об уровне профессионализма, компетентности специалиста можно,

анализируя содержание и качество исполнения того или иного аспекта его профессиональной деятельности, проявления компетенций. Это указывает на несомненную близость деятельностного и компетентностного подходов (С. А. Дружилов, Т. С. Михайленко, В. В. Позняков, Г. П. Щедровицкий и др.) [3; 1]. Оба подхода предполагают высокую активность и ответственность субъекта при осознании мотивации деятельности, определении ее цели и задач, планировании и контроле последовательности этапов работы, отборе средств, условий реализации, сопоставлении результатов с профессиональными целью и задачами, а также ценностными установками личности в профессии.

Существенное отличие компетентностного подхода от деятельностного в работе В. В. Познякова сводится, прежде всего, к содержанию и процессу реализации компетентностного подхода. «По содержанию он направлен на актуализацию и развитие личностных – социальных, интеллектуальных, нравственных, физических – потенциалов, приобретение знаний, умений, навыков, которые позволяют педагогу (и учащемуся) работать со знанием как с инструментом выявления и решения профессиональных и учебных проблем, включая необходимость самообразования и, в целом, собственного профессионального саморазвития» [1, с. 7].

Компетентностный подход предполагает уход от преимущественной «трансляции знаний, умений и навыков» студенту от преподавателя и направленность образовательного процесса в вузе на стимулирование у будущего специалиста активности в добывании информации, на формирование субъектной позиции в процессе учебы, самодостаточности и самоактуализации, успешной адаптации в профессии. Исследовательский, практико-ориентированный характер обучения будущих педагогов в вузе содействует успешному приобретению ряда академических, социально-личностных, профессиональных компетенций (результатов; проявлений компетентности) их профессиональной деятельности согласно образовательному стандарту специальности.

Будущему педагогу важно четкое осознание требований к знаниям, умениям, навыкам, компетенциям, необходимым в профессии. Понимание недостаточности в овладении ими может стимулировать личностную мотивацию, активность в приобретении недостающих профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, саморазвитие (конструктивное обучение) или развить чувство психологического дискомфорта, тревожности из-за неуверенности в своей профессиональной компетентности (деструктивное обучение), что станет мешать дальнейшему обучению студента профессии (С. А. Дружилов и др.). Образовательный процесс в вузе должен содействовать через профессиональную рефлексию, самоанализ и адекватную самооценку студента пониманию им необходимости целенаправленного овладения теми компетенциями, которые помогут адаптироваться и состояться в профессии, достичь профессионального роста, индивидуального стиля работы, личностного успеха.

Квалификация «Учитель-логопед» предполагает готовность к реализации традиционных направлений деятельности (психолого-педагогическое

обследование, профилактика, коррекция психофизических нарушений, обучение и воспитание) не только применительно к конкретной нозологической группе лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) – с речевыми нарушениями. Подразумевается компетентность в содержании, методике коррекционно-развивающей работы с различными категориями лиц с ОПФР, с ориентацией на индивидуальные траектории развития и образования, жизненно значимые потребности обучающихся, ценностное принятие любого ребенка, на перспективы инклюзивного образования (Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, А. М. Змушко, Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, В. В. Хитрюк и др.). Будущему учителю-логопеду важно понимание составляющих профессиональной и социально-личностной компетентности специалиста в области специального и инклюзивного образования, социальной значимости и места логопедической работы в комплексной помощи лицам с речевыми нарушениями и иными отклонениями в психофизическом развитии. Следует учитывать, что успех коррекционно-педагогической работы зависит не только от степени овладения педагогическими методиками, содержанием логопедических и междисциплинарных знаний, элементами современных технологий, но и от его деонтологической компетентности – способности реализовывать имеющиеся знания, умения и навыки в соответствии с профессиональной культурой, нормами социального, морально-этического поведения (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Е. Орешкина, И. А. Филатова и др.).

Профессиональная подготовка учителей-логопедов не может выстраиваться только благодаря информационному подходу, пассивному восприятию монолога преподавателя и репродуктивному воспроизведению предложенного материала. Необходимо совершенствование всего образовательного процесса в вузе: содержания, методов и технологий, средств, форм, организации и др. Важно формировать у студентов активные познание и участие в деятельности, когда знания добываются под руководством преподавателя, на учебных занятиях обеспечивается взаимодействие преподавателя и будущих педагогов, студентов между собой, передача им инициативы в поиске и анализе профессиональных знаний, овладении компетенциями. Студент, обучающийся, стремящийся продуктивно работать на учебных занятиях, более уверенно перенесет активный способ познания в свою профессиональную сферу не только в отношении себя как специалиста, но и в отношении стимулирования активности детей, с которыми будет заниматься.

Таким образом, уровень и содержание профессиональной подготовки выпускников вузов ориентируются на формирование компетенций, удовлетворяющих собственные запросы и личностные ориентиры в образовании будущего специалиста, а также потребности общества в профессионалах, нацеленных на постоянный рост и самосовершенствование. При компетентностном подходе не только наличие теоретических знаний и практических навыков, положительных социально-психологических, морально-этических качеств определяют профессиональную подготовленность, но и активная по-

зиция будущего педагога – учителя-логопеда – в их освоении и применении в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОПФР.

Список использованных источников

1. Позняков, В. В. Компетентностный подход: сущность и пути реализации / В. В. Позняков // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 1 (14). – С. 4–12.
2. Жмакина, Н. Л. Формирование профессиональной компетентности специалиста образовательного учреждения / Н. Л. Жмакина, Е. Г. Комолова // Вестник НВГУ. – 2010. – №1. – С. 13–19.
3. Михайленко, Т. С. Компетентностный подход в оценивании качества результатов обучения студентов / Т. С. Михайленко // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 22. – С. 1–7.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

С. И. Невдах

УО «Белорусский государственный педагогической университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: nevdah_s@tut.by

В статье раскрыты сущностные характеристики понятия «профессиональный тезаурус педагога». Представлены положения личностного, деятельностного компетентностного и тезаурусного подходов. Выделены и охарактеризованы педагогические условия формирования профессионального тезауруса будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональный тезаурус, учитель начальных классов, педагогические условия, дидактика, подход.

В подготовке педагога важное значение имеет формирование его профессионального тезауруса. Это связано с тем, что современная социокультурная ситуация обусловливает необходимость формирования у специалистов различных сфер и отраслей профессиональной речи как части общей культуры.

В процессе подготовки учителя начальных классов овладение педагогическим знанием и развитие опыта профессиональной деятельности выступают важнейшими задачами изучения педагогических дисциплин. Достижение данных задач будет способствовать развитию мышления студентов, устойчивых познавательных интересов и потребностей, а также умений формулировать познавательные задачи и предлагать варианты их решения.

Вопросы формирования профессионального тезауруса выступают предметом исследования многих авторов (Л. И. Гурье, А. А. Никитина, О. Н. Ши-

лова и др.). В их трудах рассмотрены различные подходы к определению понятия, проведен сравнительный анализ и описаны характеристики выделенных ими видов тезауруса, указаны проблемы, с которыми сталкиваются специалисты в ходе овладения профессиональной терминологией. Однако в научной литературе ограниченно представлена информация о формировании профессионального тезауруса педагога.

В работах В. П. Вейдт профессиональный тезаурус педагога определяется как «как открытая система профессиональных знаний, умений и опыта индивида, а также профессиональных ценностей и профессиональной культуры, являющихся результатом освоения предметно-профессиональной области в процессе непрерывного профессионального образования и (или) самообразования» [1, с. 55]. Как отмечает автор, тезаурус выступает связующим звеном между различными областями знания, одновременно интегрируя научные области и ограничивая круг вопросов, не относящихся (косвенно относящихся) к учебной дисциплине.

Понимая сложность рассматриваемого феномена, укажем положения личностного, деятельностного, компетентностного и тезаурусного подходов, которые выступают методологическим основанием определения условий формирования профессионального тезауруса учителя начальных классов.

Личностный подход в обучении студентов предполагает учет их индивидуальных особенностей, уровня развития психических процессов, мотивов, целей, интересов. Исходя из этого конструируются и проектируются учебные занятия (формулируются цели, определяется содержание, осуществляется отбор форм, методов, технологий), позволяющие стимулировать личностную, интеллектуальную активность студентов в усвоении новой терминологии.

Согласно положениям деятельностного подхода деятельность обучающихся выступает средством становления и развития их субъекности. В процессе обучения будущие учителя начальных классов вовлекаются в различные виды деятельности: учебной, исследовательской и др. Знания, полученные студентами в ходе изучения педагогических дисциплин, выполнения заданий на практике должны приобретать личностную значимость, становиться интересными по сути. Они выступают фундаментом для формирования умений выбирать, оценивать, конструировать те виды деятельности, которые удовлетворяют потребности личности в саморазвитии, самореализации.

Компетентностный подход задает требования к определению учебных целей в виде компетенций как обобщенных и диагностируемых образовательных результатов. В качестве результатов процесса формирования профессионального тезауруса учителя начальных классов выступают профессиональные знания, приобретаемый опыт профессиональной деятельности, а также развиваемое ценностное отношение к педагогической деятельности. Любое профессионально значимое знание осваивается будущим педагогом в практической деятельности и предполагает обязательное включение студентов в реальную непрерывную педагогическую практику. Это обеспечивает

обретение студентом смысла своей учебной деятельности, готовность решения задач в контексте будущей профессиональной деятельности.

Тезаурусный подход в педагогике не является устоявшимся. Как правило, основная идея тезаурусного подхода сводится к отбору содержания образования, структурированию учебной информации и разработке технологий по ее усвоению [2]. Согласно положениям тезаурусного подхода, проектирование учебных программ подготовки будущих учителей начальных классов должно строиться на основе выделения ключевых категорий и понятий учебных дисциплин и распределения их для изучения с первого по четвертый курс. Освоение студентами терминологии различных учебных дисциплин, включенных в учебный план, будет способствовать повышению уровня их понятийной грамотности.

Таким образом, формирование профессионального тезауруса будущих учителей начальных классов осуществляется в логике «знание – понимание – умение – применение – ценностное отношение», отражающей не только теоретический аспект обучения, но и его прикладную направленность в развитии тезауруса на этапе обучения в учреждении высшего образования. В этой связи педагогические условия как направления деятельности преподавателя в своей совокупности позволят обеспечить достижение качественных результатов формирования профессионального тезауруса будущих учителей начальных классов.

Поэтапное изучение новых терминов на базе усвоенных ранее понятий выступает залогом успешности овладения будущими педагогами новым содержанием образования. В начале изучения учебной дисциплины важно определить начальный уровень владения студентами терминами конкретной научной области, а также изучить мотивы учебной деятельности и отношение к данной дисциплине. Это позволит преподавателю, во-первых, получить представление об имеющихся знаниях студентов, а также возможностях использования межпредметных связей в ходе раскрытия сущностных характеристик новых понятий. Во-вторых, обеспечить формирование положительной мотивации к изучению дисциплины как источнику освоения научного и профессионального тезаурусов. Получить необходимую информацию можно с помощью методов анкетирования, использования проблемных ситуаций, тестирования, кейсов и др.

Опираясь на исследование Е. А. Кошкиной, следует указать на то, что:

1) любое научное понятие по своей сути является обобщением научного знания. Таким образом, овладение индивидом понятием (или системой понятий) говорит о том, что субъект владеет некоторым знанием, то есть им переосмыслены определенные явления, события и предметы, имеющие место в окружающем мире;

2) в научных понятиях концентрируется опыт, накопленный человечеством за все время существования науки; следовательно, изменение содержания понятий может говорить о развитии научной мысли;

3) овладение научными понятиями дает возможность человеку ориентироваться не просто в окружающем мире, а в мире научного знания, трансформируя и преобразовывая отдельные его положения, закономерности и выводы;

4) осмысление того или иного научного понятия приводит к упорядочиванию мышления, что говорит об интеллектуальной деятельности индивида [3, с. 28].

Качественному усвоению научных понятий способствует использование интерактивных методов и приемов работы с понятиями на разных видах учебных занятий. Разрешение противоречия между начальными представлениями студентов в области терминологии педагогической специальности и профессиональным тезаурусом возможно в ходе применения метода проблемного обучения, сущность которого заключается в создании проблемных ситуаций, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Наличие данных ситуаций позволяет активизировать мыслительную деятельность обучающихся, способствует возникновению у них познавательного интереса и потребности в новом знании.

В качестве эффективного способа решения проблемных ситуаций, по мнению В. П. Вейдт, может служить составление тезаурусных схем на основе выделения ключевых понятий проблемы. Схематизация как графическое отражение вербальной информации позволяет в компактной форме «свернуть» большой объем необходимой профессионально-педагогической информации, облегчить ее обзор, легко оперировать ею в процессе изучения учебного материала [1]. В ходе работы по созданию схем студенты оперируют педагогическими категориями, актуализируют необходимую информацию, осуществляют системно-структурный анализ педагогических явлений.

В пособиях С. С. Кашлева описаны различные интерактивные методы работы с понятиями: «Заверши фразу», «Ассоциации», «Алфавит», «Работа с понятиями», «Интеллектуальные качели» и др. [4]. Использование указанных методов в образовательном процессе предполагает развитие мышления, интеллекта обучающихся посредством активизации их мыслительной деятельности, выполнения различных мыслительных операций в ходе решения проблем и поиска ответов на вопросы, включения студентов в познавательную деятельность по созданию нового смысла о чем-либо, основанную на интуиции, импровизации имеющейся информации и опыте деятельности. Для этого необходимы организация работы со справочной литературой, интернет-источниками, активное взаимодействие участников образовательного процесса.

Последовательное обогащение тезауруса будущих учителей начальных классов, становление их научно-понятийного аппарата создают базу для понимания профессионального языка, овладения профессиональной коммуникацией и формирования на этой основе начального профессионального опыта. В процессе подготовки студентов факультета начального образования преподавателю необходимо обеспечить осознанную деятельность обучающихся по формированию целостной системы знаний, самостоятель-

ность в выборе способов достижения образовательного результата, осуществление рефлексии на всех этапах учебной деятельности, создание ситуации успеха для поддерживания высокого уровня мотивации.

Список использованных источников

1. Вейдт, В. П. Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике : монография / В. П. Вейдт ; под науч. ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. – 180 с.
2. Лантюхова, Н. Н. Термин: определение понятия и его сущностные признаки / Н. Н. Лантюхова, О. В. Загоровская, Т. А. Литвинова // Вестник Воронежского института ГПС МЧС России. – 2013. – № 1. – С. 42–45.
3. Кошкина, Е. А. Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.): дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Кошкина. – СПб., 2016. – 474 л.
4. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

УДК [37. 016 : 811. 161. 3] – 056. 263

АСАБЛІВАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ДЗЕЦЬМІ З ПАРУШЭННЕМ СЛЫХУ

А. Г. Міхалевіч

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: 23091963e@mail.ru

У артыкуле разглядаюцца метадычныя прыёмы, сродкі і спосабы вывучэння беларускай мовы дзецьмі з парушэннем слыху. Тут жа даюцца метадычныя рэкамендацыі да навучання згаданай катэгорыі школьнікаў беларускамоўнай літарна-гукавой сістэме, граматычнаму ладу, лексікалогіі праз параўнанне з рускамоўнымі з'явамі.

Ключавыя словы: граматычны лад, дзеці з парушэннем слыху, лексічны запас, літарна-гукавая сістэма, метадычны прыём.

У вучэбны план другога аддзялення спецыяльнай агульнаадукацыйнай школы (спецыяльнай агульнаадукацыйнай школы-інтэрната) для дзяцей з парушэннем слыху на II і III ступенях агульнай сярэдняй адукацыі ў адпаведнасці з Пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь (№ 127 ад 09.06.2021 г.) уведзена сярод іншых (рускай і жэставай) трэцяя лінгвістычная дысцыпліна – беларуская мова. Яе вывучэнне адыгрывае істотную ролю ў фарміраванні нацыянальнай самасвядомасці, выхаванні лепшых грамадзянскіх якасцей дзяцей. Для рэалізацыі асноўнай мэты – засваенне школьнікамі беларускамоўных лінгвістычных асаблівасцей – дзецьмі з парушэннем слыху вывучаюцца наступныя аспекты: а) літарна-гукавая сістэма, што прадугледжвае авалоданне асновамі

фанетыкі, арфаэпіі, акцэнталогіі, арфаграфіі роднай мовы; б) граматычныя лад (засваенне спецыфічных граматычных форм назоўнікаў, прыметнікаў, лічэбнікаў, займеннікаў і дзеясловаў, службовых часцін мовы ў параўнанні з рускамоўнымі); в) беларускамоўны слоўнік (папаўненне лексічнага запасу); г) кампаненты звязнага маўлення, а таксама напісанне дзелавых папер.

Пры навучанні беларускай мове неабходна зыходзіць з патрэб і інтарэсаў вучняў. Так, ілюстрацыйны матэрыял павінен быць ў першую чаргу зразумелым і цікавым і выступаць сродкам фарміравання маўленчай дзейнасці і сацыялізацыі згаданай катэгорыі школьнікаў. Акрамя таго, навучанне роднай мове належыць арганізоўваць з улікам асаблівасцей псіхафізічнага развіцця і магчымасцей вучняў, паколькі для дзяцей з парушэннем слыху школьнае навучанне пачынаецца ва ўмовах маўленчага недаразвіцця і звязаных з ім асаблівасцей пазнавальнай дзейнасці, што адлюстроўваецца на іх паводзінах, ступені актыўнасці, схільнасці да пэўных відаў дзейнасці і г. д. (пра гэта гл., напрыклад: [1, с. 90–97]). Для паспяховага вывучэння беларускай мовы дзецьмі з парушэннем слыху неабходна таксама стварыць прыймальныя ўмовы для ўспрыняцця маўлення. Менавіта таму тут павінны мець месца праца па развіцці навыкаў чытання з губ і спецыяльныя практыкаванні па тэхніцы маўлення. Варта адзначыць і спецыфічную ролю наглядных сродкаў, якія павінны пабуджаць дзяцей з парушэннем слыху да маўленчых зносін.

Навучанне беларускай мове дзяцей з парушэннем слыху варта пачынаць з фанетыкі, арфаэпіі і арфаграфіі, паколькі веданне гэтага матэрыялу будзе садзейнічаць далейшаму паспяховаму засваенню лінгвістычных правіл. Пры гэтым настаўніку варта звярнуць увагу на правілы вымаўлення беларускамоўных гукаў, якіх няма ў рускай мове: [ў], якому ў рускай мове адпавядаюць гукі [***в***] або [***л***], што перадаецца і на пісьме (параўн.: рус. правда, волк – бел. праўда, воўк); афрыкат [***дз'***], [***дж***]; працяжнага шчылінnага [***г***], у рускай жа мове ён выбухны (змычны); зацвярдзелых [***р***], [***ж***], [***ш***], [***дж***], [***ч***], [***ц***]; цвёрдых [***б***], [***п***], [***в***], [***ф***], [***м***] на канцы слоў; падоўжаных [***з'***], [***с'***], [***дз'***], [***ц'***], [***л'***], [***н'***], [***ж***], [***ш***], [***ч***], якія перадаюцца на пісьме падвоеным напісаннем літар; прыстаўных (пратэтычных) зычных [***в***], [***г***] і галосных [***і***], [***а***]; спалучэння [***шч***] і інш. Вывучэнне дадзенага матэрыялу ўключае і такія тэмы, як «Галосныя і зычныя гукі і літары», «Націскныя і ненацискныя галосныя», «Звонкія і глухія зычныя»«Мяккасць зычных і яе абазначэнне на пісьме», «Склад», «Націск»і інш. Каб дзеці з парушаным слыхам змаглі засвоіць матэрыял і карыстацца ім ў практычнай дзейнасці, ім варта прапанаваць выкананне практыкаванняў тыпу: а) правільна (з улікам арфаэпічных нормаў) прачытаць словы (словазлучэнні, сказы, тэкст), назваць у іх спецыфічныя для беларускай мовы гукі; б) з ліку прапанаваных па-беларуску і па-руску запісаных слоў знайсці беларускамоўныя, адзначыць у іх «асаблівыя» гукі; в) у пераліку прапанаваных для аналізу слоў (словазлучэнняў, сказаў, тэксту) знайсці словы з пэўным гукам. Пры выпрацоўцы ўменняў у вучняў правільна вымаўляць словы настаўніку варта звярнуць увагу і на захаванне акцэнталагічных норм. Асабліва гэта датычыцца тых славянскіх і запазычаных лексем (часцей на-

зоўнікаў, прыметнікаў, дзеясловаў і прыслоўяў), якія адрозніваюцца ў рускай і беларускай мовах месцам націску. Напрыклад: *ар**е**ст* (бел. ***а**рышт*), *в**е**рба* (бел. *вярб**а***), *в**о**лосы* (бел. *валас**ы***), *горяч**о*** (бел. *г**о**рача*), *доход**и**ть* (бел. *дах**о**дзіць*), *д**е**вятеро* (бел. *дзяв**я**цера*), ***и**мя* (бел. *ім**я***), *кр**о**ть* (бел. *кр**о**іць*), *м**а**лый* (бел. *мал**ы***), *н**а**спех* (бел. *насп**е**х*), *н**е**который* (бел. *некат**о**ры*), *нест**и*** (бел. *н**е**сці*) і інш. Прычым гэта могуць словы як з аднолькавым, так і розным лексічным значэннем. Напрыклад: бел. *к**а**ра* (рус. *наказание, возмездие*) – *кар**а*** (рус. *кора*); *кар**а**лі* (рус. *бусы, монисто, ожерелье*) – *карал**і*** (рус. *короли*); *л**ю**бы* (рус. *милый, любимый*) – *люб**ы*** (рус. *любой*).

Параўнальны падыход выкарыстоўваецца таксама пры вывучэнні вучнямі з парушэннем слыху і беларускага правапісу. Паколькі на папярэдніх уроках ужо праводзіўся гука-літарны аналіз слоў, пастаянна звярталася ўвага на называнне галосных і зычных гукаў і абазначэнне іх на пісьме, вучні ўжо павінны ўмець пісаць беларускамоўныя літары ***І і, Дж дж, Дз дз, ў*** і надрадковы знак **апостраф** ('). Таму вывучэнне арфаграфіі на дадзеным этапе зводзіцца да засваення асноўных правіл правапісу галосных ***о, э, у, а, ы*** пасля зацвярдзелых, а таксама пасля літар д, т; ***о, э – а; е, ё – я; у – ў*** (у нескладовага); ***д – дз, т – ц***; ***падоўжаных зычных; мяккага знака*** (змякчальнага і раздзяляльнага) ***і апострафа; звонкіх зычных на канцы слоў і ў сярэдзіне слоў перад глухімі зычнымі***. Практычнае засваенне вучнямі дадзеных правіл павінна абапірацца на веданне фанетыкі: каб дзеці з парушаным слыхам змаглі правільна напісаць слова, яны павінны перш за ўсё яго правільна вымавіць (магчыма, з дапамогай настаўніка), затым параўнаць вымаўленне і напісанне з рускамоўным варыянтам і запомніць. Таму асабліва частымі тут з'яўляюцца практыкаванні і заданні на тлумачэнне правапісу пэўнай літары ў правільна напісаным слове (як варыянт – знойдзенай памылкі ў няправільным варыянце) ці ўстаўленай самастойна вучнямі літары як арфаграмы.

