Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Факультет начального образования

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных статей
VI Международной научно-практической конференции
г. Минск, 28 марта 2023 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2024

ISBN 978-985-29-0488-9

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2024

УДК 378.016
ББК 74.58
П44

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

Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : сб. научных ст. VI Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 28 марта 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2024.
П44 ISBN 978-985-29-0488-9.

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

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

© Оформление. Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка, 2024

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Издается в авторской редакции

Ответственный за выпуск *О. Г. Сорока*
Дизайн обложки *Д. С. Абашиной*

Дата подписания к использованию 21.06.2024. 2,5 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 379.

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

УДК 371.4

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Абсатова М. А.[1], Дошыбеков А. Б.[2]

[1] Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

[2] Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Республика Казахстан

В статье авторы попытались представить некоторый опыт внедрения олимпийского образования в систему работы. Авторами на основе проведенного эксперимента была выявлена потребность в изучении олимпийских ценностей у младших школьников. Результаты анкеты были представлены в настоящем исследовании. С учетом результатов анкетирования учащимся начальной школы были предложены разработанные авторами рабочая тетрадь по физической культуре для 3 класса «Олимпиада жолсерігі» (Олимпийский путеводитель).

Ключевые слова: спорт, олимпийский спорт, воспитательный потенциал, начальное образование.

In the article, the authors tried to present some experience of introducing Olympic education into the work system. Based on the conducted experiment, the authors identified the need to study Olympic values among younger schoolchildren. The results of the questionnaire were presented in this study. Taking into account the results of the questionnaire, primary school students were offered a workbook on physical culture developed by the authors for the 3 rd grade «Olympial zholserigi» (Olympic Guide).

Keywords: sport, olympic sport, educational potential, primary education.

В Послании Главы государства К.К.Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество» от 1.09.2022 года отмечается: «Люди главная ценность нашей страны. Гармоничное развитие общества возможно только при условии обеспечения здоровья нации» [1].

В связи с поставленной Главой государства задачей, мы считаем, что обеспечить здоровье нации можно только при условии внедрения во все организации образования, начиная с дошкольной организации до высшего учебного заведения олимпийского образования.

Для решения поставленной задачи внедрения олимпийского образования в систему работы школы нами рамках проекта была разработана анкета и проведено анкетирование младших школьников с целью изучения их потребности в олимпийском образовании. Мы разработали анкетные вопросы и разослали через google.forms учителям начальной школы, с которыми была предварительная договоренность и согласие родителей на участие в анкете. На рисунке 1 мы представили скрин страницы анкеты, анкета составлена на государственном

казахском языке.



Рисунок 1 – Анкета для младших школьников

Как видно из рисунка 1 на данную анкету ответили 76 школьников. В целом в эксперименте приняли участие учащиеся из 4 школ города Алматы и Алматинской области: школа лицей №119, школа-гимназия №138 имени М.Базарбаева, школа №48 им.Т.Айбергенова и школа села Алмалыбак. Участвовали ученики из 3 А, Ә, Б, Г. Ниже на рисунке 2 мы показали участие школ и классов.



Рисунок 2 – Участие школ и классов в анкетировании

Далее приступим к рассмотрению ответов на вопросы анкеты. На вопрос «Знаешь ли ты значение слова Олимпиада?», дети ответили: да, знаю – 81,1%, нет, не знаю – 12,2%, не знаю – 6,8 %.

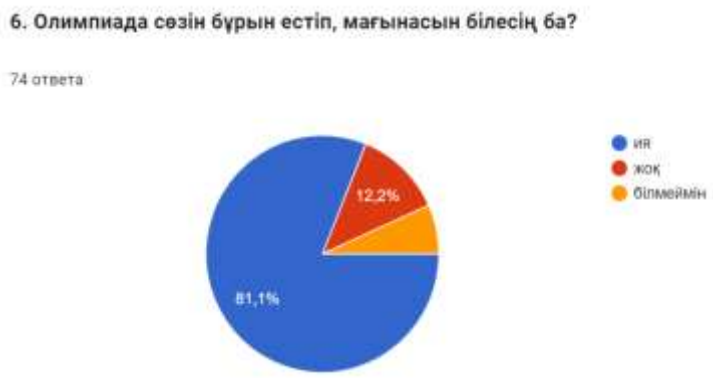


Рисунок 3 – Результаты ответа по вопросу: «Знаешь ли ты значение слова Олимпиада?»