Засваенне дзецьмі з парушэннем слыху лексікі беларускай мовы вядзецца таксама нярэдка пра параўнанне з рускамоўнымі эквівалентамі. Тут разглядаюцца словы розных тэматычных груп, якія выкарыстоўваюцца як у паўсядзённым жыцці вучняў (напрыклад: Сям'я. Кватэра. Школа. Чалавек. Здароўе. Прадукты харчавання. Жывёлы і інш.), так і накіраваныя на ўзбагачэнне іх грамадскага, сацыяльнага вопыту (Дзяржава. Прамысловасць. Культура. Мастацтва і інш.). Вялікая ўвага тут павінна надавацца фармальна, але не семантычна тоесным у беларускай і рускай мовах словам тыпу краска (у беларускай мове гэта кветка, рускамоўная ж лексема мае беларускамоўны *аналаг – фарба*), *нядзеля – неделя* і г. д. Варта звярнуць увагу тут і на значэнне слоў, абсалютна розных па графічнай форме ў беларускай і рускай мовах (напрыклад: *вавёрка – белка*, назвы месяцаў, дзён тыдня, ягад і г. д.), таксама сінонімаў (*смелы – адважны*), антонімаў (*добры – дрэнны*), амонімаў (*ручка – прылада для пісьма*, ручка – памяншальна-ласкальная форма слова рука), паронімаў (*адрасат – адрасант*).

Больш паспяховаму засваенню беларускамоўнай лексікі будзе садзейнічаць вядзенне школьнікамі руска-беларускага і беларуска-рускага слоўнікаў.

Пэўныя цяжкасці выклікае ў дзяцей з парушэннем слыху вывучэнне марфалогіі беларускай мовы, і асабліва самастойных часцін мовы. Шляхам параўнання з рускамоўнымі варыянтамі вучні павінны засвоіць канчаткі назоўнікаў I скланення ў давальным і месным склонах адзіночнага ліку, выбар якіх, як вядома, залежыць ад тыпу асновы, і асабліва з асновай на заднеязычныя г, к, х (напрыклад: **бел.** *кніга – кнізе*, *рука – руцэ*, *рэспубліка – рэспубліцы*, *муха – мусе*; **рус.** *книге, руке, республике, мухе*); II скланення ў родным і месным склонах (**бел.** *вецер – ветру, на ветры;* **рус.** *ветра, на ветру*); прыметнікаў і дзеясловаў (**бел.** *добры (-ае, -ыя)* – **рус.** *добрый (-ое, -ые)*; **бел.** *чытае, чытаюць, сядзіць, сядзяць* – **рус.** *читает, читают, сидит,сидят*); правільныя граматычныя формы лічэбнікаў і займеннікаў; нязменных і зменных форм дзеясловаў; службовых часцін мовы; адметнасці простага і складанага сказаў.

Пры развіцці ў дзяцей з парушаным слыхам навыкаў звязнага маўлення настаўніку належыць звярнуць увагу на выпрацоўку ўменняў слухаць і разумець сэнс тэкстаў розных жанраў беларускай літаратуры (апавяданняў, вершаў, паданняў, скорагаворак, загадак, пацешак, казак і інш.), адказваць на пастаўленыя пытанні і самім іх фармуляваць, рабіць пераказ больш аб'ёмных тэкстаў, выказваць сваю думку, меркаванне, ствараць уласнае выказванне і г. д.

Вывучэнне школьнікамі згаданых аспектаў беларускай мовы вядзецца з шырокім выкарыстаннем тэхналогій камунікатыўнай візуалізацыі, развіцця маўленча-мысліцельнай дзейнасці, калектыўнага спосабу навучання, узбуйнення дыдактычных адзінак і іншых разнастайных метадычных прыёмаў.

Такім чынам, у станаўленні дзіцяці з парушэннем слыху як грамадзяніна нашай краіны вялікую ролю адыгрывае вывучэнне сярод іншых прадметаў беларускай мовы, і асабліва яе фанетыкі, арфаэпіі, акцэнтуацыі, арфаграфіі, лексікалогіі і граматыкі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.]; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.

УДК 378.147

РЭАЛІЗАЦЫЯ КАМПЕТЭНТНАСНАГА ПАДЫХОДУ Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ДЫСЦЫПЛІН МУЗЫЧНА-ЭСТЭТЫЧНАГА ЦЫКЛА НА ФАКУЛЬТЭЦЕ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

С. М. Пацкевіч, А. С. Бойка

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: smpackevich@gmail.com, elena.st.boyko@gmail.com

У артыкуле разглядаецца сутнасць кампетэнтнаснага падыходу ў прафесійнай падрыхтоўцы спецыялістаў. Раскрываюцца

асаблівасці рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу ў працэсе выкладання дысцыплін музычна-эстэтычнага цыкла будучым настаўнікам пачатковых класаў.

Ключавыя словы: кампетэнцыя, кампетэнтнасны падыход, прафесійная дзейнасць.

У сучасных умовах існуе неабходнасць мадэрнізацыі вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь і ўключэння яе ў еўрапейскую сістэму адукацыі, што дазволіць аб'яднаць вопыт айчыннай адукацыі і лепшыя напрацоўкі замежных краін у гэтай галіне. У сувязі з гэтым узнікла патрэба падрыхтоўкі канкурэнтаздольнага спецыяліста, актыўнага, творчага, мабільнага, які мае магчымасць чуйна рэагаваць на інавацыйныя працэсы ў адукацыі і прафесійнай дзейнасці.

У якасці перспектыўнага напрамка падрыхтоўкі спецыялістаў, якія адказваюць гэтым патрабаванням, варта разглядаць кампетэнтнасны падыход як «систему требований к организации образовательного процесса и его управлению, обеспечивающую целостный характер профессиональной подготовки студентов в вузе, определение результатов образования в виде академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, которые в совокупности гарантируют результативность решения задач разной степени сложности, в том числе в изменяющихся социально-экономических условиях» [1, с. 108]. Укараненне кампетэнтнаснага падыходу актуальна як для вышэйшай прафесійнай адукацыі ў цэлым, так і для педагагічнай, у прыватнасці.

У адрозненне ад традыцыйнага падыходу, прыярытэтам якога з'яўляецца фарміраванне ведаў, уменняў і навыкаў, кампетэнтнасны падыход акцэнтуе ўвагу на набыцці вопыту прафесійнай дзейнасці, уменні на практыцы рэалізаваць атрыманыя веды. Акрамя таго, фарміраванне педагагічнай кампетэнтнасці не заканчваецца з атрыманнем дыплома, а працягваецца на працягу ўсёй прафесійнай дзейнасці настаўніка.

Адукацыйны стандарт вышэйшай адукацыі вызначае паняцце кампетэнцыі як веды, уменні, вопыт і асабістыя якасці, неабходныя для вырашэння тэарэтычных і практычных задач, кампетэнтнасць – як выяўленую здольнасць прымяняць веды і ўменні.

Ва ўстановах вышэйшай адукацыі вядзецца актыўная работа па абнаўленню вучэбна-метадычнага забеспячэння адукацыйнага працэсу падрыхтоўкі будучых настаўнікаў: фарміруецца змест вучэбных праграм, удасканальваюцца вучэбна-метадычныя комплексы і кантрольна-ацэначныя сродкі. Шырока ўкараняецца метад праектаў як арганізацыя навучання, пры якім студэнты набываюць веды ў працэсе планавання і выканання практычных заданняў-праектаў.

Змест дысцыплін «Методыка выкладання музыкі з практыкумам», «Практыкум па вакальна-інструментальнай падрыхтоўцы», «Хор» носіць комплексны характар і арыентаваны не толькі на атрыманне ведаў, уменняў і навыкаў, але і на гатоўнасць выкарыстоўваць іх у прафесійнай дзейнасці. У працэсе навучання студэнты авалодваюць першапачатковымі навыкамі ігры на музычным інструменце, вакальна-харавымі навыкамі, тэарэтычнымі ведамі па тэорыі

і гісторыі музыкі, сістэматызаванымі ведамі ў галіне музычнай педагогікі і методыкі выкладання вучэбнага прадмета «Музыка» ў агульнаадукацыйнай школе.

Выкарыстанне асобасна-арыентаваных методык дазваляе дыферэнцаваць змест і арганізацыю навучання, што спрыяе ўдасканаленню вучэбна-выхаваўчага працэсу. Пры правядзенні практычных заняткаў па дысцыпліне «Практыкум па вакальна-інструментальнай падрыхтоўцы» кожнаму са студэнтаў індывідуальна падбіраецца праграма для вывучэння, якая можа карэктавацца ў працэсе навучання ў залежнасці ад музычных здольнасцяў, наяўнасці музычнай падрыхтоўкі, асобасных якасцяў студэнтаў.

На занятках па «Методыцы выкладання музыкі з практыкумам» і факультатыўных занятках па дысцыпліне «Хор» шырока выкарыстоўваюцца інтэрактыўныя метады навучання, заснаваныя на прынцыпах ўзаемадзеяння, актыўнасці навучэнцаў, апоры на групавы вопыт, абавязковай зваротнай сувязі. Ва ўмовах рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу студэнт засвойвае спосабы і прыёмы эфектыўнай працы, вынікам якой з'яўляецца сумесная творчасць выкладчыка і студэнта.

Праграмамі вучэбных дысцыплін эстэтычнага цыклу прадугледжаны гадзіны на самастойную працу студэнтаў, якая з'яўляецца важнейшай часткай навучальнага працэсу і неабходнай умовай развіцця педагагічнай кампетэнтнасці студэнтаў. Гарантыяй эфектыўнасці з'яўляецца ўстойлівая матывацыя студэнта, які ў працэсе самастойнай дзейнасці вызначае мэты і задачы, распрацоўвае алгарытм дзеянняў, аналізуе атрыманыя вынікі, робіць высновы.

Міжпрадметныя сувязі спрыяюць павышэнню эфектыўнасці навучання. Пры вывучэнні дысцыпліны МВМзП выкарыстоўваюцца навыкі аналізу музычна-выканальніцкага плана песні, вакальна-выканальніцкія навыкі, атрыманыя на факультатыўных занятках «Практыкум па вакальна-інструментальнай падрыхтоўцы» і «Хор». Музычна-тэарэтычныя звесткі і музычна-слыхавы досвед у сваю чаргу дазваляюць павысіць агульны выканаўчы ўзровень навучальных харавых калектываў.

У рамках правядзення групавых практычных заняткаў па дысцыпліне «Методыка выкладання музыкі з практыкумам» у будучых спецыялістаў фарміруюцца асноўныя практычныя ўменні і навыкі правядзення музычна-педагагічнай работы ў школе. Тэарэтычныя звесткі з галіны тэорыі і гісторыі музыкі разглядаюцца на прыкладах музычнага матэрыялу праграмы па вучэбным прадмеце «Музыка». У працэсе вывучэння факультатыўнай дысцыпліны «Хор» вялікая ўвага надаецца развучванню і выкананню школьна-песеннага рэпертуару.

Музычныя віктарыны, выкананне тэставых заданняў накіраваны на актывізацыю самастойнай працы студэнтаў. Творчыя заданні па прадмеце развіваюць кампетэнцыі, звязаныя з пошукам, захоўваннем, апрацоўкай, прадстаўленнем інфармацыі, гатоўнасць да самастойнай пазнавальнай работы. Гэта дазваляе казаць аб прафесійнай матывацыі студэнтаў і практыка-арыентаваным падыходзе да навучання, у працэсе якога акрамя прафесійных якасцяў фарміруецца патрэба ў пашырэнні даляглядy і эрудыцыі будучага

спецыяліста. Кампетэнцыі асобаснага самаўдасканалення спрыяюць «непрерывному самопознанию, развитию необходимых современному человеку личностных качеств, формированию психологической грамотности, культуры мышления и поведения» [2, с. 6].

Такім чынам, спецыфіка вывучэння дысцыплін музычна-эстэтычнага цыкла спрыяе фарміраванню ў студэнтаў факультэта пачатковай адукацыі шэрагу акадэмічных, прафесійных і сацыяльна-асобасных кампетэнцый.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

М. А. Хомчик

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В статье анализируется опыт использования технологии развития критического мышления у студентов. Раскрывается специфика образовательной технологии развития критического мышления, рассматриваются разнообразные формы работы по данной технологии.

Ключевые слова: критическое мышление, технология, взаимодействие, вызов, осмысление, рефлексия.

Потребность общества и экономики в специалистах, обладающих не только глубокими знаниями, профессиональными навыками, но и определенными личностными качествами, стала основой изменений в системе образования. На наш взгляд, подготовить будущих учителей начальных классов для дальнейшей эффективной педагогической деятельности, научить их представлять и реализовывать стратегии достижения поставленных целей, осуществлять педагогическую рефлексию и заниматься саморазвитием можно путем формирования и развития критического мышления, которое является одним из важнейших элементов их профессиональной компетентности.

Критическое мышление есть мышление оценочное и рефлексивное, являющееся главным условием развития интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание [1, с. 26]. Так, набор ключевых навыков, необходимых для критического мыш-

ления, включает в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки. Критическое мышление применяет логику, а также опирается на такие критерии интеллектуальности, как ясность, правдоподобие, точность, значимость, кругозор и справедливость [2, с. 83].

Основной целью развития критического мышления студентов является расширение спектра профессиональных компетенций для эффективного решения научных и практических задач. При этом необходимо учитывать следующие принципы построения технологии развития критического мышления:

– информационной насыщенности учебного и практического материала для использования аргументов, доказательств или опровержений, основанных на конкретных фактах, источниках данных;

– социальной обусловленности предмета осмысления. Это связано, с одной стороны, с содержанием учебных программ психологических дисциплин, с другой – со спецификой организации самого критического мышления;

– коммуникативности в процессе осмысления проблемы и ее обсуждения с учетом того, что мышление – индивидуальный и самостоятельный психический процесс, но оно развивается и проявляется в дискуссиях, обсуждениях, поэтому от уровня развития коммуникативных навыков студентов зависит успешность формирования данного типа мышления;

– мотивации и потребности в знании – основан на том, что отправным пунктом мыслительной деятельности вообще и проявления критичности ума в особенности, является рефлексия, которая возможна лишь при условии заинтересованности человека в том, чтобы узнать, понять, осмыслить;

– научности, достоверности и доступности информации – способности и умения определить ценность информации, необходимой для развития критического мышления студентов [3, с. 73].

Основой технологии развития критического мышления является базовая модель, состоящая из трех стадий: вызов – осмысление – рефлексия, использование которой помогает студентам самостоятельно определять цели обучения, а также осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

На стадии вызова в сознании студента происходит процесс актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения. Организация работы на данной стадии позволяет студентам воспроизвести известную им информацию по теме занятия, а педагогу определить не только область незнания студентов, но и область ошибочных знаний. Для таких психологических дисциплин как «Общая психология», «Социальная психология» это особенно актуально, поскольку представления о психических явлениях зачастую содержат не только истинную (научную) информацию, но и ложную, основанную на житейской психологии или частных случаях из опыта студентов.

На первой стадии эффективными являются такие приемы, как «Знаю – хочу узнать – узнал», «Древо предсказаний», «Ключевые слова (ключевые

термины)», «Логические цепочки (верные или перепутанные)», «Верные и неверные утверждения», «Верите ли вы», «Мозговая атака», уточняющие вопросы и т. д. Так как на данной стадии сочетаются индивидуальная и групповая формы работы, студенты принимают активное участие в обсуждении, и в результате формируется познавательный интерес. Итогом работы студентов на стадии вызова является их самостоятельная формулировка цели дальнейшей учебной деятельности.

На стадии осмысления студенту предлагаются различные виды работы с новой информацией (текстовой и/или визуальной). Он получает возможность задуматься о природе исследуемого (изучаемого) объекта, представить его в виде теоретической модели; установить причинно-следственные связи или выявить закономерности; сопоставить изучаемые явления и определить сходства и различия между ними; учится грамотно формулировать вопросы в процессе соотнесения уже известной информации с новыми данными, и, как результат осмысления, вырабатывает собственные умозаключения.

На второй стадии целесообразно использовать такие приемы, как: активное чтение (ИНСЕРТ, с пометками, с остановками), «Вопросы к автору», «Взаимоопрос», «Концептуальная таблица», уточняющие вопросы и др.

Данные приемы были эффективны при изучении дисциплин «Возрастная и педагогическая психология», «Основы психологической безопасности в школе», которые являются основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в школе. Ведь знание и понимание условий и механизмов становления и совершенствования личности помогает учителю не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать эффективные и безопасные условия.

На стадии рефлексии студенты закрепляют новые знания и «активно перестраивают собственные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия», то есть происходит «окончательное усвоение» нового материала и формирование аргументированных представлений об исследуемом (изучаемом) объекте. Основой рефлексии является анализ обучающимися эффективности собственных мыслительных операций [4, с. 58].

Для эффективной работы студентов на заключительной стадии критического мышления используются такие приемы, как: «Кластер», «Концептуальная таблица», «Синквейн», «Эссе», вопросы разного уровня и др. Кроме того, можно использовать возврат к заданиям первой стадии (ключевым словам, верным и неверным утверждениям, логическим цепочкам и др.) с целью исправления ошибок, уточнения (дополнения) информации.

Таким образом, опыт использования технологии развития критического мышления в процессе преподавания психологических дисциплин в педагогическом вузе позволяет сделать выводы: методические приемы для развития критического мышления повышают уровень учебной мотивации студентов, способствуют осознанному приобретению знаний, обеспечивают более глубокое усвоение содержания, развивают социальные и индивидуальные навыки студентов.

Список использованных источников

1. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Мальгина и др. – СПб. : Питер, 2000. – 502 с.
2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
3. Шакирова, Д. М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д. М. Шакирова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 72–77.
4. Арбузова, Е. Н. Методика преподавания управленческих дисциплин : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. Н. Арбузова, О. А. Яскина. – М. : Юрайт, 2018. – 224 с.

УДК 376.1

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Н. С. Цырулик

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь, e-mail: nadja11121@gmail.com

В статье обсуждается проблема профессиональной компетентности учителя-дефектолога в условиях его разноплановой деятельности, усиления практической направленности профессиональной подготовки в системе педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, учитель-дефектолог.

Подготовка компетентных, способных быстро реагировать на запросы времени специалистов с высшим образованием соответствует современному социальному заказу, является одной из приоритетных задач в системе педагогического образования. Важное условие повышения качества образования – внедрение компетентностного подхода. В настоящее время накоплена существенная теоретическая база по проблеме формирования профессиональной компетентности педагогов, которая рассматривается как системное явление, включающее теоретические знания, способы их применения в конкретных педагогических ситуациях, профессионально-значимые качества, определяющие степень успешности педагога в реализации профессиональной деятельности (А. В. Хуторской, А. К. Маркова, В. Н. Введенский, И. А. Зимняя, Л. М. Митина, Н. И. Запрудский, Н. В. Кузьмина, Т. А. Симонова и др.).

Проблема профессиональной компетентности учителя-дефектолога в исследованиях представлена многоаспектно: формирование профессиональной культуры, профессиональной личностной готовности (И. А. Филатова, Л. А. Воденникова, Н. М. Назарова, С. Е. Гайдукевич и др.); развитие компетенций к определенному виду деятельности (Л. А. Гладун, С. Е. Гайду-

кевич, Т. Л. Корженевич и др.); профессиональное развитие, развитие компетенций с учетом конкретной специальности дефектологического профиля (Н. И. Болтакова, Е. Н. Жукатинская, Н. А. Строгова, И. М. Яковлева и др.); компетенции учителя-дефектолога в условиях перехода к инклюзивному образованию (С. Е. Гайдукевич, Э. А. Зайцева, А. И. Сергеева и др.).

Анализ исследований показал, что компетентность представляет собой сложное образование, выделяют различные ее виды, значимые в педагогической деятельности: операциональная (знания, умения и навыки, необходимые для осуществления определенной профессиональной деятельности, предметно-методическая и организаторская деятельность); интеллектуально-педагогическая (умения по анализу, синтезу, сравнению, обобщению, как качества интеллекта); коммуникативная (способность ориентироваться в ситуациях педагогического общения, вступать в коммуникацию с целью быть понятым); социальная (способность действовать в социуме с учетом позиций других людей); информационная (умение искать, отбирать, структурировать, представлять информацию с использованием средств информационно-коммуникационных технологий); регулятивная (умение управлять собственным поведением); личностная (владение приемами личностного саморазвития); специальная (понимание специфики выбранной профессии, владение профессиональной деятельностью, готовность к освоению, разработке и внедрению инноваций в профессиональной области, способность определять перспективы своего профессионального развития) [1–4].

Понимание сути компетентности учителя-дефектолога (специального педагога), по мнению Л. А. Гладун, должно базироваться на осмыслении общего смысла понятия, включать характерные особенности педагогической компетентности и учитывать специфику конкретной профессиональной деятельности педагога [5]. И. М. Яковлева профессиональную компетентность специального педагога определяет как готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с нарушениями развития, а также сопровождению семей, их воспитывающих [2]. Совокупность конкретных профессиональных компетенций обусловлена способностью выполнять определенные профессиональные функции, отличающие учителя-дефектолога от других педагогов, которые совпадают с соответствующими видами его деятельности: организационная, коммуникативная, диагностическая, прогностическая, коррекционно-развивающая, методическая, дидактическая, воспитательная, консультативная, просветительская [2; 3].

Исследование профессиональной специфики связывается с очерчиванием границы изучаемой деятельности. Одной из важных составляющих профессиональной компетентности учителя-дефектолога является методическая компетентность [2; 5–7]. Характеризуя профессиональную деятельность олигофренопедагога, И. М. Яковлева составляющими методической деятельности называет целеполагание, проектирование, планирование, реализацию, диагностику учебного процесса и грамотную корректировку результатов обучения [2]. Методические компетенции выступают как спо-

собность осуществлять методическую составляющую коррекционно-педагогической деятельности педагога. Л. А. Гладун выделены специфические качества методических компетенций специального педагога: широта (владение спектром методик разной направленности), вариативность (умение организовать взаимодействие в составе разнородной группы), высокий уровень переключаемости (быстрота решения методических задач при разнородности состава группы), коррекционно-компенсаторная направленность [5]. По мнению С. Е. Гайдукевич [6], понимание общих закономерностей, отличающих психическое развитие при всех типах дизонтогенеза, и соответствующих им требований к коррекционно-образовательному процессу создает направленность методической деятельности на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Автором определен состав и функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога, обладающих свойством универсальности, обеспечивая обслуживание коррекционно-образовательного процесса в различных видах учреждений.

В связи с активным внедрением идей инклюзивного образования глубоко исследуются вопросы инклюзивной компетентности педагога, его готовности к работе в условиях инклюзивного образования, вопросы содержания образования и организационных условий инклюзивно ориентированной профессиональной подготовки учителей-дефектологов (А. И. Сергеева, В. В. Хитрюк, И. Н. Хафизуллина, Н. А. Строганова, О. А. Козырева, О. С. Кузьмина, С. В. Алехина, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Тимохина, Ю. В. Шумиловская и др.). Инклюзивная компетентность рассматривается как совокупность способностей педагога создавать условия реализации особых образовательных потребностей обучающихся, моделировать инклюзивную образовательную среду, применять технологии и методы, обеспечивающие решение проблем обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями, проектировать траекторию саморазвития (О. А. Козырева; Н. А. Строгова) [4]. Специфика профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, определена особыми организационно-содержательными условиями: диверсификационность образовательного пространства, необходимость создания индивидуальных образовательных программ, образовательного маршрута для конкретного ребенка, вариативность полноты формируемых академических и жизненных компетенций обучающихся, полисубъектность образовательного пространства, социализирующая функция в образовании как приоритетная [8]. Учитель-дефектолог входит в команду специалистов, осуществляющих сопровождение детей с ОПФР, он должен быть компетентен в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, испытывающих трудности в усвоение академического компонента программы и в освоении различных видов деятельности, развивать жизненные компетенции ребенка. Специфика педагогической деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзивной образовательной среды связывается с осуществлением коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими сочетанные нарушения, с лицами разных нозологических групп и разных

возрастов, с разной степенью развития коммуникативных навыков (Э. А. Зайцева, А. И. Сергеева) [9; 10]. С. Е. Гайдукевич [5] акцентирует внимание на разноплановости компетенций учителя-дефектолога в практике специального и инклюзивного образования, которые определены ею как специальные и универсальные. Универсальные компетенции исследователь связывает непосредственно с деятельностью учителя-дефектолога по созданию в образовательном процессе специальных условий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей разных категорий детей с ОПФР.

Таким образом, сегодня имеется потребность в обеспечении такого качества вузовской подготовки, которое позволяет достигать не только нормативного уровня профессиональной готовности будущего учителя-дефектолога, но и готовности к инновационной деятельности, к деятельности в условиях вариативности образования и разнородности групп. Формирование профессиональной компетентности учителя-дефектолога с учетом современных социокультурных реалий усиливает внимание к ряду вопросов: специальные и универсальные компетенции учителя-дефектолога, формирование инклюзивной компетентности учителя-дефектолога с учетом специфики деятельности, организация инклюзивно ориентированной подготовки учителей-дефектологов.

Список использованных источников

1. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография / И. М. Яковлева. – М. : Спутник+, 2009. – 220 с.
3. Жукатинская, Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Жукатинская ; Липецкий госуд. пед. ун-т. – Ставрополь, 2008. – 24 с.
4. Козырева, О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О. А. Козырева // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 31–34.
5. Гладун, Л. А. Особенности методической компетентности и компетенций специального педагога: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Гладун; Московский городской пед. ун-т. – Москва, 2011. – 26 с.
6. Гайдукевич, С. Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2018. – № 2(96). – С. 22-27.
7. Нагибина, Н. А. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога / Н. А. Нагибина, Н. В. Ипполитова [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-kak-sostavlyayuschaya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga/viewer. – Дата доступа: 17.10.2021.
8. Хитрюк, В В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

9. Зайцева, Э. А. Развитие готовности будущих учителей-логопедов к педагогической деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. А. Зайцева ; Казанский инновационный ун-т им. В. Г. Тимирясова. – Казань, 2020. – 24 с.
10. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Сергеева ; Томский госуд. пед ун-т. – Томск, 2019. – 25 с.

УДК 37.026

ГОТОВНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

И. В. Шуткина, С. Г. Макеева

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия,
e-mail: ir_bri@list.ru, vvmaketi@yandex.ru

В статье ставится проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов применительно к их готовности осуществлять межпредметные связи в обучении в контексте компетентностного подхода к образованию. Приводятся результаты обследования студентов двухпрофильного бакалавриата, характеризующие готовность будущих учителей к осуществлению межпредметных связей в обучении младших школьников русскому и английскому языкам.

Ключевые слова: межпредметные связи, дидактическая взаимосвязь, вузовское образование, профессиональная компетенция.

Одной из актуальных проблем современного общего, среднего, высшего образования является проблема построения эффективной дидактической системы межпредметных связей. Среди многообразия используемых трактовок межпредметных связей выделим следующие. Межпредметные связи представляют собой «отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками» [1, с. 32], «дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, умений, навыков» [2, с. 45].

Вместе с тем в педагогических исследованиях существуют и другие трактовки похожих явлений. В частности, предлагается к рассмотрению понятие «дидактическая взаимосвязь» как взаимная обусловленность различных компонентов единого образовательного процесса на основе интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности [3, с. 13]. При этом подчеркивается принципиальное отличие двух понятий, заключающееся в многоаспектности дидактических взаимосвязей,

выходящих за рамки содержательного взаимодействия. Если понятие межпредметных связей ограничивается рамками содержания учебных дисциплин, то понятие дидактические взаимосвязи охватывает не только содержание, но и цели, методы, формы обучения.

В контексте школьных образовательных стандартов значение осуществления межпредметных связей заключается в том, что они выступают средством формирования метапредметных компетенций, развивают способность к переносу знаний и умений, полученных в одной образовательной области, в другие области.

При этом в осуществлении межпредметных связей педагогами возникает ряд трудностей, связанных с разрозненностью содержания учебных предметов, недостаточностью учебно-методических материалов по реализации межпредметных связей. Свое исследование мы направили на выяснение причин этих трудностей применительно к вузовской подготовке учителей в компетентностной парадигме. Отметим, что понятие компетенции соотносится нами с понятием готовности в таких ее составляющих, как системные, обобщенные знания и умения, необходимые для постановки, планирования, решения профессиональных задач с выбором наиболее адекватных средств (Лазарев, Э. Ф. Зеер) [4; 5].

Первый вопрос, который был поставлен нами в исследовании, заключался в том, внесена ли готовность учителя к осуществлению межпредметных связей в образовательном процессе в перечень профессиональных компетенций, изложенных в «Профессиональном стандарте педагога». Как показал анализ названного документа, в нем отсутствует прямое указание на необходимость осуществления педагогом межпредметных связей в процессе обучения.

Второй вопрос касался того, считается ли умение осуществлять межпредметные связи в процессе обучения обязательным для учителя начальных классов. Анализ «Основной образовательной программы» для бакалавриата по профилю «Начальное образование», а также Федеральных государственных стандартов высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата и начального общего образования показал, что это умение не входит в содержание компетенций как планируемых результатов освоения образовательной программы. Вместе с тем необходимость осуществления межпредметных связей для достижения единства предметных, метапредметных и личностных результатов вызвана неоднородностью как самого содержания образовательных областей в начальной школе («Филология», «Математика», «Естествознание»), так и неоднородностью содержания отдельных предметов.

Открытие на педагогическом факультете ЯГПУ бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки – «Начальное образование – Английский язык» было продиктовано включением в стандарт начального образования такой единой образовательной области, как «Филология» в составе трех самостоятельных учебных предметов: «Русский язык», «Иностранный язык», «Литературное чтение», что актуализировало проблему реализации принципа межпредметности в обучении русскому и иностранному языкам.

В качестве некоторого шага на пути решения этой проблемы считаем важным конкретизировать содержание уже имеющихся компетенций в образовательной программе по профилю «Начальное образование», дополнив их показателем: «способен планировать и осуществлять образовательный процесс на основе полученных знаний о межпредметных связях и интеграционных процессах в образовании» и некоторыми другими. Включение в документ такого показателя достижения компетенций позволит привлечь внимание к проблеме подготовки учителей к осуществлению межпредметных связей в начальном образовании через освоение дисциплин психолого-педагогического, предметного и методического модулей.

Анализ проблемы по выявлению условий, путей подготовки студентов к осуществлению межпредметных связей требовал оценки их готовности к соответствующей деятельности. С этой целью в начале четвертого года обучения студентов нами были проведены срезовые работы, устные и письменные опросы. Из совокупности полученных результатов наибольший интерес для нас представляли те, которые касались филологической области. Это объясняется тем, что на сегодняшний день представителями Ярославской научной школы уже предприняты определенные исследовательские шаги в сфере подготовки учителей, компетентных как в области начального образования, так и в области иностранного языка, способных осуществлять межпредметные связи в обучении [6].

Как выяснилось в результате диагностического исследования, студенты имеют самое общее представление о программных разделах, на учебном материале которых возможна реализация принципа межпредметности через сопоставление особенностей русского и английского языков. Ряд заданий выявил у 80 % студентов умение определять те знания по русскому языку, которые могут выступить в качестве опорных для изучения английского языка. Однако вопросы и задания по определению путей и средств обеспечения межпредметных связей остались без ответа.

Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о неполных, несистематизированных представлениях студентов о путях, средствах осуществления межпредметных связей в обучении русскому и английскому языкам. При этом сами студенты отмечают, с одной стороны, важность данной педагогической проблемы и необходимость ее решения, а с другой – недостаточность имеющихся у них соответствующих знаний, умений. Основная причина их несформированности видится нам в особенностях построения учебного плана двухпрофильного бакалавриата, согласно которому теория и методика обучения иностранному языку начинает изучаться лишь во втором полугодии на четвертом году обучения, тогда как изучение методики русского языка к этому времени уже завершается.

Однако решение рассматриваемой проблемы не ограничивается организацией учебного процесса студентов на основе перестраивания учебного плана, корректировки рабочих программ по согласованию логики изучения теории и методики обучения языкам, производственной практики, а выходит в содержание школьного образования по изучению русского и английского языков.

С целью установления возможностей осуществления межпредметных связей нами было проанализировано содержание 8 наиболее распространенных в массовой школе учебников английского и русского языков [7–14]. Как показал анализ, изучение морфологических и синтаксических явлений на уроках иностранного языка осуществляется раньше, чем на уроках русского языка, а отсутствие опорных знаний по русскому языку препятствует установлению межпредметных связей в изучении иностранного языка на сравнительно-сопоставительной основе. Устранение указанных «ножниц» будет способствовать успешной реализация дидактического принципа межпредметности в филологическом образовании, что, в свою очередь, должно учитываться в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.



Список использованных источников

1. Федорова, В. Н. Межпредметные связи / В. Н. Федорова. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
2. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Скобелева, Е. А. Дидактические взаимосвязи в процессе обучения родному и иностранному языку младших школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Скобелева ; Новг. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2005. – 26 с.
4. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе : круглый стол // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.
5. Акапьев, В. Л. Роль компетентностного подхода в современном образовании / В. Л. Акапьев, Н. В. Немыкина, Н. И. Немыкина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (часть 7).
6. Языковое образование в начальной школе: историческая традиция и современное состояние : коллективная монография / под науч. ред. С. Г. Макеевой. – Ярославль, 2021. – 183 с.
7. Афанасьева, О. В. Английский язык. 4 кл. В 2 ч. / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – М. : Дрофа, 2021. – 144 с.
8. Баранова, К. М. Английский язык. 3 класс. В 2 ч. / К. М. Баранова, В. В. Копылова, Р. П. Мильруд, В. Эванс, Д. Дули. – М. : Просвещение, 2021. – 128 с.
9. Быкова, Н. И. Английский язык. 2 класс. В 2 ч. / Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова, В. Эванс, Д. Дули. – М. : Просвещение, 2021. – 72 с.
10. Вербицкая, М. В. Английский язык. 4 класс. В 2 ч. / М. В. Вербицкая, Э. Уорд, Э. Уорелл, Б. Эббс. – М. : Просвещение, 2021. – 80 с.
11. Желтовская, Л. Я. Русский язык. 4 класс. В 2 ч. / Л. Я. Желтовская, О. Б. Калинина. – М. : Астрель, 2020. – 144 с.
12. Иванов, С. В. Русский язык.: Учебник для 3 класса: В 2 ч. / С. В. Иванов, В. Ю. Романова, Л. В. Петленко, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2021. – 192 с.
13. Канакина, В. П. Русский язык. 2 класс / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2021. – 143 с.
14. Нечаева, Н. В. Русский язык: Учебник для 4 класса: В 2 ч. / Н. В. Нечаева, С. Г. Яковлева. – М. : Просвещение, Бином, 2021. – 180 с.

УДК 371.146

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т. В. Астюкевич
ГУО «Средняя школа № 23 г. Гродно», г. Гродно, Беларусь,
e-mail: wasiljochek80@mail.ru

Статья посвящена вопросу необходимости личностно-профессионального саморазвития учителя начальных классов в его профессиональной деятельности. Рассмотрены основные пути и условия успешного самосовершенствования педагога.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие учителя, самосовершенствование.

Модернизация образования продолжается, а главным звеном в этом процессе остаётся по-прежнему учитель. Роль учителя повышается, и требования к его профессиональным качествам растут. Современной школе нужны настоящие профессионалы, творческие личности, способные на преодоление трудностей и достижение высоких результатов в профессии.

Особенно высокие требования предъявляются к педагогам начальной школы, их личностным и профессиональным качествам. Это объясняется тем, что решающим условием обучения, которое обеспечивает развитие личности младшего школьника, является личность самого учителя. Поэтому педагог должен помнить, что воспитывают учащихся не только его преподавание, но и его личные качества, отношение к своим обязанностям и все поведение в целом.

Известно, что становление личности ребенка эффективно в том случае, когда его обучают и воспитывают педагоги, имеющие значительный эмоционально-личностный и коммуникативный потенциал. Именно поэтому в настоящее время повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя.

Для современного учителя очень важно никогда не останавливаться на достигнутом, а обязательно идти вперед. Совершенно очевидно, что для достижения успеха в любой профессиональной сфере, человеку необходимо стремиться к развитию. А это предполагает неустанную работу над собой. Саморазвитие содействует укреплению самооценки, стремлению стать лучше, двигаться вперед. Оно необходимо для достижения успеха в профессии, дает возможность ставить цели и их достигать.

Для учителя начальных классов личностно-профессиональное развитие – это «подтягивание» самого себя до требований избранной профессии.

Оно предполагает приобретение личностного опыта в преодолении трудностей и препятствий и самостоятельное достижение действенных результатов профессионального роста. Личностно-профессиональное развитие – это синтез профессиональной компетентности и готовности к реформирующей деятельности. В результате единства развития профессионализма и развития личности, происходит становление профессионала.

Важно, чтобы развитие личностное и профессиональное у педагога происходило одновременно и постоянно. «Профессиональное развитие, – пишет Л. М. Митина, – неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [1, с. 29].

Ученые отмечают, что у педагога есть несколько путей для того, чтобы определить перспективы своего профессионального развития:

– путь адаптации (дает возможность приспособиться к существующей системе образования, ее требованиям, познакомиться с основными видами деятельности и попробовать проявить себя в них);

– путь саморазвития (позволяет самосовершенствоваться для реализации своих профессиональных качеств);

– путь регресса (наступает, когда педагог прекращает развиваться, использует только накопленный опыт, что не позволяет ему быть востребованным в полной мере).

Для успешного профессионального развития педагога должен быть грамотно выстроен процесс самообразования. Основные пути профессионального роста педагога:

– работа в методических объединениях, творческих группах;

– исследовательская, экспериментальная деятельность;

– инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;

– участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, фестивалях;

– обобщение собственного педагогического опыта и др.

Но не один из способов, перечисленных выше, не будет эффективен, если педагог сам не осознает необходимости в повышении своей профессиональной компетентности. А для этого необходимо проанализировать собственный педагогический опыт, отметить успехи, трудности, проблемы. В результате самоанализа деятельности у учителя складывается представление о своём месте в профессии и о необходимости в преобразовании своей личности, т. е. педагог может наметить пути собственного саморазвития.

Личностный рост педагогу необходим для профессионального успеха, он дает возможность достигать поставленных целей и воплощать свои мечты в реальность. Постепенный личностный рост влечет за собой изменение содержания его профессиональной деятельности.

Значительную роль в личностно-профессиональном развитии играет психологическое благополучие, удовлетворенность жизненной ситуацией, способность к позитивному мышлению. Психологический комфорт проецируется в профессиональную сферу и положительно сказывается на педагогическом взаимодействии с учащимися и с другими участниками образовательного процесса.

Таким образом, профессия учителя начальных классов имеет свою специфику: он работает с маленьким Человеком, оказывая огромное влияние на формирование самосознания ребенка. И только педагог, способный постоянно самосовершенствоваться, может заложить фундамент для формирования личности, способной адаптироваться к жизни в обществе. Это задача для настоящего мастера своего дела, стать которым можно только в процессе личносто-профессионального саморазвития.

Список использованных источников

1. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 28–38.
2. Николаева, М. В. Личностное и профессиональное развитие учителя начальных классов / М. В. Николаева // Начальная школа плюс до и после. – 2004. – № 12. – С. 4.
3. Сергеева, Н. И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога / Н. И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИМИДЖ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

М. И. Ахрамович

ГУО «Минский городской педагогический колледж», г. Минск, Беларусь, e-mail: ahram72@rambler.ru

В статье рассматриваются вопросы особенностей формирования имиджевого инструментария молодого педагога как элемента модернизации образования, возможности реализации профессионального облика. Адресуется преподавателям, педагогам и специалистам учреждений образования, а также всем заинтересованным лицам.

Ключевые слова: имиджевый инструментарий, личностно-профессиональный имидж, этикетное поведение, коммуникативная привлекательность педагога, имиджевое влияние.

В последние годы появляется значительное количество публикаций, посвященных проблеме формирования профессионально-педагогического имиджа, в которых он рассматривается как инновационное средство, спо-

собствующее улучшению подготовки молодого педагога к профессиональной деятельности. Это свидетельствует об осознание необходимости формирования современного имиджа будущего учителя и в его обновлении.

Важной составляющей имиджа является имиджевый инструментарий, который рассматривается нами как средство обновления педагогического инструментария и как действенное средство воздействия педагога на учащихся в условиях современного образования. Понятие «имиджевый инструментарий» недостаточно разработано в педагогической науке. Однако современные реалии педагогической практики подтверждают необходимость его использования педагогом в качестве средства модернизации образовательного процесса.

Ведущим элементом имиджевого инструментария такие ученые, как И. Баженова, Е. Бекетова, А. Кононенко, И. Николаеску, считают личностно-профессиональный имидж, который воплощается в имиджевых характеристиках педагога. Вспомогательными элементами этого инструментария являются: имиджевая позиция, имиджевое воздействие, имиджевое взаимодействие, которые выступают как отдельные инструменты осуществления педагогической деятельности и все чаще используются в условиях совершенствования образовательного пространства.

Личностно-профессиональный имидж педагога – комплексная характеристика учителя, которая интегрирует в себе его личностные и профессиональные качества и реализуется с помощью имиджевых свойств, к которым можно отнести:

– визуальную привлекательность и этикетное поведение;

– коммуникативную привлекательность и коммуникативное поведение;

– профессионально значимые качества педагога [1, с. 54].

Считается, что личностно-профессиональный имидж функционирует благодаря внешним и внутренним факторам. К первым относится внешняя привлекательность – не только врожденная, но и та, которую приобретает педагог в результате своей профессиональной деятельности, общей культуры, управления поведением, умением самосовершенствоваться, следить за собой. Роль внутренних факторов выполняют: высокий жизненный тонус педагога, проявляющийся во взвешенности, манере общения, сдержанности реакции на жизненные трудности, толерантности; умение скрыть недомогание, неудовлетворительное состояние здоровья, плохое настроение, внутренний дискомфорт [1, с. 62].

Визуальная привлекательность проявляется в способности педагога расположить к себе учащихся внешним видом и манерой одеваться. В манере одеваться проявляется основное правило: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Требования, предъявляемые к внешнему виду педагога, помогают улучшить профессиональный имидж, продемонстрировать ум, профессиональные навыки и способности.

Этикетное поведение педагога – это внешняя форма поведения учителя в школьном социуме, которая находит свое выражение в манерах поведения, отвечающим нормам этикета на данном развития общества [1, с. 71]. Существенно, чтобы манеры педагога были своеобразным эталоном, который базируется на общепринятых этических нормах, так как дети будут подражать учителю, манеры которого являются безупречными, который владеет достаточно широким репертуаром убедительных форм поведения и демонстрирует их детям с помощью собственной внешности и психологического потенциала в процессе непосредственного взаимодействия с ними.

Коммуникативная привлекательность педагога – профессионально значимое, эмоционально-психическое состояние, проявляющееся в общении с учащимися, обеспечивающее успешное коммуникативное взаимодействия участников педагогического процесса, основанное на взаимной симпатии [2, с. 123]. Предпосылкой коммуникативной привлекательности является наличие у педагога развитых коммуникативных способностей и умений, а также коммуникативного поведения.

Коммуникативные способности обеспечивают умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения и способствующие успешности в различных видах деятельности. Коммуникативные умения гарантируют профессиональное управление коммуникативной деятельностью, а именно умение общаться с учащимися, их законными представителями, коллегами; умение целенаправленно организовывать общение и управлять им; умение эффективно организовывать совместную с учащимися творческую деятельность.

Коммуникативное поведение учителя – процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующего установлению контактов с классом, влияющего на его настроение, готовящего к восприятию учебного материала [2, с. 141].

Результативность применения имиджевого инструментария в педагогическом процессе существенно усиливается, благодаря наличию у педагога таких профессионально значимых качеств, как педагогический авторитет, педагогический такт, педагогический артистизм и др. Особую значимость приобретают эти качества на этапе начального обучения. Учащиеся 1-й ступени общего среднего образования во всем стремятся к подражанию, поэтому так важен прекрасный образец. От того, как учащийся будет воспринимать учителя, какое влияние педагог окажет на обучающегося своей личностью, зависит отношение ребенка к школе и к учебе.

В исследованиях В. Н. Черепановой доказано существенное влияние имиджа педагога на личность учащегося, на формирование его индивидуального имиджа, а также взаимное влияние имиджей учителя и учащегося в субъект-субъектном общении. На основании полученных данных автор утверждает, что реализация положительного имиджа педагога способствует образованию положительных личностных качеств у обучающегося [3, с. 9]. Имиджевое влияние

учителя неизбежно вызывает ответную реакцию со стороны ребенка, вследствие чего происходит взаимодействие, которое приобретает имиджевый характер. Основными характеристиками педагогического взаимодействия являются взаимопонимание, взаимопознание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние, что способствует гармоничному профессионально-личностному развитию имиджа педагога и установлению продуктивного сотрудничества между участниками имиджевого взаимодействия.