На следующий вопрос: «По-твоему, что такое Олимпиада?» Дети ответили: соревнования – 87,7%, игра – 6,8%, спортивный праздник – 5,5%. Ответы мы показали ниже на рисунке 4.

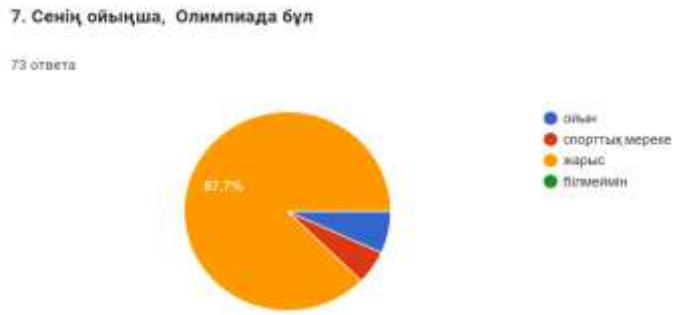


Рисунок 4 – Результаты вопроса «По-твоему, что такое Олимпиада?»

Из вышесказанных результатов было понятно, что у детей, в целом, определенное понятие об олимпиаде есть. И чтобы расширить знания учащихся мы предложили разработанную нами в рамках проекта электронную рабочую тетрадь «Олимпиада жолсерігі» (Олимпийский путеводитель) по физической культуре для 3 класса, рисунок 5.



Рисунок 5 – Рабочая тетрадь «Олимпиада жолсерігі» (Олимпийский путеводитель) по физической культуре для 3 класса

Рабочая тетрадь полностью посвящена теме олимпийского образования. Задания выстроены с соблюдением принципа последовательности, системности. Далее хотели бы остановиться на одной из тем рабочей тетради, например 4-ой теме «Олимпийские игры – главный спортивный праздник». При изучении данной темы школьники знакомятся сначала с небольшим текстом и после выполняют задания по данной теме (рисунки 6,7).



Рисунок 6 – Изучение 4 темы по олимпийским играм

Следующие задания выстроены таким образом, что ученики должны отметить участников олимпиады, определить круг, который покажет, когда пройдут следующие олимпийские игры, нарисовать вид спорта, который его интересует.