Таким образом, в процессе имиджевого взаимодействия происходит взаимное обогащение, совершенствование и коррекция имиджевых характеристик педагога и учащегося. Ведущая роль в этом взаимодействии принадлежит учителю.

Список использованных источников

1. Довга, Т. Я. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Т. Я. Довга. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2015. – 146 с.
2. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа : учебное пособие / Е. Б. Перелыгина. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 223 с.
3. Черепанова, В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Черепанова ; Тобольский гос. пед. ун-т имени Д. И. Менделеева. – Тюмень, 1998. – 16 с.

УДК 811.161.3'373.46:69

ВЫВУЧЭННЕ СЛОВАЎТВАРАЛЬНАЙ СІСТЭМЫ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАСТАЎНІКА ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ (НА МАТЭРЫЯЛЕ НАЙМЕННЯЎ БУДАЎНІЧАЙ СФЕРЫ)

Т. С. Бабровіч

УА «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь, e-mail: bobrovich_ts@bspu.by

У артыкуле акрэсліваецца важнасць разумення словаўтваральных працэсаў сучаснай беларускай мовы для настаўнікаў пачатковай школы. На прыкладзе найменняў будаўнічай сферы аналізуюцца словаўтваральныя тыпы, мадэлі і словаўтваральныя сродкі марфемнай дэрывацыі.

Ключавыя словы: словаўтварэнне, марфемная дэрывацыя, найменні будаўнічай сферы.

Словаўтварэнне з'яўляецца адным з асноўных спосабаў папаўнення слоўнікавага складу сучаснай беларускай мовы. Па словах А. Я. Супруна, «словаўтварэнне забяспечвае і папаўненне слоўніка новымі словамі, і зразумеласць гэтых новых слоў, якая вынікае з зразумеласці іх марфем, і вя-

домасці словаўтваральнай мадэлі. Тым самым словаўтварэнне забяспечвае паспяховае функцыянаванне мовы як стабільнага сродку зносін таго ці іншага соцыуму» [1, с. 103]. А. С. Кубракова падкрэслівае, што «ўсе сродкі словаўтварэння, усе яго прыёмы і мадэлі ўзнікаюць і існуюць для таго, каб служыць задачам намінацыі» [2, с. 4]. Таму разуменне сутнасці словаўтваральных механізмаў дае настаўніку пачатковай школы магчымасць бачыць і аналізаваць асаблівасці намінацыйных працэсаў у сучаснай беларускай мове і параўноўваць іх з іншымі мовамі, што асабліва актуальна ва ўмовах білінгвізму.

Так, пры ўтварэнні найменняў будаўнічай сферы ў сучаснай беларускай мове выкарыстоўваюцца ўсе спосабы намінацыі. Падрабязна разгледзім марфемную дэрывацыю.

Марфемная дэрывацыя з'яўляецца адным з вядучых спосабаў ва ўтварэнні аднаслоўных намінацый будаўнічай сферы. Яго дзеянне ахоплівае сферы сінхроннага ўтварэння. Новыя словы ўзнікаюць на базе ўжо існуючых слоў (асноў) і словаўтваральных афіксаў. «Гэтыя словы ў гукавых адносінах адрозніваюцца ад матывавальных, хоць навізна іх адносная, бо састаўныя часткі, з якіх яны ўтвораны, былі вядомы ў мове і раней; фактычна адбываецца толькі новая кампаноўка ўжо вядомых частак, рэалізацыя магчымых камбінацый» [3, с. 94].

Аб'ектам даследавання з'явіліся 1020 аднаслоўных субстантыўных намінацыйных адзінкі, якія ўваходзяць у тэматычныя падгрупы «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы», «Будынкі, памяшканні», «Будаўнічыя канструкцыі, іх часткі і элементы» і з'яўляюцца дастаткова ўжывальнымі ў сучаснай беларускай мове.

Прадуктыўным тыпам марфемнай дэрывацыі пры намінацыі будаўнічых тэрмінаў з'яўляецца суфіксацыя (135 адзінак − 13,3 % ад колькасці аднаслоўных найменняў). Суфіксальныя марфемныя дэрываты прааналізаваных тэматычных падгруп утвораны ад дзеясловаў і прадстаўлены наступнымі суфіксальнымі мадэлямі:

− ***«аснова дзеясл. + -к (а)»***, дзе суфікс -к (а) прымае ўдзел у намінацыі адзінак тэматычных падгруп «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы» і «Будынкі і памяшканні»: *шпаклёўка, дранка, муроўка, пракладка; перагародка, перамычка, расцяжка, абвязка*. Трэба адзначыць, што асноўная частка тэрмінаў на *-к(а)* поліматываваная. Такія найменні могуць разглядацца як вынік семантычнай дэрывацыі (тэрміналагізацыя агульнаўжывальных слоў) або як суфіксальныя дэрываты;

−***«аснова дзеясл. + нульсуфіксацыя»***. Найменні гэтай словаўтваральнай мадэлі ўваходзяць ва ўсе аналізуемыя тэматычныя падгрупы: *сумесь, раствор, замес, расплаў, вар, распіл, падмес; склад, пабудова, забудова, прыбудова* і інш.;

− ***«аснова дзеясл. + -льнік»***. У данай словаўтваральнай мадэлі суфікс ***-льнік*** удзельнічае ў працэсе намінацыі адзінак, якія маюць значэнне прадмета (рэчыва), прызначанага для актывізацыі якога-небудзь працэсу, і увахо-

дзяць у тэматычную падгрупу «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы»: *запаўняльнік, загушчальнік, растваральнік, паглынальнік, замацавальнік* і інш.;

– ***«аснова дзеясл. + -льн(я)»***. Тэрміналагічныя адзінкі, утвораныя пры дапамозе суфікса -льн- адносяцца да тэматычнай падгрупы «Будынкі, памяшканні»: *брадзільня, парыльня, гартавальня, пачакальня, прыбіральня, спальня, мяльня, часальня, чытальня, умывальня, давільня, бялільня*.

Ад дзеясловаў шляхам суфіксацыі ўтвораны таксама наступныя назвы будынкаў і памяшканняў: *друкарня, малатарня, пякарня, сячкарня* (суфікс ***-арн(я)***); *кладоўка* (суфікс ***-оўк(а)***); *ліцейня* (суфікс ***-цейн(я)***); *будынак* (суфікс ***-ынак***); *лячэбніца* (суфікс ***-эбніц(а)***); *вяндлярня* (суфікс ***-лярн(я)***); *пільня, майстэрня* (суфікс ***-н(я)***); *сховішча* (суфікс ***-ішч(а)***); *ізалятар* (суфікс ***-ятар***); *збудаванне* (суфікс ***-нн(е)***); *жыллё* (суфікс ***-лл(ё)***).

У аддзеяслоўных дэрыватаў, якія ўваходзяць у тэматычную падгрупу «Будаўнічыя канструкцыі, часткі і элементы» вылучаюцца суфіксы ***-цц-*** (перакрыццё, пакрыццё), ***-ін(а)***, (*перакладзіна, адтуліна, свідравіна, выбоіна*), ***-ак (-як)*** (*абрэзак, стаяк, абпілак, абрубак*), ***-яцы(я)*** (*вентыляцыя, ізаляцыя*); ***-ыш*** (*укладыш*). Суфікс ***-л-*** адзначаны ў аддзеяслоўным назоўніку *бялілы*, які адносіцца да тэматычнай падгрупы «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы».

Выяўлены шэраг найменняў будаўнічай сферы, якія ўтвораны ***шляхам суфіксацыі ад асноў назоўнікаў*** і прадстаўлены рознымі словаўтваральнымі мадэлямі.

Суфікальныя дэрываты, якія ўваходзяць у тэматычную падгрупу «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы», прадстаўлены некалькімі словаўтваральнымі мадэлямі:

– ***«аснова назоўн. + -іт (-ыт)»***: *чараціт, бетаніт, асфальтыт, вініліт, азбестыт, глініт, кварцыт, фасфарыт, валакніт, саламіт, храміт, крэмнезіт*;

– ***«аснова назоўн. + -як»***: *вапняк, жалязняк, плітняк*;

– ***«аснова назоўн. + -ік»***: *пясчанік, галечнік, ракушачнік, піловачнік*.

Субстантыўныя найменні гэтых груп матывуюцца назвамі мінералаў, хімічных элементаў, матэрыяламі раслiннага паходжання.

Будаўнічыя тэрміны, якія адносяцца да тэматычнай падгрупы «Будынкі, памяшканні», утвораны пры дапамозе суфіксаў ***-н(а)*** (*алейня, апарня, бандарня, канюшня, слясарня, кацельня*); ***-арн(я)*** (*малачарня, кнігарня, такарня*); ***-нік*** (*кароўнік, птушнік*), ***-арнік*** (*свінарнік*).

Выяўлены шэраг найменняў, якія ўтвораны ***шляхам суфіксацыі ад асноў прыметнікаў***. Словы данага тыпу ўваходзяць у тэматычную падгрупу «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы». У гэтай групе вылучаецца словаўтваральная мадэль ***«аснова прым.+ -ік-(ык)»***: *герметык, эластык, пясчанік, галечнік, ракушачнік, піловачнік*.

Прэфіксальныя дэрываты ў тэрміналогіі будаўнічай сферы нешматлікія, што можна растлумачыць непрадуктыўнасцю данага спосабу намінацыі пры ўтварэнні субстантыўных найменняў (30 адзінак – 2,9 % ад колькасці аднаслоўных найменняў). Так, напрыклад, паводле словаўтваральнай ма-

дэлі ***«пад- + аснова назоўн.»*** утвораны найменні *падслой, падпавець*, якія адносяцца да лакатыўнага тыпу. Намінацыйны працэс будаўнічых тэрмінаў *проціабледзяняльнік, проціакісляльнік, процізмякчальнік* адпавядае словаўтваральнай мадэлі ***«проці- + аснова назоўн.»***, дзе прэфікс надае значэнне *'прадмет, процілеглы названаму ўтваральным словам'*.

Найменні будаўнічай сферы могуць утварацца з дапамогай прэфіксаў, якія належаць да інтэрнацыянальнага словаўтваральнага фонду, па наступных словаўтваральных мадэлях: ***«контр- + аснова назоўн.»*** (*контрвінт, контргайка, контррэйка, контрбрус, контршайба, контршкіў*); ***«анты- + аснова назоўн."*** (*антыакісляльнік, антызагушчальнік, антыўзгаральнік, антысептык*); ***«дэ- + аснова назоўн.»*** (*дэактыватар, дээмульгатар*).

Некаторыя будаўнічыя найменні ўтвораны ***прэфіксальна-суфіксальным спосабам***. Прэфіксальна-суфіксальная мадэль словаўтварэння не атрымала асаблівага пашырэння ў беларускай будаўнічай тэрміналогіі. Вылучаны наступныя прэфіксальна-суфіксальныя субстантыўныя будаўнічыя тэрміны: *падаконнік, падрамнік, падбэлечнік* (***пад- + аснова назоўн. + -нік***); *наканечнік, навугольнік, нагалоўнік* (***на- + аснова назоўн. + -нік***); *паддашак, падстрэшак* (***па- + аснова назоўн. + -ак***); *падпятнік* (***пад- + аснова назоўн.+ -ік***); *прасценак* (***пра- + аснова назоўн. + -ак***); *міжаконне, міжсценне* (***між- + аснова назоўн. + Ø (е)***).

Складанне як спосаб словаўтварэння з'яўляецца адным з найбольш прадуктыўных спосабаў папаўнення як слоўнікавага складу наогул, так і складу будаўнічай тэрміналогіі (255 адзінак – 30,4 %). Сутнасць складання (кампазіцыі) заключаецца ў аб'яднанні паводле існуючых мадэлей у адну моўную адзінку двух самастойных найменняў з мэтай намінацыі аднаго складанага паняцця і абумоўленае тэндэнцыяй да семантычнай кандэнсацыі ў тэрміналогіі [4, с. 65].

Будаўнічыя тэрміны, утвораныя шляхам словаскладання, прадстаўленыя дзвюма групамі: 1) найменні, у якіх змяняюцца абедзве часткі: *бэлька-распорка, бэлька-абвязка, дабаўка-паскаральнік; жыла-правадник*; 2) найменні, у якіх змяняецца адна апошняя частка: *блок-пакой, брус-памост, тэксталіт-крошка, гель-цэмент, гель-каўчук, вакуум-бетон*.

Асноваскладанне вызначаецца сваёй прадуктыўнасцю ў будаўнічай тэрміналогіі і прадстаўлена наступнымі словаўтваральнымі мадэлямі: ***«аснова назоўн. + інтэрфікс + назоўнік»***: *газабалон, дрэвабетон, газагіпс, шлакапемза, лесаматэрыял, пенькавалакно, пенаалюміній*. Будаўнічыя найменні, утвораныя асноваскладаннем, могуць мець тры асновы: *пенафенапласт, газапопелабетон, газапопеласілікат, пенасілікатблок, сталежалезабетон, шкложалезабетон*. Вылучаныя тэрміны ўваходзяць ва ўсе аналізаваныя тэматычныя падгрупы.

Аналізуючы дэрываты, утвораныя шляхам асноваскладання ў будаўнічай тэрміналогіі, неабходна адзначыць наяўнасць грэка-лацінскіх элементаў, якія выступаюць састаўнымі часткамі складаных найменняў: ***гідра-*** (ад гр.

hydōr − вада, водны) *гідракаўчук, гідрацэлюлоза, гідраачышчальнік*; ***тэрма-*** (ад гр. thermē − жар, цяпло) *тэрмафарба, тэрмаізаляцыя*; ***мікра-*** (ад гр. micros − малы) *мікрабетон, мікрадабаўкі, мікрашруба*; ***вібра-*** (ад лац. vibrare − дрыжаць, вагацца) *вібрагасільнік, вібраачашчальнік*; ***нітра-*** (ад гр. nitron − селітра, сода) *нітрафарбавальнік, нітралінолеум, нітралакі*; ***аўта-*** (ад гр. autos − сам, ужываецца са значэннем “аўтаматычны”, “аўтамабільны”) *аўтабаза, аўтагараж, аўтапавільён*; ***гіпер-*** (ад гр. hyper − над, звыш) *гіпервентыляцыя, гіпермаркет.*

Складана-суфіксальныя найменні будаўнічай сферы ўтвораны па наступных словаўтваральных мадэлях: ***«аснова назоўн. + аснова дзеясл. + -льнік»*** (*гукапаглынальнік, вільгацепаглынальнік, водаразмеркавальнік*); ***«аснова назоўн.+ аснова дзеясл. + -нік»*** (*водапрыёмнік, водаадстойнік*), ***«аснова назоўн. + аснова дзеясл. + -Ø-”*** (***дымаход, вадазбор***), ***«аснова назоўн. + аснова дзеясл. + -н»*** (*васкабойня*).

Такім чынам, даследаванне фактычнага матэрыялу дазваляе сцвярджаць, што марфемная дэрывацыя валодае значнай прадуктыўнасцю пры ўтварэнні найменняў будаўнічай сферы, якія ўваходзяць у тэматычныя падгрупы «Будынкі, памяшканні», «Будаўнічыя матэрыялы і рэчывы», «Будаўнічыя канструкцыі, часткі і элементы». З дапамогай марфемнай дэрывацыі ўтворана 435 аднаслоўных будаўнічых тэрміна (42,6 % ад колькасці аднаслоўных адзінак). Аналіз словаўтваральных тыпаў і словаўтваральных сродкаў сучаснай беларускай мовы стварае базу для засваення працэсу мадэлявання новых найменняў, удасканалення ўмення канструяваць словы з мэтай выпрацоўкі навыкаў правільнага пісьма, узбагачэння слоўнікавага запасу настаўнікаў пачатковай школы і развіцця маўлення.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Супрун, А. Е. Дуализм словообразования, диахрония и синхрония / А. Е. Супрун // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков : материалы симп., 4–7 дек. 1984 / Акад. наук СССР, Ин-т славяноведения и балканистики ; редкол.: Г. П. Нещименко (отв. ред.) [и др.]. – М., 1987. – С. 99–104.
2. Кубрякова, Е. С. Теория номинации и словообразования / Е. С. Кубрякова; изд. стереотип. – М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 86 с.
3. Шакун, Л. М. Словаўтварэнне: вучэбны дапаможнік для студэнтаў філалагічных факультэтаў вышэйшых навучальных устаноў / Л. М. Шакун. – Мінск : Вышэйшая школа, 1978. – 127 с.
4. Толикина, Е. Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е. Н. Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии / редкол. : С. Г. Бархударов (отв. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1970. – С. 53–67.

УДК 37.011.31-051:37.02

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

С. М. Велиханова, Т. В. Горбунова

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия, e-mail: mishinatatyana@mail.ru

В данной статье раскрыта сущность методической компетентности педагога; рассмотрено соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»; определены базовые компетенции, необходимые для преподавания и основные признаки сформированности методической компетентности: совокупность определенных знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, методическая компетентность, педагог.

По прогнозам Министерства образования России в 2029 году нехватка учителей может составить до 190 тысяч человек [1], и это при том, что демографическая ситуация может складываться благополучно. Возможно, это происходит вследствие того, что педагоги работают не по профессии. С целью получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студенты выпускного курса проходят педагогическую практику в образовательных организациях объемом 9 зачетных единиц, 324 часа. Что, в свою очередь, должно способствовать лучшей адаптации молодых специалистов. Также 27 мая 2020 года Государственная Дума приняла закон, разрешающий студентам старших курсов преподавать в школах и вести детские кружки и факультативы [2]. Однако всё ещё существует проблема того, что молодые учителя увольняются из школ. Об этом говорит также то, что средний возраст учителей в российских школах достиг 46 лет.

Одной из причин такой ситуации может быть недостаточная методическая компетентность педагогов, в том числе начального общего образования. В данный момент в отечественной литературе недостаточно работ с описанием того, как можно усовершенствовать методическую компетентность педагогов.

Современная система высшего профессионального педагогического образования компетентностно-ориентированная. Перед ней стоит задача – формирование компетенции (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), установленных программой. Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов «основано на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующими компонентами являются характеристики профессиональной деятельности выпускников, которые представлены в профессиональном стандарте» [3]. Таким образом, компетенции необходимо формировать для реализации соответствующего вида деятельности. По причине недостаточ-

ного овладения той или иной компетенции могут возникуть проблемы при осуществлении профессиональной деятельности.

В настоящее время содержание программ высшего образования утверждается специальными комиссиями в соответствии со стандартами. Они должны содержать определённые критерии оценки деятельности обучающихся и выпускников, проходящих формы контроля знаний, умений и навыков в рамках подготовки по данной программе. Таким образом, основная профессиональная образовательная программа должна обеспечить овладение будущим педагогом фундаментальными основами профессиональной деятельности, что позволит ему в будущем работать по профессии, и продолжать образование в течение всей своей жизни. Существуют как универсальные компетенции, общие для всех программ, так и частные для отдельных профилей, в том числе педагогической. Это отдельные компетенции, необходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Компетенция, в целом, понимается как «свойство личности, потенциальная способность индивида справляться с различными профессиональными задачами; как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности» [4].

Эти два понятия определяются во взаимосвязи друг с другом, при этом компетентность (квалификация) зависит от уровня сформированности определенных компетенций, которые могут быть установлены заказчиком (работодатель, руководитель образовательной организации). Компетентность педагогов формируется в процессе обходе учебного процесса, совершенствуется на практике, реализуется в профессиональной деятельности. То есть компетентность – фактическая способность справляться с различными задачами для реализации определенной профессиональной деятельности. Компетентный педагог должен понимать проблему и уметь ее решать.

В случае педагогической деятельности, сложно выделить общую компетенцию, так как деятельность учителя включает множество аспектов. Среди них преподавание отдельных дисциплин, взаимодействие с учащимися, их родителями, руководством и коллегами, работа с отчётностью и т. д. Преподавание занимает центральное и основное место в деятельности педагога. Базовыми компетенциями, необходимыми для преподавания, являются:

– знание основ преподаваемых дисциплин;
– знание основ педагогики, психологии и др.;
– знание методики преподавания;
– знание требований к средствам обучения;
– знание и владение современными технологиями обучения;
– владение диагностическим инструментарием;
– владение методиками психолого-педагогической коррекции;
– осуществление рефлексии и т. д.

В научной литературе отмечается, что «профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности

к осуществлению педагогической деятельности» [5]. Говорится о наличии готовности к осуществлению педагогической деятельности, к использованию вышеперечисленных компетенций. Данный вид компетенции рассматривается как методическая, и является результатом и важнейшим показателем уровня профессиональной подготовки педагога.

Развитие методической компетентности требует изучения, освоения и применения современных технологий обучения с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Этому же способствуют овладение методами и формами организации обучения и воспитания. Перечисленные умения и навыки позволят повысить уровень эффективности педагогической деятельности. Учитель, получающий данные диагностики уровня ученика, может проектировать маршрут его развития с помощью различных технологий и применять подходящие формы и методы.

Таким образом, показателями методической компетентности педагога мы «выделили:

– умение искать и применять подходящие технологии и методы для решения педагогических задач;

– умение планировать собственную деятельность на основе анализа и с учетом перспективы;

– знание механизмов (психологических и педагогических) усвоения знаний и формирования умений;

– знание форм, методов, приемов и готовность их применять;

– умение контролировать результативность учебного процесса на основе диагностики;

– способность к рефлексии» [6].

Методическая компетентность педагога выражается в достижении лучших результатов в профессиональной деятельности. В современных быстроизменяющихся реалиях в области образования, самообразование и рефлексия собственной деятельности являются необходимыми условиями для совершенствования методической компетентности педагогов.

Список использованных источников

1. Основные причины нехватки педагогических кадров в российских школах [Электронный ресурс] : Экспресс-Новости // Медийно-сервисный интернет-портал «Рамблер». – Режим доступа: https://news.rambler.ru/education/42605058/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink. – Дата доступа: 05.10.2021.
2. Допуск студентов к преподаванию в школах [Электронный ресурс] : Законопроект № 701078-7 // Государственная Дума. – Режим доступа: http://duma.gov.ru/news/48667/. – Дата доступа: 05.10.2021.
3. Казакова, Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №. 5. – С. 127–135.

4. Кондурар, М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М. В. Кондурар // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №. 1. – С. 189–192.
5. Быстрова, Н. В. Инновационная деятельность при формировании профессионально-педагогической компетентности студентов вуза / Н. В. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 61–4. – С. 48–51.
6. Профессиональная компетентность учителя начальных классов сельской школы : монография / под ред. Т. В. Горбунова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 152 с.

УДК 37.018.26

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Герасимович

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: gerasimovich_elena@bk.ru

В статье рассматривается диагностический инструментарий для определения уровня педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики. Автором дана характеристика компетентности родителей, описана структура, охарактеризованы критерии, показатели и предложены средства для проведения диагностики родителей.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, диагностический инструментарий.

На современном этапе развития общества поликультурного и многонационального важное место занимают проблемы воспитания и социализации будущего поколения, организации и полноценного функционирования воспитательного пространства учреждений образования и семьи. Перед учреждениями образования ставится задача «оказать семье необходимую психолого-педагогическую помощь и поддержку в осуществлении семейного воспитания, активизировать её воспитательную деятельность» [1, с. 286]. Вследствие чего, одним из направлений работы с семьей, на наш взгляд, является педагогическое просвещение родителей, направленное на формирование педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики.

Характеристика компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики рассматривается нами в следующих аспектах: «как динамичное интегративное личностное качество, проявляющееся в способности и готовности к воспитательной деятельности в семье, основанной на этнопедагогических знаниях и опыте, приобретённом

в процессе обучения и социализации и как владение соответствующими компетенциями, содержащими личностное отношение к знаниям и опыту воспитательной деятельности» [2, с. 204]. Структура педагогической компетентности родителей включает взаимосвязанные компоненты: «мотивационный (стремление родителей к овладению народным опытом воспитания детей в семье), когнитивный (изучение народно-воспитательного опыта: знания о характерных особенностях воспитания детей в народной педагогике белорусов, эффективных методах, средствах воспитания и возможности их использования в современном воспитательном процессе); деятельностный (овладение и творческое применение знаний и умений организации семейного воспитания на основе этнопедагогических идей белорусов), рефлексивный (способность родителей объективно оценивать и нести ответственность за результаты семейного воспитания)» [2, с. 204]. Каждый из перечисленных компонентов имеет соответствующий набор компетенций (ценностно-мотивационных, когнитивных, действенно-актуализирующих, рефлексивных) и совокупность мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, основанных на индивидуально-психологических особенностях (ответственность, организованность, целеустремлённость, креативность, мобильность и др.).

Для определения уровня сформированности педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики критериями выступили выделенные в структуре компоненты, а показателями – компетенции. Для мотивационного критерия выделены следующие показатели: способность осознавать необходимость повышения своих педагогических возможностей (стремление к просвещению), стремление овладеть народно-воспитательным опытом (потребность в этнопедагогических знаниях), стремление взаимодействовать с педагогами в вопросах семейного воспитания (стремление к взаимодействию), нацеленность на достижение положительного результата в семейном воспитании (нацеленность на положительный результат). Показателями когнитивного критерия выступили следующие компетенции: владение базовыми знаниями об идеях этнопедагогики и возможности их применения в современном воспитательном процессе (этнопедагогическая эрудиция), повышение уровня этнопедагогических знаний в области семейного воспитания (самообразование). Для проявления деятельностного критерия педагогической компетентности родителей показателем было участие в специально-организованном обучении и творческое применение полученных знаний в организации воспитания на основе идей этнопедагогики (образовательная деятельность). Рефлексивный критерий измерялся по следующим показателям: осознание необходимости саморазвития и самосовершенствования себя как воспитателя (самовоспитание), умение оценивать результаты воспитательной деятельности (самооценка), умение анализировать собственный воспитательный опыт (самоанализ), осознание ответственности за результаты воспитания (ответственность).

Основываясь на исследованиях С. С. Пиюковой, В. В. Селиной, И. А. Комаровой, нами выделено три уровня сформированности педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики: обыденно-практический (низкий), репродуктивно-функциональный (средний), креативный (высокий) и дана их характеристика.

Для подбора диагностического инструментария были проанализированы методики изучения семейного воспитания: методика «Стратегии семейного воспитания» С. С. Степанова, тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, методика изучения родительских установок Е. С. Шефера и др. Анализ известных опросников и методик показал, что данные диагностические средства не позволяют в полной степени зафиксировать интересующие нас параметры. На основе анализа диагностического материала этнопедагогической направленности нами выявлена анкета И. И. Калачёвой, которая направлена на изучение отношения родителей к воспитанию на основе традиций белорусского народа. В качестве примера приведем некоторые вопросы анкеты: «Якія беларускія народныя традыцыі Вы ведаеце?», «Якія беларускія абрады Вы хацелі б адзначаць у Вашай сям'і?», «Ці выкарыстоўваеце Вы ў сямейным выхаванні педагагічны вопыт свайго народа?», «Адзначце, калі ласка, якія метады этнапедагогікі, на Ваш погляд, з'яўляюцца каштоўнымі і могуць быць выкарыстаны ў сучаснай сям'і?», «З якіх крыніц Ваша сям'я атрымлівае веды пра народныя традыцыі ў выхаванні?» и т. д. Представленная анкета была модифицирована относительно выделенных нами показателей (самооценка, самоанализ, самовоспитание, ответственность, нацеленность на положительный результат) и вошла в диагностический инструментарий по исследуемой проблеме.

Для проведения диагностики родителей и определения уровня сформированности педагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики нами был разработан диагностический инструментарий: анкета «Готовность родителей к взаимодействию с педагогами в вопросах семейного воспитания», оценочная карта результатов образовательной деятельности родителей, карта самооценки готовности родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

Определение уровня сформированности ценностно-мотивационных компетенций осуществлялось посредством анкеты «Готовность родителей к взаимодействию с педагогами в вопросах семейного воспитания». Данная анкета включает такие вопросы, как: «Взаимодействуете ли Вы с педагогами и другими специалистами учреждения образования по вопросам семейного воспитания?», «Готовы ли Вы повысить свой уровень знаний в вопросах семейного воспитания посредством специально организованного обучения родителей в учреждении образования?», «Участвуете ли Вы в мероприятиях этнокультурной направленности, организованных педагогами учреждения образования для родителей и учащихся?» и т. д. Оценивание проводилось по

трём показателям: стремление к взаимодействию, стремление к просвещению и потребность в этнопедагогических знаниях. Используя ключ к анкете и суммируя баллы по вопросам, отражающим каждый показатель, был определен уровень мотивации родителей.

На основе оценочной карты результатов образовательной деятельности родителей определялся уровень сформированности таких показателей педагогической компетентности родителей, как этнопедагогическая эрудиция, деятельность по самообразованию, способность брать на себя ответственность за воспитание собственного ребёнка, образовательная деятельность родителей. Диагностика по оценочной карте проводилась следующим образом: группа экспертов (рекомендуемые педагоги: классный руководитель, заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, психолог) в составе не менее трёх человек на основании беседы с родителями, наблюдений за стилем общения родителей и детей, изучением семьи и особенностей семейного воспитания, наблюдений за участием родителей в организованной воспитательной работе с учащимися, посещением семинаров и активном участии в них оценивали представленные в методике характеристики выраженности когнитивного и деятельностного компонентов педагогической компетентности родителей на основе утверждений путём выставления в одной из колонок знака «+» относительно степени выраженности данной характеристики у респондента.

Выявление уровня сформированности таких компетенций, как владение родителями базовыми этнопедагогическими знаниями в области семейного воспитания (самоанализ), умение родителей применять этнопедагогические идеи в воспитательном процессе и способность рефлексии данного процесса (самооценка), осознание ответственности за результаты воспитания собственного ребёнка (ответственность) осуществлялось на основе карты самооценки готовности родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании. Родителям предлагалось проанализировать свои этнопедагогические знания в области семейного воспитания и оцените умения применять идеи этнопедагогики в воспитательном процессе относительно представленных утверждений, соответствующих пунктам «Карты», и поставить знак «+» по каждому из них в ту из трёх колонок, зафиксированный показатель в которой характерен для их уровня («владею», «владею не в полной мере», «не владею»). В качестве примера приведем некоторые утверждения: «Осуществление подбора тех методов и средств этнопедагогики, которые необходимы в конкретной воспитательной ситуации», «Применение в комплексе этнопедагогических методов, приёмов, средств, необходимых для реализации поставленных задач», «Осуществление анализа и оценки результатов применения народно-воспитательного опыта в семейном воспитании, корректировка своей воспитательской позиции» и т. д.

Таким образом, диагностическим инструментарием для изучения уровня педагогической компетентности родителей в организации семейного вос-

питания на основе идей этнопедагогики выступили: адаптированная анкета И. И. Калачёвой, которая позволяет выявить отношение родителей к семейному воспитанию и использованию педагогического опыта белорусского народа в воспитании; авторская анкета, позволяющая определить мотивацию родителей к этнопедагогическому просвещению в учреждении образования; оценочная карта результатов образовательной деятельности родителей, которая позволяет диагностировать наличие этнопедагогических знаний у родителей и умения применять данные знания в воспитательном процессе; карта самооценки, отражающая готовность родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

Список использованных источников

1. Антипова, Е. В. К вопросу об эффективности технологии взаимодействия школы и семьи в формировании педагогической культуры родителей / Е. В. Антипова // Современная семья и проблемы семейного воспитания : сб. науч. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., Могилёв, 20 марта 2012 г. / Могилёв. гос. ун-т. – Могилёв, 2012. – С. 285–287.
2. Герасимович, Е. Н. Педагогическая подготовка родителей к семейному воспитанию в контексте компетентностного подхода / Е. Н. Герасимович // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. – 2018. – № 18 (3). – С. 201–208.

УДК 159.9

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К УЧИТЕЛЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Г. Изотова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

В статье представлен опыт исследования положительного отношения к учителю как одного из факторов успешности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Доказано предположение, что отношение к учителю влияет на успешность в учебной деятельности, что процесс формирования взаимоотношений учителей и учащихся обусловлен степенью и полнотой осознания учителем всех сторон этих отношений, пониманием их значения в системе воспитательных возможностей урока и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, учебная деятельность стиль общения, учитель, успешность учебной деятельности, восприятие учителя.

Современное общество характеризуется более пристальным вниманием к школьному периоду жизни человека, становлению его личности, особенно-

стям социализации, сохранению и формированию психически и физически здорового поколения.

Как известно, важное значение для формирования положительного отношения к учебной деятельности имеют те отношения, которые складываются между учащимися и учителем. Ученик является самостоятельным субъектом отношений с окружающими, в первую очередь с учителем как социально значимой фигурой. Раскрытие особенностей восприятия, понимания, оценки учителя учащимися и отношения к нему, определяют их мироощущение, эмоциональное самочувствие, что в конечном итоге, является залогом успешности учебной деятельности. Именно данные позиции и заставили нас определить, как положительное отношение к учителю влияет на успешность учебной деятельности младших школьников. При этом мы предположили, что успешность учебной деятельности младших школьников имеет прямую зависимость от их отношения к учителю: чем положительнее относится учащийся к учителю, тем более успешной будет его учебная деятельность.

В современной педагогической психологии учебную деятельность принято определять, как форму социальной активности человека, направленную на овладение способами предметных и умственных (познавательных) действий. Она протекает под руководством учителя и предполагает включение ребенка в определенные общественные отношения.

Анализ источников по изучаемой проблематике показал, что главными компонентами учебной деятельности младших школьников являются мотивационный и операционный. Потребности, мотивы и интересы, лежащие в основе учебной деятельности, не всегда имеют познавательный характер.

Работа учителя начальных классов – это не только работа в подаче знаний в какой-либо области, это еще и воспитание человека. В настоящее время в нормативных документах, регламентирующих содержании образования прописаны такие компоненты, как обучение, воспитание, развитие и образование. Они связаны между собой, находятся в гармонии.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие 40 учащихся начальной школы в возрасте 9–10 лет.

На первом этапе исследования нами было выявлено, что из 40 учеников – более половины успешны в учебной деятельности по основным предметам (математика, русский язык, чтение). Группа учеников (15 человек), которую мы определили, как неуспешную в учебной деятельности, менее эффективно осваивают учебную программу, их отметки в основном колеблются в пределах 3-4, некоторые ученики получают неудовлетворительные отметки.

Стоит отметить, что мы трактовали успешность как качественную оценку результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности с помощью анализа школьного журнала и субъективного отношения к этим результатам самого ученика посредством его положительного отношения к учителю, учебной деятельности в целом.

На следующем этапе исследования была проведена диагностика направленности на приобретение знаний в каждой группе младших школьников. Анализ данных показал, что успешные ученики обладают высоким уровнем направленности знаний, тогда как в группе неуспешных -большинство учеников с низким уровнем направленности знаний.

Для выявления статистических закономерностей нами был применен t-критерий Стьюдента, который показал, что различия между группами статистически достоверны.

С целью определения группового отношения к учителю, нами была проведена методика выявления отношения учащихся к педагогу.

Анализ данных показал, что в группе успешных преобладает количество положительных выборов (133), тогда как в группе неуспешных – отрицательных (43).

Статистическая обработка данных позволила сделать выводы, что различия между группами учеников в положительном отношении к учителю также статистически значимы.

Далее мы обратились к корреляционному анализу полученных данных, который показал, что существует статистически достоверная положительная взаимосвязь между успешностью учебной деятельности и положительным отношением к учителю. А это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что чем выше положительное отношение к учителю, тем более эффективной является учебная деятельность младшего школьника и наоборот, при отрицательном отношении к учителю снижается эффективность учебной деятельности.

Еще одним интересным результатом является то, что в ходе эмпирического исследования было выявлено, что младшие школьники положительнее относятся к педагогам, придерживающимся демократического стиля руководства, а дети, которыми руководят авторитарные педагоги, демонстрируют отрицательное отношение к учителю.

Таким образом, результаты исследования успешности учебной деятельности младших школьников показали, что положительное отношение учащихся зависят от демократического взаимодействия между учителем и учеником, от отношения к учителю в контексте учебной деятельности.

Итак, на что же ориентируются ученики в своей оценке учителя? Вопреки распространенному в учительской среде мнению о том, что дети прежде всего обращают внимание на умение учителя преподавать свой предмет, наше исследование показало: основой формирования отношения школьников к своим наставникам является эмоциональный компонент взаимодействия между ними. На втором месте находится оценка учителя как специалиста. И третье, относительно скромное место занимает оценка того, насколько удачно складываются их реальные отношения.

Чем успешнее в учебной деятельности ученик, тем более положительно выражено у него отношение к учителю, и, наоборот, чем менее успешен ученик в учебной деятельности, тем негативнее выражено его отношение к учителю.

Обобщая вышесказанное, можно прийти к выводу, что мы доказали выдвинутую ранее гипотезу в части того, что успешность учебной деятельности в младшем школьном возрасте зависит от направленности ребенка, от стиля общения между учеником и учителем, от положительного отношения к учителю. Доброта, тактичность, чуткость и внимательность к каждому ребёнку вот залог не только хороших взаимоотношений, но и фактор формирования положительной самооценки школьника, ситуация успеха в учебной деятельности. Взаимоотношения учителей и учащихся начальных классов в учебной деятельности являются важным условием эффективного решения задач воспитания и обучения. От взаимоотношений, которые сложатся между учителем и школьником, зависит очень многое: его отношение к школе, к учебной деятельности, особенности успеваемости, взаимоотношения с родителями и сверстниками, самооценка ребёнка и многое другое. Процесс формирования взаимоотношений учителей и учащихся с самого начала их совместной работы во многом обусловлен степенью и полнотой осознания учителем всех сторон этих отношений, пониманием их значения в системе воспитательных возможностей урока и внеурочной деятельности. Преобладание в общении между учителем и младшим школьником авторитарного стиля может привести к снижению заинтересованности ученика в общении с учителем, к пассивному общению и не способствовать развитию внутренней стороны взаимоотношений.

Для младших школьников с первых дней в школе важна нравственная сторона отношений с учителем, положительная оценка учителем их деятельности и поведения.

Учащиеся начальных классов осознают и ценят внутреннюю сторону взаимоотношений с учителем, у них повышается требовательность к нравственной стороне личности учителя. Ученики этого возраста начинают придавать большое значение характеру общения с учителем, возможностям индивидуального взаимопонимания с учителем.

Однако иногда между учеником и учителем возникают трудности в общении. В ряде случаев затруднения во взаимопонимании создаёт и характер предъявляемых требований. Недостаточное знание психологических особенностей детей не позволяет учителю вовремя оказать помощь тому или иному школьнику, дождаться правильного и полного ответа, вовремя похвалить, указать всему классу на положительные стороны личности каждого ученика.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что существует взаимосвязь между успешностью учебной деятельности младших школьников и их положительным отношением к учителю. В результате исследования нами была выявлена различная степень отношения к учителю, ученики, успешные в учебе, относятся положительно к учителю, он для них является отражением помощи в получении успеха в деятельности. Вышеуказанные характеристики оказывают влияние на учебную деятельность и на формирование отношения к учителю. Качественный, количественный и статистический анализ данных исследования позволил выделить взаимосвязь успешности в учебной деятель-

ности и отношением к учителю: чем успешнее в учебной деятельности ученик, тем более положительно выражено у него отношение к учителю, и, наоборот, чем менее успешен ученик в учебной деятельности, тем негативнее выражено его отношение к учителю. Данная взаимосвязь позволила сделать вывод о том, что отношение к учителю влияет на эффективность в учебной деятельности.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Е. В. Карпова, Д. Д. Городнова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» г. Ярославль, Россия e-mail: evkar55@ yandex.ru, dar. gorodnova@ yandex.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной мотивации, готовности к саморазвитию и компонентов саморазвития учителей начальных классов и учителей-предметников. Установлены качественные различия данных параметров и их взаимосвязи у этих групп испытуемых.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, мотивация, профессиональная мотивация, учителя.

В настоящее время проблема саморазвития занимает заметное место в психолого-педагогических исследованиях и ей уделяется достаточно большое внимание [2, с. 136–203; 7, с. 156–168; 8, с. 368].

Подчеркнем, что интерес к данной проблеме носит традиционный характер. Уже с древнейших времен философы изучали проблему саморазвития. Причем в разных философских системах саморазвитие понималось как духовно-практическая деятельность, направленная на внутреннее самооблагораживание, на обретение высоких адаптационных способностей. Аристотель говорил: «Необходимо душу признать сущностью, своего рода формой естественного тела, потенциально одаренного жизнью» [1, с. 36].

Саморазвитие представляет собой сложный многокомпонентный процесс, где взаимосвязаны множество факторов и условий [1, с. 431; 7, с. 288]. В. И. Андреев считает, что это особый вид деятельности, направленный на повышение эффективности процессов «самости». В процессе осуществления этой деятельности происходит самоопределение, самореализация и самосовершенствование личности [1, с. 431]. В. Г. Маралов утверждает, что саморазвитие осуществляется в процессе проявления активности при осуществлении личностного выбора на основе познания себя [6, с. 256].

Необходимость решения данной проблемы и в теоретическом, и в практическом планах очевидна. Именно стремление и готовность к самораз-

витию являются важнейшей детерминантой успешности личности в целом и профессиональной, в частности. Решение данной проблемы по отношению педагогической профессии – несомненно. В связи с этим уместно вспомнить известную мысль К. Д. Ушинского – только личность воспитывает личность. А стать личностью можно, только саморазвиваясь и самообразовываясь. Педагог – это профессия, где готовность к саморазвитию является важнейшим профессиональным качеством.

Необходимость и потребность педагога в саморазвитии определяется, во-первых, непосредственно социальной ролью и самой спецификой преподавания, во-вторых, современными тенденциями непрерывного образования. Большое значение имеет запрос общества, совершенствование науки и систематически меняющиеся условия педагогического труда, готовность перестраивать свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи.

Чтобы стать примером и наставником для детей, педагогу необходимо получать новые знания, свободно оперировать актуальной информацией. Саморазвитие – неотъемлемая профессиональная функция учителя, это условие его профессионального роста, а, значит, и условие успешности его воспитанников. Такое качество, как саморазвитие, таким образом, является необходимым для любого хорошего специалиста, тем более, работающего в сфере образования.

Вместе с тем, несмотря на очевидную актуальность проблемы саморазвития, очень многие ее аспекты остаются недостаточно изученными. Так, например, неясно, какова готовность к саморазвитию педагогов разных специальностей и разного стажа, имеется ли связь саморазвития с профессиональной мотивацией и др. Ответы на эти вопросы могли бы не только лучше понять этот феномен, но и способствовать организации процесса саморазвития педагога в его профессиональной деятельности.

Исходя из сказанного, целью исследования стало установление взаимосвязи между готовностью к саморазвитию и профессиональной мотивацией у учителей начальных классов и учителей-предметников. Исследование проводилось в общеобразовательных школах Ярославской области: МОУ «СШ №25 им. А. Сивагина» г. Ярославля, МОУ «Кадетская школа-интернат № 2» г. Рыбинска, МОУ «СОШ № 44» г. Рыбинска. В исследовании приняло участие 96 учителей – и учителей начальных классов, и учителей-предметников.

Для определения мотивации профессиональной деятельности использовалась методика К. Замфир в модификации А. А. Реана. Для диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности – методика Л. Н. Бережнова. Наряду с этим, была проведена диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов).

Основные результаты заключаются в следующем. У учителей начальной школы преобладает внешняя мотивация. Заработок и нежелание осуждений со стороны – это основная мотивация педагогов в их работе. Кроме того, от-

метим, что они также мотивированы получением новых знаний и навыков, которые необходимы в профессиональной деятельности.

Установлено, что у учителей начальных классов невысокое стремление к саморазвитию. Интерес к раскрытию и совершенствованию себя как личности в профессиональной деятельности отчетливо не представлен. Не все педагоги готовы и способны учиться и развиваться самостоятельно.

Вместе с тем анализ компонентов саморазвития показал, что учителя начальных классов демонстрируют достаточно высокий уровень когнитивного и гностического компонентов. Они хорошо умеют ставить и решать познавательные задачи, доказывать и обосновывать суждения, систематизировать и классифицировать, видеть противоречия и решать проблемные ситуации. Уровень организационных, нравственно-волевых и коммуникативных способностей также находится на высоком уровне. Так, они открыты к сотрудничеству в своей сфере и взаимопомощи коллег, стараются избегать конфликтов. Педагоги хорошо справляются с планированием времени и работы. Несмотря на то, что у них невысокая готовность к саморазвитию, учителя заинтересованы в получении новой информации, касающейся своей профессиональной деятельности. Эти результаты обусловлены, прежде всего, опытом работы в педагогической сфере.

Профессиональная мотивация учителей-предметников характеризуется доминированием внешней мотивации.

У учителей-предметников преобладают средний (у 33 %), выше среднего (20 %) и высокий уровни (27 %) готовности к саморазвитию. Относительно компонентов готовности к саморазвитию учителей-предметников были установлены высокие уровни коммуникативного компонента и способности к самоуправлению. Наряду с этим, значительно преобладает высокий уровень следующих компонентов: мотивационного, когнитивного, нравственно-волевого, гностического, организационного.

Сравнение рассматриваемых параметров у учителей начальных классов и учителей - предметников показало следующее. Несмотря на то, что в обеих группах учителей преобладает внешняя мотивация, все-таки, показатели как внутренней, так и внешней профессиональной мотивации у учителей начальных классов значительно выше, чем у учителей-предметников. Можно предположить, что это обусловлено спецификой контингента младших школьников, наличием более тесных эмоциональных контактов с ними учителей, необходимостью регулярного взаимодействия с родителями, организацией внеурочных мероприятий и др.

Иные результаты обнаружены в результате сравнения готовности к саморазвитию у этих двух групп учителей, а именно, уровень готовности к саморазвитию у учителей-предметников выше, чем у учителей начальной школы. Кроме этого, высокий уровень когнитивного компонента и способность к самоуправлению существенно большей мере выражены у учителей-предметников.

Далее нами были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену между показателями готовности к саморазвитию и внутренней и внешней профессиональной мотивацией учителей начальной школы и учителей-предметников. Оказалось, что отсутствуют значимые связи между показателями готовности к саморазвитию и внешней профессиональной мотивацией педагогов. Однако определяется слабая взаимосвязь между показателями готовности к саморазвитию и внутренней профессиональной мотивацией как учителей начальных классов, так и учителей-предметников. Данный факт означает, что чем выше внутренняя профессиональная мотивация педагогов (причем, вне зависимости от их специальности), тем выше у них готовность к саморазвитию. Исходя из сказанного, можно сделать следующий вывод.

Обнаружены различия в готовности к саморазвитию и профессиональной мотивации учителей начальных классов и учителей-предметников. А именно: у учителей-предметников имеет место более высокое развитие профессиональной мотивации (хотя и внешней) и достаточно низкий уровень готовности к саморазвитию. Тогда как для учителей-предметников характерна более низкая профессиональная мотивация и высокая готовность к саморазвитию как в целом, так и на уровне его отдельных компонентов. Полученные данные позволяют также заключить, что необходимо развивать внутреннюю мотивацию педагогов, что может способствовать развитию их готовности к саморазвитию.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 431–588.
2. Бакурадзе, А. Б. Мотивация труда педагогов / А. Б. Бакурадзе // Библиотека журнала «Директор школы». –2005. – № 3. – 202 с.
3. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
4. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.
5. Карпова, Е. В. Обучение, воспитание, педагогическая деятельность / Е. В. Карпова. – Ярославль : РПО, 2017. – 380 с.
6. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
7. Мастеров, Б. М. Психология саморазвития / Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман. – М. : Интерпракс, 1995. –288 с.
8. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

УДК 377.8

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Ю. Е. Матвейчик

Волковысский колледж УО «ГрГУ имени Янки Купалы»,
г. Волковыск, Беларусь, e-mail: matveichik.julia@mail.ru

В статье рассматривается педагогическая практика как средство личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов. Автор конкретизирует задачи, функции, принципы педагогической практики, определяет эффективные направления деятельности практического обучения в колледже.

Ключевые слова: образование, педагогическая практика, функции, принципы.

Спектр профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов достаточно широк. Это связано, прежде всего, с главной задачей профессиональной деятельности – формирование всесторонне развитой личности. В образовательном стандарте ОС РБ 2-01 02 01-2014 (в ред. постановления Минобразования от 28.01.2019 № 11) специальности «Начальное образование» раскрыты профессиональные компетенции будущих специалистов по видам деятельности: организационно-управленческая, обучающая, развивающая, воспитательная, методическая, диагностико-коррекционная, здоровьесберегающая, коммуникативная, социально-просветительская [3].

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов включает в себя фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, изучение современных педагогических технологий, формирование установки на инновации и творчество. Изучение учебных дисциплин помогает учащимся овладеть теоретическими знаниями будущей педагогической деятельности.

Личностно-профессиональное развитие трактуют как количественное, качественное изменение психологических характеристик личности, связанных с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности [1]. Эффективным организационно-педагогическим и психологическим средством для активизации процессов личностного и профессионального самоопределения учащихся на уровне среднего специального образования является педагогическая практика, основными задачами которой являются «закрепление и углубление знаний, полученных учащимися в процессе теоретического обучения, формирования у них необходимых умений и навыков по избранной профессии» [4].

Педагогическая практика выполняет ряд функций, которые направлены на личностно-профессиональное развитие учащихся. Так, Г. М. Коджаспиро-

ва выделяет адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую функции [2].

Адаптационная функция заключается в знакомстве в период практики учащимися с учреждениями образования и организацией работы в них: проводят уроки, воспитательные мероприятия, привыкают к режиму школы, школьникам, начинают ориентироваться в системе внутришкольных отношений и связей.

Обучающая функция практики заключается в том, что знания, полученные учащимися колледжа на теоретических занятиях по учебным дисциплинам, проверяются практикой, т. е. реализуются в деятельности практиканта. Обучение будущего учителя, его профессиональное становление в период практики осуществляется постоянно: в процессе на-блюдений за проведением учителем уроков и за общением учителя и учеников в учебно-воспитательном процессе; в процессе разработки планов-конспектов, отбора необходимого дидактического материала и технических средств обучения; в создании средств визуализации; самостоятельного проведения уроков и воспитательных мероприятий; осуществляя анализ и самоанализ педагогических действий в период практики; в ведении учетно-отчетной документации.

Воспитывающая функция педагогической практики проявляется в наблюдении практикантом за проявлением профессиональных, личностных качеств учителей. Большое значение имеют и общая атмосфера в образовательном учреждении, которая складывается по отношению к практике и к практикантам, стиль руководства практикой со стороны педагогических кадров учебного заведения. Именно на практике учащиеся могут реально научиться любить и принимать детей такими, какие они есть, выработать у себя терпение, выдержку, ответственность и чувство долга. В период прохождения практики практиканты понимают, что надо постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием.

В теснейшей взаимосвязи с предыдущими функциями находится и функция развивающая. На практике формируется и развивается педагогическая техника, речевая культура, педагогическая этика и коммуникативные навыки учащихся. Вырабатываются компенсаторные умения, если какие-то педагогические способности у будущего учителя представлены слабо.

Диагностическая функция практики заключается в том, что каждый вид практики завершается подведением итогов, написание отчетов, в которых учащиеся проводят самоанализ собственной деятельности, совместно с руководителями практики выявляют уровень сформированности профессиональных компетенций. По результатам диагностической деятельности ставятся задачи для прохождения нового вида практики, составляется индивидуальный план.

В основе педагогической практики лежит принцип поэтапного вхождения в профессиональную деятельность, а также принцип непрерывности в процессе всего срока обучения. Комплексный характер практик предполагает, что учащиеся за период учебы выполняют все виды деятельности учителя начальных классов. Творческий характер практики заключается в развитии

исследовательских способностей учащихся, способностей к нестандартной интерпретации учебно-воспитательного процесса, художественные, артистические и другие способности [2].

С целью повышения роли педагогической практики в подготовке конкурентноспособных специалистов, готовых к личностно-профессиональном росту в Волковысском колледже учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» практическое обучение осуществляется по следующим направлениям:

1. Координирование деятельности преподавателей и учащихся в период практики: проведение заместителем директора по производственному обучению инструктивно-методического совещания с руководителями практик и учащимися-практикантами; составление индивидуального плана прохождения практики учащимися.

2. Совершенствование комплексного методического обеспечения практик: разработка учебных программ по практике совместно с заказчиками кадров; разработка, совершенствование учебно-методических комплексов по практикам; разработка методических рекомендаций учащимся-практикантам по ведению учетной документации в период практики и написания отчета.

3. Создание условий для развития укрепления связей с организациями и заказчиками кадров в рамках производственного обучения: проведение показательных уроков в первые дни практики для учащихся-практикантов, создание видеотеки показательных уроков; проведение методических мероприятий по проблемам практической подготовки молодых специалистов (обучающие семинары, практикумы, мастер-классы, индивидуальные консультации и т. д.); участие в заседаниях методических объединений учителей начальных классов, педагогических советах по актуальным вопросам организации образовательного процесса на 1 ступени общего среднего образования; организация подведения итогов практики с участием специалистов баз практики; организация распределения учащихся выпускных курсов для прохождения преддипломной практики с учетом места будущего трудоустройства; анализ характеристик выпускников, изучение удовлетворенности нанимателей качеством подготовки специалистов, составление плана мероприятий по результатам отзывов нанимателей и включение их в план практического обучения в колледже.

4. Обеспечение эффективности практико-ориентированного обучения в условиях учебной и производственной практики: проведение мастер-классов по подготовке учащихся к практике; проведение открытых дней практики; проведение цикла консультаций по частным методикам накануне преддипломной практики; подведение итогов практики в форме круглого стола, творческих отчетов, отчетов-выставок, защиты практики, творческих отчетов-презентаций, конференций; осуществление мониторинга развития профессиональных компетенций в период прохождения практики; проведение конкурса вожатского мастерства; проведение профессионального конкурса «Лучший по

профессии»; участие преподавателей и учащихся колледжа в научно-практических конференциях по проблемам практической подготовки специалистов; подготовка методических статей по проблемам практической подготовки специалистов в сборник статей «Вестник Волковысского колледжа»; повышение квалификации руководителей практик посещением методических семинаров, мастер-классов, курсов по проблемам практического обучения.

5. Осуществление контроля организации практического обучения в колледже: анализ диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций учащихся колледж по результатам прохождения практики; осуществление внутриколледжного контроля и заслушивание результатов на заседаниях ЦК, педагогическом совете и Совете колледжа следующих вопросов: «О состоянии и результатах практической подготовки учащихся», «О готовности учащихся выпускного курса к распределению», «О состоянии удовлетворенности нанимателей качеством подготовки специалистов: анализ характеристик – отзывов на выпускников», «Состояние трудоустройства, непрерывного образования молодых специалистов после колледжа».

Система практического обучения в колледже реализуется в тесном взаимодействии с заказчиками кадров. Расширение форм взаимодействия с учреждениями образования, на базе которых проходит практика, стимулирует у учащихся стремление к самообразованию и самосовершенствованию, от чего напрямую зависит личностно-профессиональное развитие будущих педагогов. Педагогическая практика способствует подготовке конкурентноспособных специалистов, готовых к самообразованию, профессиональной самостоятельности, профессиональной мобильности и работе в коллективе.

Список использованных источников

1. Деркач, А. А. Акмеология : учебник / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая практика в начальной школе : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
3. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Среднее специальное образование : постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь № 57 от 28.04.2014.
4. Положение о практике учащихся, курсантов, осваивающих содержание образовательных программ среднего специального образования (Постановление Совета министров РБ № 941 11.07.2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by – Дата доступа: 25.10.2021.

УДК 377.8

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Л. А. Сардалишвили

ГУО «Средняя школа № 94 г. Минска», г. Минск, Беларусь,
e-mail: lubyshka84@tut.by

В данной статье представлена специфика разработки обучающих видеоуроков по литературному чтению для младших школьников как фактора, стимулирующего личностно-профессиональное саморазвитие современного учителя начальных классов.

Ключевые слова: саморазвитие; обучение в дистанционном формате; инновация; видеоурок; интерактивное упражнение-тренажер.

В период интенсивной цифровизации всего образовательного процесса к личности учителя начальных классов предъявляются достаточно высокие требования. В настоящее время задачей педагога является не только учить, но систематически учиться самому, чтобы оставаться востребованным компетентным профессионалом, реализующим образовательный запрос современного общества.

Личностно-профессиональное саморазвитие учителя представляет собой непрерывный процесс качественного, самостоятельного, целенаправленного раскрытия педагогом своих потенциальных возможностей и способностей, позволяющий наиболее эффективно осуществлять различные виды профессиональной деятельности [3, с. 1].

Структура профессионального саморазвития учителя включает ряд тесно взаимосвязанных компонентов, среди которых выделяют:

– самосознание (отношение педагога к себе как к профессионалу своего дела, осознание себя, своих интересов и переживаний);

– самооценку (осознание педагогом личных и профессиональных качеств, их объективная оценка);

– самоорганизацию (оценка, контроль, корректировка педагогом себя как субъекта деятельности; регуляция действий, целесообразность их проявления; постановка целей и выбор соответствующих практических действий для их достижения);

– самоуправлению (систематическая рефлексия собственной педагогической деятельности и прогнозирование результатов) [3, с. 2].

В современных условиях обширной информатизации всех сфер жизнедеятельности общества и активной адаптации поколения детей-визуалов к жизни в «инфосфере» на I ступени общего среднего образования литера-

турному чтению отводится особая роль, поскольку чтение является не только предметом обучения, но и средством воспитания, развития, приобщения детей к общечеловеческим ценностям [4, с. 4].

Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация в мире и в нашей республике вызвала острую потребность в разработке инновационных «методик … и ресурсов, обеспечивающих формирование и накопление знаний, а также получение гарантированного эффекта от их использования» [1, с. 3].

Для осуществления качественного обучения учащихся начальных классов литературному чтению в дистанционном формате был разработан комплекс видеоуроков для учащихся 4 класса, включенных в единый информационно-образовательный ресурс Республики Беларусь (https://eior.by).

Обучение в дистанционном формате представляет собой особую форму взаимодействия педагога и учащегося на расстоянии, содержащую все компоненты образовательного процесса и реализуемую с помощью интернет-технологий, а также иных интерактивных средств [2, с. 1].

Следует отметить, что обучение в онлайн-формате имеет иные подходы:

– нацеленность на результат (видение);

– выстраивание этапов мероприятия от результата (дозированное добавление учебных активностей, которые должны привести к данному результату);

– вовлечение учащихся в деятельность с самого первого задания (учащийся должен получить удовлетворение от того, что он справляется);

– корректное использование сервисов;

– переход от контроля к поддержке.

Целью разработанного комплекса обучающих видеороликов по литературному чтению является создание условий для:

– формирования у учащихся представления о значимых фактах из жизни и творчества писателей и поэтов, а также художественных средствах, позволяющих автору представить природное явление или образ главного героя произведения;

– подготовки к выполнению требуемого в учебной программе вида задания по прочитанному тексту.

Каждый видеоролик создан по принципу мини-урока, предполагающего наличие нескольких взаимосвязанных этапов:

1. Приветствие с целевой аудиторией (наличие музыкального сопровождения с приглашением в «в мир литературного чтения»).

2. Вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность (с использованием подходящих видов авторских упражнений-тренажеров).

3. Целеполагание (на экране представлены цели «на языке ученика»).

4. Подготовка к восприятию художественного произведения (знакомство с ключевыми фактами из биографии писателей и поэтов).

5. Работа над изучаемым произведением:

а) словарная работа (перед первичным чтением произведения определено значение «трудных слов» с наличием соответствующих иллюстраций);

б) первичное целостное восприятие литературного произведения (вопрос эмоционального отклика, образец выразительного чтения стихотворений либо ссылка на источник, содержащий прозаический текст);

в) анализ художественных образов произведения (в условиях временной ограниченности видеоурока по санитарным требованиям, предъявляемым к использованию средств информационно-коммуникационных технологий учащимися данной возрастной категории, вторичное чтение текста совмещено с аналитической деятельностью с учетом представления на экране ключевых текстовых фрагментов и расстановки акцентов на существенные элементы).

6. Подготовка к выполнению определенного учебной программой задания (работа с составленными партитурами поэтических текстов при подготовке выразительного чтения наизусть либо с планом при подготовке пересказа).

7. Подведение итога работы, формулировка вывода (определение воспитательной направленности изучаемого произведения с использованием авторских упражнений-тренажеров, а также пожелание по ознакомлению с полной версией прозаических текстов).

8. Прощание с целевой аудиторией с пожеланиями удачи и «новых открытий» (в стиле начального приветствия, что придает оформлению видеоурока определенную целостность и завершенность).

В конце видеороликов даны ссылки на использованные источники.

Для активизации познавательной деятельности младших школьников в видеоуроки включены некоторые виды разработанных интерактивных упражнений-тренажеров, представленных в авторском методическом издании «Успей, догадайся, набери». Среди них:

Упражнения, направленные на предотвращение регрессий:

«*Василек*» – применяется для определения тематической направленности содержащихся под вращающимся сектором цветка пословиц;

«*Карусель*» – используется для определения содержания фрагмента произведения, представленного набором вращающихся букв.

Упражнения для увеличения природного темпа деятельности:

«*Шифровщики*» – введено для определения ключевого слова темы;

«*Веселые морячки*» – применяется для определения имени главного героя произведения при подведении итога занятия;

Упражнения для развития навыка антиципации:

«*Узнай букву*» – используется при определении тематической направленности изучаемого произведения;

«*Загадочная решетка*» – применяется при определении героя произведения, «спрятавшегося» под виртуальной преградой [4, с. 34].

При создании комплекса видеоуроков были учтены методические, эргометрические и санитарные требования, предъявляемые к организации обучения младших школьников по предмету «Литературное чтение».

Каждый 5-7-минутный видеоролик является озвученной презентацией, оформленной в функциональной программе «ВидеоМОНТАЖ», имеющей ряд существенных преимуществ, среди которых можно отметить:

– возможность корректировки качественного воспроизведения звукового сопровождения (баланс речевого и музыкального эффектов);

– наличие большого числа готовых эффектов, заставок, переходов и титров, делающими видео эффектным и интересным;

– создание видео с высоким разрешением;

– высокое качество получаемого после редактирования видео.

Отличительным преимуществом созданного комплекса видеоуроков является универсальность их использования в образовательном процессе:

а) в качестве целостного обучающего модуля для самостоятельного изучения учащимися в дистанционном формате;

б) в качестве средства дифференциации работы с учащимися в дистанционном формате при использовании цифрового сервиса Quizalize, позволяющего включить видеоролик через активные ссылки по итогам выполнения предложенного учителем тестового задания или викторины;

в) в качестве средства обучения на уроках литературного чтения, в том числе и внеклассного чтения, при ознакомлении со сведениями из биографий писателей, то есть использование фрагментов обучающих видеороликов;

г) в качестве материала во внеурочной деятельности.

Отметим, что возможности анимации и перемещения объектов в созданных видеороликах позволяют задействовать визуальные, аудиальные, кинестетические каналы усвоения информации, что способствует активизации познавательной деятельности младших школьников и достижению высокого результата в формировании их читательских умений.

Таким образом, разработка тематических видеороликов по литературному чтению способствует не только обучению учащихся начальных классов в дистанционном формате, но и позволяет осуществлять процесс непрерывного саморазвития педагога, что, в свою очередь, раскрывает его профессиональный потенциал.

Список использованных источников

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963. – Дата доступа: 02.10.2021.
2. О дистанционном обучении / Дистанционный всеобуч [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/o-dist-obuchenii. – Дата доступа: 15.09.2021.
3. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования / Педагогические науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samorazvitie-pedagoga-kak-uslovie-ego-nepreryvnogo-obrazovaniya. – Дата доступа: 03.11.2021.
4. Сардалишвили, Л. А. Успей, догадайся, набери: интерактивные упражнения-тренажеры по чтению для учащихся начальных классов : методические рекомендации / Л. А. Сардалишвили. – Минск : БГПУ, 2020. – 40 с.

УДК 377.8

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

О. Г. Сорока

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: soroka@bspu.by

В статье рассматриваются основные направления модернизации подготовки учителей начальных классов и условия, способствующие личностно-профессиональному саморазвитию студентов.

Ключевые слова: подготовка учителя, личностно-профессиональное развитие.

Специфика профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к подготовке будущих педагогов. В этой связи наиболее важным в профессиональном обучении представляется формирование подлинного субъекта профессиональной деятельности, способного к постоянному, личностному и профессиональному росту, т. е. к саморазвитию.

Необходимость формирования готовности к саморазвитию и реализации себя в профессии подчеркивается в ряде международных документов, определяющих современные тенденции в развитии системы высшего образования. Способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни входит в состав ключевых компетенций, рекомендованных Советом Европы; разработчики проекта Tuning, направленного на настройку образовательных структур в Европе, среди системных компетенций выделили способность учиться (capacity to learn); в российской версии проекта Tuning для предметной области «Образование» среди 30 общих компетенций указана способность к самообразованию и среди 15 профессиональных компетенций выделена способность к саморазвитию на основе рефлексии результатов своей профессиональной деятельности. В методических рекомендациях по разработке профессионально-квалификационного стандарта педагога белорусскими учеными выделена трудовая функция «осуществлять личностно-профессиональное развитие» и дана ее содержательная характеристика на уровнях среднего специального и высшего образования. Таким образом ЛПСР рассматривается как результат высшего образования. В связи с этим актуальным становится определение направлений модернизации подготовки будущих учителей начальных классов.

Первое направление – междисциплинарность. В постнеклассической науке и в условиях постиндустриального общества востребована модель подготовки специалиста, владеющего компетенциями, строящаяся на междисциплинарном взаимодействии и интеграции. Практическая ориентированность образования, умение применять полученные знания в практических условиях рассматриваются сегодня как характеристика профессионала. Процесс междисциплинарного синтеза может проходить как в широком масштабе через предметные поля различных дисциплин, так в узком – и в пределах тем од-

ной дисциплины. С 2021 года на факультете начального образования БГПУ реализуется стандарт подготовки 3+, согласно которому предусмотрены такие междисциплинарные курсы, как «Современные тенденции развития начального образования», «Инновационные практики в образовании», «Формирование функциональной грамотности младших школьников».

Второе направление – бинарность. Бинарная модель отражает переход к гуманитарной парадигме, в рамках которой целью профессионального образования в условиях вуза являются, с одной стороны, личностно-профессиональные достижения студентов, с другой – готовность к формированию у учащихся соответствующих компетенций. Бинарность предполагает развитие самостоятельности и субъектности личности студента, персонификацию профессиональной подготовки студентов и развитие способности к гибкому, тактичному взаимодействию с учащимся. Бинарный эффект в подготовке будущих педагогов достигается через развитие у студентов личностных и профессиональных компетенций и формирование готовности к получению личностных и метапредметных результатов у младших школьников. Бинарность проявляется в том, что студенты осуществляют перенос и адаптацию различных компонентов образовательного процесса (на уровне методов, приемов, технологий, средств) к условиям будущей профессиональной деятельности, осуществляя выбор адекватных задаче организации учебной деятельности младших школьников средств.

Третье направление – обогащение образовательной среды. Образовательная среда вуза призвана обеспечивать формирование у студентов опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций. Среда как совокупность факторов, условий совместной деятельности субъектов образовательного процесса должна способствовать проявлению активности студентов в личностно-профессиональном саморазвитии. Это достигается путем использования интерактивных форм и методов обучения, коммуникативных (дискуссия, пресс-конференция, мозговой штурм, спор-диалог, учебные дебаты и др.), игровых (деловые, ролевые, имитационные игры, моделирующие профессиональные проблемы и задачи), кейс-технологий (анализ ситуаций) и других технологий.

Четвертое направление – наращивание субъектности на всех этапах профессионализации. На начальном этапе становления (адаптации) субъектность характеризуется желанием освоить профессию учителя начальных классов, интересом к предстоящей профессиональной деятельности. На этом этапе происходит формирование мотивационно-ценностного отношения к образованию и педагогической деятельности. Это время делового самосовершенствования, связанного с развитием у человека целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая способности, умения и навыки, важные для успешной работы по избранной специальности. На первом курсе наиболее существенным фактором является процесс адаптации к условиям обучения и жизни в вузе. Постепенно студент осознает зависимость своих успехов в учебе и других видах деятельности от своих же практических усилий. Без глубокого понимания себя, своих устремлений, без адекватной оцен-

ки своих способностей невозможны ни ясность профессиональной цели, ни самоорганизация в ее достижении. Несформированность отношения к себе как будущему учителю задерживает личностно-профессиональное саморазвитие, поскольку именно самоосознание дает возможность человеку выявить несоответствие своих качеств, требованиям профессии, а также социально-нравственным требованиям. На этом этапе наиболее интенсивно протекают процессы регулирования, накопления, сохранения, логического переструктурирования приобретаемых знаний, их проецирования на педагогическую деятельность. Изменяются смыслы, ценностные установки, мотивация, связанная с профессионально-педагогической деятельностью. Начало подготовки студентов в вузе характеризуется профессионализацией интересов, развитием самостоятельности, творчества, активности, углублением и обогащением отношений, стабилизацией характера и мировоззрения, потребностью в самовоспитании. Важно организовать поддержку студентов как со стороны преподавателей, так и со стороны других студентов – тьюторов, старшекурсников.

Этап закрепления связан с формированием установки на профессию учителя начальных классов и более устойчивым интересом к профессиональной деятельности. На этом этапе происходит закрепление способности и готовности к получению знаний и их реализации в учебно-профессиональной деятельности с целью самореализации и саморазвития. Для этапа характерна положительная динамика субъектности (мобилизация) в системе самооценки профессионально важных качеств; оценки результатов обучения; компонентов саморегуляции (планирования, программирования, самостоятельности), автономии, уверенности в себе, поведенческой активности. Оформляется профессионализация интересов, в результате активно протекающего процесса самоанализа происходит переоценка своих индивидуально-личностных свойств, формируется проектная культура студентов, закладываются основы личностного почерка профессиональной деятельности (индивидуального стиля деятельности). Для этого этапа характерно освоение содержания методических дисциплин и активное участие студентов в проектах.

На этапе преобразования происходит совершенствование навыков учебно-профессиональной деятельности студентов на основе самоанализа и осмысления результатов саморазвития. Для этапа характерна положительная динамика субъектности в системе целевых установок (профессиональных и социальных), профессиональных перспектив, установок на внеучебную социальную интеграцию, таких компонентов саморегуляции, как моделирование, гибкость, самостоятельность, социальная смелость, инициативность в социальных контактах.

В качестве условий становления ЛПСР будущего учителя выступают:

– принятие в качестве ценностей и целей образования идеи личностно-профессионального саморазвития его субъектов;

– наполнение образовательного пространства вуза личностно значимым содержанием, способным порождать личностные смыслы учения, профессии, жизни;

– опора при организации образовательного процесса на механизмы личностно-профессионального саморазвития студентов;

– жизнедеятельность студентов будет регулироваться принципами интерактивности (обусловливает активность студентов, обеспечивающей самостоятельный поиск новых знаний), преемственности (последовательность деятельности преподавателя по организации процесса становления личностно-профессионального саморазвития), структурности (взаимовлияние компонентов личностно-профессионального саморазвития, определяющее специфику деятельности преподавателя), целостности (восприятие педагогом личностно-профессионального саморазвития как взаимосвязь компонентов);

– субъект-субъектное взаимодействие как доминирующий фактор процесса саморазвития.

Личностно-профессиональное саморазвитие становится системообразующим компонентом содержания профессионально-педагогической подготовки учителя, обеспечивающим ее качество.

УДК 378:373.5.035

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ

С. П. Чумакова

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев, Беларусь, e-mail: chumakova_sp@mail.ru

В статье актуализирована проблема повышения качества подготовки будущего учителя к реализации воспитательной функции; проанализированы различные подходы к определению структуры готовности учителя к воспитательной деятельности; представлены перспективы решения проблемы на основе культурологического подхода.

Ключевые слова: педагогическое образование, готовность будущего учителя к воспитанию, компетентностный подход, культурологический подход, культура воспитания.

Из достаточно широкого круга профессиональных задач учителя можно выделить ведущую – формирование учащегося как личности, Человека. Миссия, предназначение учителя состоит не только и не столько в содействии освоению учениками предметных знаний и умений (математических, лингвистических и др.), а в содействии мировоззренческому, личностному росту своих учеников, в том числе средствами преподаваемого учебного предмета. Сегодня остается не до конца разрешенным противоречие между возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к школе в решении задач воспитания подрастающего поколения, и недостаточной готовностью будущего учителя к их решению в современных условиях. Поэтому одной из значимых проблем высшего педагогического образования является подго-

товка студентов к воспитанию учащихся, к осуществлению воспитательной деятельности. При этом воспитательная деятельность как профессиональная деятельность, направленная на развитие личности ребенка, понятие более широкое, чем воспитательная работа.

Для повышения качества подготовки будущего учителя к воспитанию учащихся принципиально важно четко определить сущность и структуру готовности педагога к воспитанию. Следует отметить, что проблеме формирования готовности будущего учителя к осуществлению воспитания и его отдельных направлений посвящено значительное количество диссертационных исследований. Нами были проанализированы результаты исследований российских ученых за последние 10 лет: А. В. Савченкова (Челябинск, 2021), Ш. Н. Шахбанова (Владикавказ, 2015), Ю. С. Батраковой (Москва, 2014), А. В. Рыбакова (Йошкар-Ола, 2014), Н. М. Ждановой (Тольятти, 2013), С. С. Сенатора (Москва, 2013), О. П. Шариповой (Курган-Тюбе, 2012).

Анализ результатов исследований ученых показал, что среди значительного количества разных подходов превалирует рассмотрение готовности учителя к воспитанию с позиции личностного подхода как сложного индивидуально-личностного образования, включающего мотивационно-ценностную готовность, знания теоретико-методических основ воспитания и владение практическими умениями и навыками организации этого процесса. В структуре готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности все ученые выделяют (используя при этом несколько отличные термины) мотивационный, когнитивный и практический компоненты, расширяя содержание данных компонентов (например, личностно-мотивационный компонент, Н. М. Жданова) или дополняя их другими (например, Ю. С. Батракова выделяет еще личностный компонент, а С. С. Сенатор – ценностный).

Готовность педагога к осуществлению воспитательной деятельности можно рассматривать через призму его основных воспитательных действий (алгоритм воспитательной деятельности). На основе психологической теории деятельности В. П. Степанов в структуре воспитательной деятельности выделяет такие компоненты, как планирование результатов воспитательной деятельности; вовлечение школьников в совместные с педагогом дела; образование детско-взрослых общностей; составление и передача воспитывающих сообщений [1]. Умения, соответствующие указанным воспитательным действиям педагога, и могут рассматриваться как основные компоненты его готовности к воспитательной деятельности.

В исследовании А. В. Савченкова рассматривается готовность будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности как совокупность устойчивых и гибких качеств личности. В структурной характеристике готовности ученый выделяет три компонента:

1) мотивационно-ценностный (устойчивые качества: устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей; гибкие качества: самомотивация, интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов);

2) конативно-деятельностный (устойчивые качества: рефлексивно-прогностические умения, обучаемость и способность к саморазвитию; гибкие качества: способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога);

3) эмоциональный (устойчивые качества: стрессоустойчивость и саморегуляция, стабильность профессионального поведения, коммуникативные навыки; гибкие качества: эмпатия, эмоциональный интеллект) [2].

С учетом выделяемых структурных компонентов готовности (прежде всего, когнитивного и деятельностного) с позиции компетентностного подхода осуществляется разработка компетентностного профиля готовности будущего учителя к воспитанию. Так, например, для специальности «Начальное образование» определены такие компетенции в сфере воспитания:

– быть способным ставить воспитательные цели на основе результатов педагогической диагностики с учётом образовательной среды и контингента обучающихся, вовлекать обучающихся в процесс целеполагания;

– уметь проектировать процесс воспитания с учетом направленности личности обучающихся и приоритетов воспитательной работы; отбирать методы, формы, технологии, соответствующие воспитательным целям и задачам;

– быть способным осуществлять процесс воспитания на рефлексивной основе и совершенствовать их за счет использования инновационных методов, форм, технологий;

– быть способным осуществлять оценку процесса воспитания, уровня воспитанности обучающихся, степени их социализации, формировать у обучающихся умения самоконтроля и самооценки поведения и деятельности.

Дальнейшее развитие представлений о сущности и структуре готовности учителя к воспитанию может осуществляться на основе синтеза идей компетентностного и культурологического подходов. Как отмечает В. Л. Бенин, «культурологический подход позволяет рассмотреть формирование компетентности будущего специалиста с позиций культуры. Он предполагает рассмотрение феномена культуры как содержательной основы существования человека в совокупности его сознания и принципов жизнедеятельности» [3, с. 93]. Неформальное содержательное объединение компетентностного и культурологического подходов дает возможность компетентностному подходу определить цель (так как компетентностный подход гуманистически бесцелен), а культурологическому − выработать критерии достижения цели (так как культурологический подход неоперационален, не обладает реальными механизмами измерения меры достижения цели).

С позиции культурологического подхода актуализируется такой объект педагогических исследований, как культура воспитания. Культура воспитания как самостоятельный феномен обозначена В. Л. Бениным. Осуществляя философско-социологический анализ педагогической культуры [4], ученый отметил очевидный синтез в ней культуры образования и воспитания.

Культура воспитания, как и феномены культуры, педагогической культуры, может рассматриваться на уровне разных социальных сообществ (субъектов-носителей), от общечеловеческого уровня до индивидуально-лич-

ностного. Культура воспитания на уровне конкретного педагога может рассматриваться как мерило оценки его готовности к осуществлению воспитательной деятельности. На основе культурологического подхода подготовка студентов к воспитанию учащихся должно осуществляться с ориентацией на формирование у будущего учителя культуры воспитания (культуры воспитательного взаимодействия) как системного личностного образования, включающего наряду с традиционно выделяемыми компонентами (мотивационным, когнитивным и процессуальным) также аксиологический, рефлексивный и продуктивно-творческий компоненты.

Список использованных источников

1. Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога как объясняющая модель [Электронный ресурс] / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 49–56. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-vospitatelnoy-deyatelnosti-pedagoga-kak-obyasnyayuschaya-mode. – Дата доступа: 11.10.2021.
2. Савченков, А. В. Стратегия подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.7. / А. В. Савченков; Южно-Уральский гос. гуманит.-пед. ун-т. – Челябинск, 2021. – 47 с.
3. Бенин, В. Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В. Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85–94.
4. Бенин, В. Л. Педагогическая культура : философско-социологический анализ / В. Л. Бенин.– Уфа : Башкирский пед. ин-т, 1997. – 144 с.

УДК 373.31

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА «СПРОСИ КОМАНДУ ЗНАТОКОВ» НА ЗАНЯТИЯХ СО СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Е. С. Шилова

ИПКиП Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь, e-mail: nigr@tut.by

Н. В. Мурашко

ГУО «Средняя школа № 196 г. Мінска», г. Минск, Беларусь, e-mail: m6556598@yandex.ru

Проблема повышения качества проведения практических занятий со слушателями переподготовки вызывает необходимость поиска и внедрения новых подходов, интерактивных методов, способствующих эффективному усвоению знаний и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе взаимодействия субъектов деятельности.

Ключевые слова: практические занятия, интерактивный метод «Спроси команду знатоков».

Чтобы будущие учителя начальных классов научились применять интерактивные методы на своих уроках, целесообразно практические занятия проводить таким образом, чтобы они сами прочувствовали их эффективность.

Покажем технологию проведения практических занятий со слушателями переподготовки по специальности «Начальное образование» по дисциплине «Педагогика начального образования» с использованием интерактивного метода, который мы назвали «*Спроси команду знатоков*» [1]. В литературе этот метод чаще называют «Спроси ведущего» [2].

Цель проведения этого метода заключается:

– в обобщении и систематизации теоретических знаний;

– формировании необходимых умений и навыков;

– взаимопроверке и оценке усвоения теоретических знаний;

– развитии навыков оценивания.

Для проведения этого метода преподавателю необходимо подготовить специальное оборудование и классное помещение.

Оборудование: карточки с номером стола и названием темы («Технология коллективного взаимообучения», «Технология обучения в сотрудничестве», «Технология проектного обучения»); белые и разноцветные стикеры: красные, жёлтые, зелёные; три бланка оценки результатов проверки знаний (по одному для каждой команды), ручки.

Кроме того, целесообразно заранее подготовить учебное помещение для проведения этого метода. Три стола расставляются в разных частях учебной аудитории, чтобы, с одной стороны, команды учащихся не мешали друг другу во время работы, а с другой – хорошо видели друг друга. Каждому столу присваивается номер и название темы.

Очень важно при реализации этого метода создать условия для обеспечения благоприятной атмосферы общения между участниками каждой команды.

Рассмотрим этапы реализации метода.

Первый этап. Преподаватель сообщает слушателям, что сегодня они будут проверять и оценивать теоретические знания своих коллег по теме «Образовательные технологии в начальной школе», фиксирует список из трёх тем на доске или на слайде под определённым номером: № 1. Технология коллективного взаимообучения; № 2. Технология обучения в сотрудничестве; № 3. Технология проектного обучения.

Второй этап. Слушатели делятся на *три* команды и выбирают капитана.

Третий этап. Капитаны команд выходят к доске и со стола преподавателя берут один из пронумерованных конвертов с указанием темы.

В каждом конверте по количеству участников команды находятся стикеры двух цветов: белого и одного из цветных (красного, жёлтого, зелёного). На каждом из цветных стикерах учитель заранее записывает вопрос по теме, т. е. если в команде 7 человек, то в конверте должно быть 7 стикеров од-

ного цвета с записанными вопросами. На белых стикерах участники каждой команды должны будут записать свои ответы на вопросы, записанные на цветных стикерах.

Например, по теме «*Технология коллективного взаимообучения*» могут быть следующие вопросы, записанные на стикерах красного цвета:

Кто основоположник создания технологии коллективного взаимообучения (коллективного способа обучения)?

В чём сущность технологии коллективного взаимообучения?

Какие принципы организации технологии коллективного взаимообучения вы знаете?

Какие формы организации деятельности учащихся учитель использует при технологии коллективного взаимообучения?

Какие основные этапы реализации этой технологии вы знаете?

На каких учебных предметах лучше использовать технологию коллективного взаимообучения?

На каких типах урока возможно использовать технологию коллективного взаимообучения?

По теме «Технология обучения в сотрудничестве» могут быть следующие вопросы, записанные на стикерах жёлтого цвета:

В чем сущность технологии обучения в сотрудничестве?

Можете ли вы сформулировать главную идею технологии обучения в сотрудничестве?

Что означает ошибка, допущенная учениками начальных классов при выполнении заданий?

Какие варианты технологии обучения в сотрудничестве вы знаете?

Какие основные этапы реализации этой технологии вы знаете?

На каких учебных предметах лучше использовать технологию обучения в сотрудничестве?

На каких типах урока возможно использовать различные варианты технологии обучения в сотрудничестве?

По теме «*Технология проектного обучения*» могут быть следующие вопросы, записанные на стикерах зелёного цвета:

В чем сущность технологии проектного обучения?

Можете ли вы назвать основную цель использования технологии проектного обучения на уроках в начальных классах?

Какие по продолжительности проекты чаще всего использует учитель начальных классов?

Какую помощь учащимся целесообразно оказывать учителю начальных классов при реализации технологии проектного обучения на уроках?

Какие основные этапы реализации этой технологии вы знаете?

На каких учебных предметах лучше использовать технологию проектного обучения?

С какими трудностями может встретится учитель при реализации технологии проектного обучения на уроках?

Каждая команда рассаживается за стол, на котором расположены карточки с номером их стола и названием темы.

Четвёртый этап. Капитаны каждой команды распределяют между своими участниками вопросы. Каждому участнику команды капитан дает цветной стикер, на котором записан вопрос.

Каждая команда получает задания:

– подготовить ответ на вопрос и записать его на стикере белого цвета;

– записанные ответы представить участникам команды.

Пятый этап. Участники каждой команды свои ответы представляют коллегам по команде. Если в их ответах есть неточности или ошибки, совместно исправляют.

Шестой этап. Капитаны команд назначают участников своей команды ответственными (знатоками) за подготовленный ими ответ на вопрос, которые будут участвовать в оценивании знаний по данному вопросу слушателей другой команды и при необходимости давать правильный ответ.

Седьмой этап. Капитанам команд преподаватель раздаёт бланк оценки результатов ответов на вопросы, в котором каждый слушатель записывает фамилию участника других команд, отвечающего на вопрос, оценивает ответ и выставляет соответствующие баллы:

– правильный ответ, приведены свои примеры – 2 балла;

– ошибочность ответа (или ответ правильный, но примеры не приведены) – 1 балл;

– отсутствие ответа – 0 баллов.

Восьмой этап.

По команде преподавателя капитаны команд собирают цветные стикеры, на которых записаны вопросы, складывают их в конверт. Все капитаны одновременно передают конверты с вопросами другой команде. Обмен конвертами с вопросами между командами происходит следующим образом: 1→ 2 → 3 → 1.

2) Капитаны каждой команды распределяют между своими участниками вопросы по другой теме. Каждому участнику команды капитан даёт цветной стикер, на котором записан вопрос.

Каждый участник команды получает задания:

– подготовить устный ответ на вопрос;

– привести свои примеры.

Слушатели при выполнении заданий не имеют права пользоваться конспектом занятий. На выполнение заданий отводится 1 минута.

3) Участники команды № 1 по теме «Технология коллективного взаимообучения» по очереди задают свои семь вопросов участникам команды № 2; записывают в бланк фамилию слушателя, отвечающего на вопрос, оценивают его ответ и выставляют ему баллы: 2, 1 или 0.

Аналогичным образом приступает к опросу команда № 2 по теме «Технология обучения в сотрудничестве», а отвечает на вопросы команда № 3 и т. д.

Подведение итогов. Преподаватель даёт время подвести итоги опроса. Капитаны докладывают полученные результаты ответов участников другой команды, а преподаватель оформляет результаты в таблице на доске, и выбирают команду, набравшую наибольшее количество баллов. Эта команда становится победителем и ей присваивается звание «Команда знатоков!».

Капитаны озвучивают вопросы, которые вызвали затруднения (неточности) у участников других команд, а преподаватель, организуя работу в команде, предлагает ещё раз повторить и закрепить их.

Преподаватель поздравляет команду победителей и обращает особое внимание на те затруднения, при которых слушатели допускали неточности. Подчеркивает важность знания технологий обучения, которые им придётся использовать на уроках в начальных классах по различным учебным предметам, приводя примеры с практики.

Рефлексия. Преподаватель задает вопросы:

– Понравилось ли вам метод «Спроси команду знатоков»?

– Испытывали ли вы затруднения в подготовке ответа на вопрос?

– Понравилось ли вам проверять знания своих коллег?

– Довольны ли вы собой и своими результатами?

– Появилось ли у вас желание использовать метод и вышеуказанные технологии на уроках в начальных классах?

Применение интерактивного метода «***Спроси команду знатоков***» на практических занятиях позволяет слушателям:

– прочно усвоить технологию реализации метода;

– обобщить и систематизировать знания по теме «Образовательные технологии в начальной школе»;

– развивать умение внимательно слушать ответы своих коллег, сравнивать их со своими ответами, а также оценивать их;

– формировать умение выставлять необходимые баллы в соответствии с указанными критериями и заполнять бланк оценки результатов проверки знаний;

– совершенствовать навыки группового взаимодействия.

Список использованных источников

1. Шилова, Е. С. Технология реализации интерактивного метода «Спроси команду знатоков» на уроках русского языка в III классе / Е. С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2021. – № 6. – С. 11–14.
2. Интенсивное обучение: организация контроля знаний и умений обучающихся : практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.] ; рец. В. В. Чечет. – Светлая Роща : ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. – 75 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 373.3

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

И. П. Атрошенко, С. В. Войтова

УО «Могилевский государственный областной институт развития образования», г. Могилев, Беларусь, e-mail: atroshankaip@gmail.com, voytovasv@mail.ru

В статье раскрывается необходимость осуществления непрерывного педагогического образования, научно-методического обеспечения и организационно-методического сопровождения педагогических работников. Акцентируется внимание на важности использования разных форм проведения мероприятий дополнительного образования взрослых для обновления теоретических и методических знаний; создания условий для повышения профессионального мастерства и обмена передовым педагогическим опытом.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, методическое обеспечение, образовательные мероприятия, формы образовательных мероприятий.

Учитель, профессиональные качества которого востребованы в современной школе, – это образованный человек, который самостоятельно мыслит, обладает свободой выбора в принятии собственных педагогических решений, способен формировать свой индивидуальный стиль, открыт для познания эффективных педагогических практик, для использования их в своей деятельности.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагога зависит не только от его готовности к профессиональному росту и саморазвитию, но и от систематической научно-методической поддержки на протяжении всей педагогической деятельности учителя.

Для обеспечения эффективности образовательного процесса и повышения профессиональной подготовки слушателей в учреждении образования «Могилевский государственный областной институт развития образования» (далее – МГОИРО) постоянно изучаются и учитываются запросы педагогических работников. Удовлетворение познавательных потребностей слушателей осуществляется через проведение мероприятий дополнительного образования по разным направлениям и в разных формах: семинар-практикум, консультация, конкурс, фестиваль, конференция, веб-квест, методическая гостиная, панорама опыта, авторская мастерская и др. Разнообразие форм варьируется в зависимости от обозначенной проблемы, категории педагогов, кадрового обеспечения, тематики мероприятия.

Одним их важнейших направлений деятельности МГОИРО в условиях осуществления непрерывного педагогического образования, является методическая поддержка педагогических работников. Для оказания такой методической поддержки МГОИРО проводит консультации, офлайн и выездные консультации, коуч-сессии, совещания, семинары-практикумы. Консультации-диалоги, консультации-тренинги позволяют решать конкретные методические проблемы.

Проведение ежегодной секции в рамках августовской конференции педагогических работников Могилевской области для методистов и заместителей директоров, курирующих работу учителей начальных классов, создает условия для обмена опытом, поиска путей решения вопросов организации и осуществления методической работы в учреждении общего среднего образования, позволяет обсудить методические рекомендации к началу учебного года.

В 2021 году на секции по теме «Воспитательный потенциал учебного занятия на I ступени общего среднего образования: региональный опыт» особое внимание уделялось рассмотрению вопросов реализации воспитательного потенциала учебных предметов (формированию у учащихся духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия) на учебных, факультативных занятиях и во внеурочное время. Были актуализированы знания участников о путях формирования личности учащегося на уроке через отбор содержания, организацию деятельности учащихся на уроке; об условиях перевода знаний во взгляды и убеждения; о показателях воспитательного потенциала методов обучения; приведены примеры приемов воспитательного воздействия на учащихся. Даны рекомендации об организации методической работы в данном направлении.

Особое внимание уделяется методической поддержке молодых специалистов, формированию их профессиональной компетентности. Таким образом, обеспечивается непрерывность процесса становления молодого учителя, формирование мотивации для его самосовершенствования.

Так, например, в МГОИРО проводится серия очных и дистанционных занятий «Школы молодого учителя» по темам: «Молодой педагог: пути профессионального роста»; «Методические основы современного урока»; «Эффективный урок: от замысла к реальному воплощению»; «Анализ и самоанализ урока». Занятия проводятся в форме теоретического семинара, семинара-практикума очно или в формате видеоконференции. Молодые специалисты имеют возможность принять участие в областном фестивале молодых педагогов «Призвание – педагог» (номинация: «Начальные классы»), который ежегодно проходит в МГОИРО. Такое взаимодействие молодых педагогов помогает им согласовать свои методические, педагогические и психологические позиции, помогает постигать секреты мастерства старших коллег.

Хорошие результаты показывает практика проведения зональных семинаров по единой тематике. Для определения темы проводится анализ по итогам посещения учреждений образования, анкетирование слушателей повышения квалификации. Так, в 2020, 2021 годах проведена серия зональных семинаров под единой темой «Контрольно-оценочная деятельность учителя

и учащихся на уроках». Такая форма позволяет не только расширить и систематизировать знания педагогов, но и познакомить их с опытом и педагогическими находками большего количества учителей области.

Для определения основных направлений по целенаправленному взаимодействию педагогических работников в вопросах осуществления преемственности на разных ступенях образования используются формы работы, которые показали свою эффективность. Например, для специалистов и методистов Р(Г)УМК, заместителей руководителей учреждений образования, реализующих образовательные программы дошкольного и общего среднего образования был проведен семинар по теме «Организация работы по преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования». Для заместителей директоров по учебной работе, курирующих работу учителей начальных классов была организована работа круглого стола по теме «Организация работы по преемственности I и II ступеней общего среднего образования». Для обмена опытом в вопросе обеспечения преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования и поддержания процесса непрерывного профессионального развития педагогические работники смогут поучаствовать в международной научно-практической конференции «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы».

Повысить профессиональную компетентность педагоги могут посредством участия в веб-квестах (дистанционных марафонах): «Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе на I ступени общего среднего образования» (сервис LearningApps.org), «Дидактические основы и методика урока на I ступени общего среднего образования». В удобное для себя время педагоги выполняют задания веб-квеста. А серьезные задачи обучения и воспитания учащихся решаются в занимательной форме, что также влияет на высокую активность и заинтересованность педагогов.

Для поддержки инициативы педагогов, предлагающих свои педагогические идеи для обеспечения высоких образовательных результатов, используется такая форма работы как фестиваль. Например, фестиваль по теме «Современные средства обучения: от идеи до воплощения» позволил педагогам продемонстрировать свое профессиональное творчество в разных номинациях. В номинации «Современные средства обучения в начальном образовании» приняли участие 108 учителей начальных классов учреждений общего среднего образования Могилевской области, которые представили 65 авторских работ: лэпбуки, дидактические и игровые пособия, тренажеры, обучающие видеоролики, мультимедийное приложение, математический кейс, сайт «Помогай-Ка». Материалы, отобранные в соответствии с критериями оценки, были представлены на электронной выставке на сайте МГОИРО. Мероприятие содействовало развитию положительной профессиональной мотивации.

Основой и фундаментом непрерывного педагогического образования также является профессионально-общественное обсуждение актуальных вопросов по разным направлениям модернизации общего среднего образования. Организовать пространство для профессионального общения по обмену

опытом работы возможно на конференции. Так, участие в международной научно-практической конференции «Начальное образование: актуальные вопросы, эффективные образовательные практики и инновации» позволило познакомиться с эффективным педагогическим опытом коллег Могилевской области, г. Могилева, г. Минска, Брестской, Гомельской и Витебской областей, а также представителей одного из ведущих вузов страны – учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова. Несомненным достоинством конференции был опыт зарубежных участников из Российской Федерации, Украины, Израиля. Такое общение стимулирует педагогов к творчеству и педагогическому поиску, способствует самоутверждению участников в сфере образования. Это еще один шаг по направлению непрерывного образования педагога.

Современное общество требует от системы непрерывного педагогического образования постоянного совершенствования профессиональных компетенций. Являясь участниками мероприятий, проводимых в период между повышениями квалификации, педагоги овладевают, в том числе, и современными средствами коммуникации, онлайн взаимодействия, дистанционного обучения и образовательных Интернет-ресурсов.

Таким образом, мероприятия дополнительного образования взрослых направлены на организацию творческого сотрудничества и эффективного взаимодействия, на формирование умения вступать в коммуникацию, представлять и защищать свои идеи, обмениваться мнениями, на создание условий для непрерывного развития и саморазвития каждого отдельного педагога.

УДК 371.4: 504 (430)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ[1]

Н. В. Жданович

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих учителей начальных классов к реализации идей устойчивого развития на первой ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: Цели устойчивого развития, Национальная стратегия устойчивого развития, образование в интересах устойчивого развития, образовательная среда, факультативные занятия.

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь в рамках выполнения научно-исследовательской работы по заданию, направленному на обеспечение деятельности Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР20211569).

Необходимость устойчивого развития и воспитания человека, способного осознавать последствия своих действий для окружающих и мира в целом, в настоящее время приобретает все более отчетливое звучание. Способность креативно мыслить, быстро адаптироваться к переменам, эффективно взаимодействовать с окружающими, обладать инициативностью и предприимчивостью, глобально воспринимать мир – это далеко не полный перечень компетенций, которыми должен обладать человек XXI века. В настоящее время делаются прогнозы, что в образовательных системах всех стран должен произойти кардинальный переворот, иначе говоря – поворот к будущему, определяемый Целями устойчивого развития.

В сентябре 2015 года государства-члены ООН приняли Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [5], в которую вошли 17 Целей устойчивого развития (ЦУР) и 169 задач по их достижению. В нашей стране на государственном уровне был разработан национальный план и механизмы достижения устойчивого развития общества с учетом ЦУР – Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года [3], основная функция в реализации которой отводится образованию в интересах устойчивого развития (ОУР).

Национальная стратегия определяет основную задачу образования – «формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией» [3], а это значит, что включение идей и принципов устойчивого развития в образование является социальным заказом государства, поскольку именно образование в современных социокультурных условиях способно обеспечить воспитание сознательного и ответственного гражданина, рационально потребляющего ресурсы.

В Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития [6] задекларирована необходимость развивать и дополнять экологическое образование образованием в других областях. В этом документе обозначена задача развития у учащихся системного, критического и творческого мышления и отношения к жизни, где отражались бы местные и глобальные проблемы [6, с. 7]. По мнению авторов информационно-аналитического обзора [4, с. 4], экологическое образование сыграло значимую роль стартового механизма в развитии образования в интересах устойчивого развития, оно является важнейшим составным элементом ОУР и его предметной и концептуальной основой, но не единственным.

По сути ОУР – это всеобъемлющая концепция, охватывающая связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы. В настоящее время в школах Беларуси реализуются факультативные курсы, в состав которых входят идеи устойчивого развития, но, к сожалению, они не охватывают всей проблематики ОУР.

В Международном Плане ООН отмечается, что образование для устойчивого развития – это образование, имеющее глубокую ценностную базу, главенство уважения: уважения других, включая настоящие и будущие поко-

ления, их различий и разнообразия; уважения окружающей среды, ресурсов планеты, которую мы населяем; воспитание образа мышления и поведения, которые позволят нам жить жизнью, достойной человека, не лишая себя всего необходимого для этого образа жизни, и которые наряду с необходимостью воспитания чувства справедливости, ответственности и диалога являются также целью образования для устойчивого развития; распространение морально-этического подхода к организации образования и пропаганды принципов устойчивого развития, развития навыков критического мышления и способности решать проблемные вопросы обеспечения устойчивого развития.

Соответственно цели обучения в рамках ОУР должны включать расширение знаний, развитие специальных навыков, интеллекта, формирование жизненной позиции и ценностей [6, с. 5]. ЦУР предполагают, что дети и подростки являются движущей силой развития при условии наличия у них навыков и возможностей, необходимых для реализации их потенциала.

В настоящее время в рамках отраслевой темы Министерства образования мы занимаемся разработкой нового факультатива для I ступени – «Мир, который мы хотим, или Уроки устойчивого развития для младших школьников». Содержание факультативного курса не дублирует материал учебных программ и включает темы, выходящие за пределы учебных предметов. Акцент в содержании сделан на практическом применении в повседневной жизни ребенка идей и принципов устойчивого развития. Межпредметные связи курса предполагают усиление практикоориентированности изученного учебного материала. В содержании четко прослеживается воспитательный аспект, что проявляется в его направленности на формирование нравственной, экологической и экономической культуры в их взаимосвязи. В структуре курса можно выделить несколько блоков, соответствующих основным сферам УР (социальное развитие, воспитание экономического мышления, экологическое образование), объединенных идеей формирования у младших школьников ответственного отношения к изучаемым явлениям и формированием повседневных привычек, направленных на заботу о природном и социальном окружении и будущем планеты.

Специфика реализации ЦУР в образовательном процессе школы вообще и на I ступени общего среднего образования в частности требует основательной подготовки будущих педагогов к этой деятельности, причем это невозможно сделать в рамках какой-либо конкретной предметно-методической подготовки (невозможно разработать 1 курс и через него донести специфику организации работы с младшими школьниками по ЦУР), а одновременно необходимо двигаться 3 направлениях: образовательном, воспитательном, научно-исследовательском.

Прежде всего будущий педагог должен понять, что опыт отношений ребенок приобретает «в общении с предметами, явлениями, ценностями материального и духовного мира» [2, с. 24]. Поскольку отношение «существует, проявляется, выявляется... в трех формах – рациональной, эмоциональной и поведенческо-деятельностной» [2, с. 28], то в процессе проведения занятий учитель должен создавать условия для формирования у ребенка системы

знаний об изучаемых явлениях, обеспечивая восприятие знаний через призму «эмоционального строя личности, чувств, вызываемых явлениями окружающего мира», и способствуя «определенному типу действий и поступков (сознательных, осознанных действий)» [2, с. 30].

В БГПУ накоплен значительный опыт по интеграции практик устойчивого развития в систему образования [1]. В настоящее время факультет начального образования работает над созданием соответствующей образовательной среды, чтобы будущие учителя начальных классов уже в студенческие годы решали профессиональные задачи с использованием идей устойчивого развития.

Основными направлениями модернизации подготовки будущих педагогов для реализации ЦУР на 1 ступени общего среднего образования мы видим следующие:

– осуществление межпредметной интеграции;

– усиление практикориентированности изучаемых дисциплин;

– наращивание воспитательного потенциала в образовательном процессе;

– проблематизация материала и его осмысление через призму личного опыта студента;

– создание развивающей образовательной среды на факультете и в университете;

– поддержка студенческих инициатив.

Научно-методической основой ОУР являются:

– метод приоритета нравственных ценностей, призванный обеспечить готовность к моральному выбору с экологически, экономически и социально обоснованных позиций;

– обучение через опыт и сотрудничество;

– проблемное обучение;

– учет различий в стилях познания – в индивидуальных способах обработки информации об окружающем мире (аудиальный, визуальный, кинестетический);

– получение опыта проектной деятельности и управления проектами – социально-значимыми, практически ориентированными, технологичными (легко воспроизводимыми).

Изучение опыта реализации образовательных практик по ЦУР позволяет отметить высокий потенциал проектной деятельности для реализации межпредметных связей и формирования активной позиции в деятельности. Разрабатывая проект, будущие педагоги самостоятельно формулируют цель, обосновывают актуальность, разрабатывают план действий по достижению намеченной цели. В результате такой деятельности происходит применение знаний, стимулируется потребность в деятельности, а в конечном счете – приобретается опыт организации работы, которую учитель начальных классов будет проводить с детьми.

Необходимо особо отметить значимость ОУР в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов. Сегодня система начального образования работает в режиме активного развития, поэтому педагогу край-

не важно уметь своевременно определять новые тенденции роста, аккумулировать опыт решения различных образовательных проблем, в том числе и по реализации ОУР, для обеспечения преемственности, устойчивости и качества образования. Именно учителя начальных классов являются одними из главных проводников идей устойчивого развития: основы экологической, экономической, нравственной культуры закладываются в младшем школьном возрасте, а полученные в этот возрастной период знания в дальнейшем могут быть преобразованы в прочные взгляды и убеждения. Безусловно, это делает первую ступень общего среднего образования неотъемлемым компонентом ОУР и весьма значимым для достижения ЦУР.

Интеграция в образовательный процесс вуза идей устойчивого развития возможна через:

– реализацию идей устойчивого развития при преподавании всех учебных предметов и организацию воспитательной работы (междисциплинарный подход), смещая акценты на более широкое внедрение активных методов обучения;

– разработку специальных курсов по устойчивому развитию (прагматический подход);

– внедрение принципов устойчивого развития в повседневную жизнедеятельность учреждения образования (средовой подход) и налаживание многостороннего сотрудничества и партнерства.



Список использованных источников

1. Азарко, О. В. Реализация идей устойчивого развития на первой ступени общего среднего образования / О. В. Азарко, Н. В. Жданович // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. статей и материалов VIII междунар. науч.-практ. конф., г. Коломна, 27-28 мая 2021 г. / под общ ред. И. В. Зеленковой, О. Б. Широких. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2021. – С. 16–22.
2. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
3. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf. – Дата доступа: 10.08.2021.
4. Образование в интересах устойчивого развития : информационно-аналитический обзор / Т. Н. Ковалева [и др.]. – Минск : МГЭУ им А. Д. Сахарова, 2007. – 103 с.
5. Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=R. – Дата доступа: 02.09.2021.
6. Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf. – Дата доступа: 10.02.2021.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....**3**

Брунчукова Н. М. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 3

Игнатович В. Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 6

Ильинская И. П., Журавель Д. А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9

Старжинская Н. С., Дубинина Д. Н. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ 13

Пивовар А. Д. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 16

Самусева Н. В., Забавская И. И. ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 20

Чикиндина Т. П. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 23

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....**27**

Беляева О. А., Архипова А. П. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 27

Быкова И. В., Музыченко Л. Г. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЦЕЛЬЮ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 30

Глазова О. В., Камакина О. Ю. ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 34

Дедова О. Ю. РОДИТЕЛЬСКИЙ ЛЕКТОРИЙ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ..... 36

Р. А. Кобзев ЗНАЧИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ 40

А. И. Коротаева ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 42

Пищулёва Я. О. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 45

Толкач Н. М. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 47

Шинкаренко В. А. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 50

ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ИДЕИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ 54

Александров А. А. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 54

Алексеева Л. В., Брунчукова Н. М. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «ПЛОЩАДЬ» ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРОГРАММАМ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 58

Антановіч Н. М., Івакіна А. М., Качан В. Г. ТЭОРЫЮ АРФАГРАФІІ Ў ПРАКТЫКУ 62

Антонава Н. У. ПРАЦА НАД МАСТАЦКІМ ТВОРАМ ВА ЎМОВАХ ДЫСТАНЦЫЙНАГА НАВУЧАННЯ 65

Арланова Е. С., Макаренко В. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕРВИСА LEARNINGAPPS.ORG ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 69

Баранова Л. И. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЭКОЦЕНТРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 73

Борисенко О. Е., Плутахина Ж. А. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 77

Брунчукова Н. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 81

Герасимович Е. Н. ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ПОСРЕДСТВОМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ЭТНОПЕДАГОГИКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ» 85

Демьянович Н. М. STEM-ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ УРОКА 89

Дунаева Н. А. УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 92

Епішава В. Ф. ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ Ў НАВУЧАННІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ 94

Калашникова А. И. ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 96

Канцавая Г. М. РАЗВІЦЦЁ МАСТАЦКА-ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЯЎ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ З ВЫКАРЫСТАННЕМ ТВОРЧЫХ ЗАЙМАЛЬНЫХ ЗАДАННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ 99

Ковалив В. В., Ковалив А. Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА» ДЛЯ 1 И 2 КЛАССА 102

Корнилова А. В. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ 105

Лещенко Л. В., Гостевич Т. В. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 107

Лобанок И. П. ПРОПЕДЕВТИКА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ 111

Крицкая Н. В. УЧЕБНО-НАУЧНАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА 114

Макеева С. Г. ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ 117

Мурашка Н. У., Шылава А. С. КАГНІТЫЎНАЯ ВІЗУАЛІЗАЦЫЯ ВУЧЭБНАЙ ІНФАРМАЦЫІ Ў І КЛАСЕ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ АГУЛЬНААДУКАЦЫЙНЫХ ШКОЛ З РУСКАЙ МОВАЙ ВЫХАВАННЯ І НАВУЧАННЯ 122

Нахшон Ю. А. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 125

Никитёнок Н. А. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНОЙ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 129

Обчинец А. С. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 133

Онискевич Т. С., Силик А. А. РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРОВЕРКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 137

Пичугин С. С. SKILL SETS УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ СЦИЛЛОЙ И ХАРИБДОЙ 141

Рощеня А. Л. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 146

Сидоренко А. В. СЛОВАРЬ В СМАРТФОНЕ: ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 150

Сидорова К. А. РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «КРАСНАЯ АЗБУКА ПРИРОДЫ ЯРОСЛАВСКОГО КРАЯ»: ОТ АЗБУКИ ДО КНИЖКИ-ПОДЕЛКИ 152

Солохов А. В., Минаш Д. Ю. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАГАДКИ ПО ТЕМЕ «ВОДОЁМ И ЕГО ОБИТАТЕЛИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3-М КЛАССЕ 156

Талай Ю. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСОВ ИНТЕРНЕТА 160

Теселкина Е. Н. К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ 164

Тихоновецкая И. П. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ COGGLE.IT 167

Урбан М. А., Муравьева Г. Л. УЧЕБНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 171

Федорова Л. В., Олешко М. А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ОБОБЩАТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ 176

Фролова Т. В. ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 180

Хохлова Е. А. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 184

Яковлева Т. В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА 186

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 191

Буйко Н. В. СУЩНОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 191

Бычков В. И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ 195

Ершова О. И. ФОРМИРОВАНИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ 199

Раицкая Г. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ 203

Яшина Н. Ю. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 209

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (КОЛЛЕДЖА) **212**

Василевская Е. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА 212

Слабейко С. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (В РАМКАХ ПРОЕКТА «ВОЛОНТЁРСКАЯ СРЕДА») 215

Тимашкова Л. Н. ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ЗНАНИЙ И ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 218

Широких О. Б. ДИСТАНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДРАЙВЕР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 222

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ **227**

Азарка В. У., Васілеўская А. С. ФАРМІРАВАННЕ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ДЫСЦЫПЛІНЫ «ПЕДАГАГІЧНАЯ РЫТОРЫКА» 227

Буторина И. А. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 230

Горбунова Т. В. ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ 233

Громова Л. А. ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: РАЗЛИЧИЯ В ЦЕЛЯХ И ПОДХОДАХ 237

Гулецкая Е. А. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛАБОРАТОРИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ В 2021 ГОДУ 241

Еременко О. И. РОЛЬ ЭЛЕКТИВОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 245

Загоскина О. А. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 249

Качан В. Г. ДА ПРАБЛЕМЫ ЗАСВАЕННЯ ГРАМАТЫЧНАГА КАМПАНЕНТА БЕЛАРУСКАЙ МОЎНАЙ СІСТЭМЫ СТУДЭНТАМІ ФПА (У КАНТЭКСЦЕ ЎКАРАНЕННЯ СТАНДАРТАЎ 3+) 253

Митрохина С. В., Карманова В. В., Чижикова Н. В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 257

Михайлова Е. Н. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ 260

Невдах С. И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 264

Міхалевіч А. Г. АСАБЛІВАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ДЗЕЦЬМІ З ПАРУШЭННЕМ СЛЫХУ 268

Пацкевіч С. М., Бойка А. С. РЭАЛІЗАЦЫЯ КАМПЕТЭНТНАСНАГА ПАДЫХОДУ У ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ДЫСЦЫПЛІН МУЗЫЧНА-ЭСТЭТЫЧНАГА ЦЫКЛА НА ФАКУЛЬТЭЦЕ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ 271

Хомчик М. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 274

Цырулик Н. С. О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА 277

Шуткина И. В., Макеева С. Г. ГОТОВНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 281

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 285

Астюкевич Т. В. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 285

Ахрамович М. И. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИМИДЖ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА 287

Бабровіч Т. С. ВЫВУЧЭННЕ СЛОВАЎТВАРАЛЬНАЙ СІСТЭМЫ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МОЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАСТАЎНІКА ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ (НА МАТЭРЫЯЛЕ НАЙМЕННЯЎ БУДАЎНІЧАЙ СФЕРЫ) 290

Велиханова С. М., Горбунова Т. В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ 295

Герасимович Е. Н. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ 298

Изотова Е. Г. ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К УЧИТЕЛЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 302

Карпова Е. В., Городнова Д. Д. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ 306

Матвейчик Ю. Е. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 310

Сардалишвили Л. А. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ 314

Сорока О. Г. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ 318

Чумакова С. П. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ 321

Шилова Е. С., Мурашко Н. В. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА «СПРОСИ КОМАНДУ ЗНАТОКОВ» НА ЗАНЯТИЯХ СО СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» 324

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 329

Атрошенко И. П., Войтова С. В. ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ 329

Жданович Н. В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ 332

Научное издание

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ:

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции
г. Минск, 21 октября 2021 г.

Техническое редактирование и компьютерная верстка *О. С. Яворской*
Дизайн обложки *С. А. Волчковой*
Корректор *О. В. Юхновец*

Подписано в печать 16.12.2021. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 21,82. Тираж 70 экз. Заказ 580.

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

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