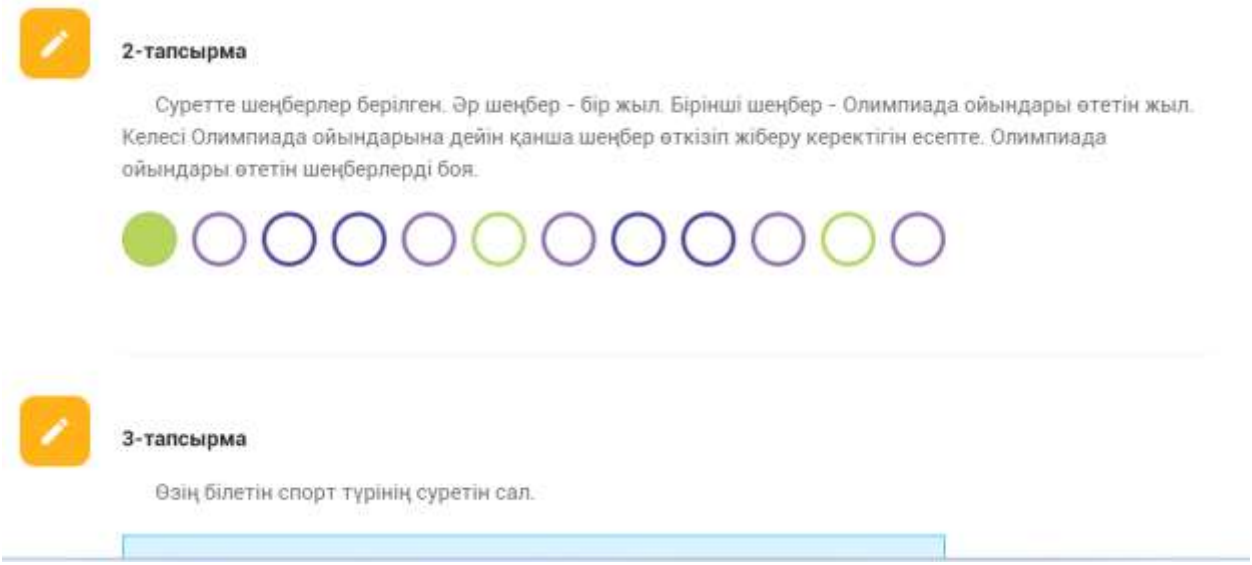


Рисунок 7 – Творческие задания по олимпийскому образованию

Таким образом, из данного примера видно, что задания в рабочей тетради направлены на формирование у школьников ценности здоровья, навыков ведения здорового образа жизни как залога благополучия личности, ценности занятия спортом, ценности патриотизма к Родине.

Настоящее исследование подготовлено в рамках грантового финансирования проектов Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан ИРН AP14871202.

Список использованных источников

1. Послание Главы государства К.К.Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество» от 1.09.2022 года

2. Рабочая тетрадь «Олимпиада жолсерігі» (Олимпийский путеводитель) по физической культуре для 3 класса, Алматы, 2022г. (электронный)

УДК 796.011.1+796.015.132

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Гайдук С. А.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются вопросы совершенствования физического воспитания студентов – будущих учителей начальных классов. Представлены характерные особенности физического воспитания студентов в учреждениях высшего педагогического образования, связанные с необходимостью формирования не только своей физической культуры, но и физической культуры учащихся.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, учащиеся, учреждения общего среднего образования, учреждения высшего образования.

The issues of perfecting physical training of students being trained to become primary school teachers are considered in the article. Distinctive features of physical training of students at higher educational establishments of teacher training connected with the need of shaping not only their physical culture but also the physical culture of pupils are presented.

Keywords: Physical culture, students, pupils, educational establishments of general secondary education, higher educational establishments

Физическое воспитание в учреждениях высшего образования (УВО) решает задачу повышения уровня физической подготовленности и двигательной активности студентов, укрепления их состояния здоровья, профилактики респираторных заболеваний [1, 2, 3 и др.]. Важность формирования физической культуры личности студентов педагогических специальностей обусловлена, в первую очередь, тем, что они, как будущие педагоги, должны знать как мотивировать своих учащихся, суметь привить им любовь и привычку заниматься физическими упражнениями, сформировать физическую культуру ребенка, способствовать их регулярным занятиям любым видом физической активности. С целью совершенствования

физического воспитания студентов, поиска новых путей и подходов к его реализации в УВО необходимо определить значимость физической культуры на разных этапах развития человека.

Так, этот процесс не начинается непосредственно с началом обучения в УВО, он начинается с самого рождения человека. На всем протяжении жизни человека должна осуществляться преемственность в занятиях физическими упражнениями, физического воспитания на разных этапах развития человека, формировании физической культуры личности [1, 2 и др.]. Начинается физическое воспитание в семье, где родители начинают (или должны начинать) этот процесс. Оздоровительная гимнастика, массаж, закаливающие процедуры, простейшие упражнения, которые выполняют родители с ребенком, являются первыми средствами физической культуры, способствующими развитию ребенка. Физическое воспитание ребенка продолжается и в учреждениях дошкольного образования, где наряду с продолжающимся физическим воспитанием в семье, дети регулярно занимаются физическими упражнениями, в том числе подвижными играми и прогулками на свежем воздухе.

Следующим этапом, возможно наиболее значимым, в развитии (умственном, физическом, социальном, личностном) ребенка является обучение на первой ступени в учреждениях общего среднего образования (УОСО). Значимость этого этапа заключается в том, что в период наиболее активного развития всех систем организма ребенка происходят одновременно изменения в его общественной жизни и социальном статусе – возникает необходимость адаптироваться к новым условиям школьной жизни, к взаимоотношениям в коллективе, со сверстниками, с учителями, поменять распорядок дня, режим отдыха и питания. Самое главное – в начальных классах закладывается «фундамент» умения учиться, т.е. дети должны «научиться» учиться, чтобы эффективность этого имела пролонгированное действие и распространялась практически на всю жизнь человека – на дальнейшую школьную жизнь в средних и старших классах, учебу в УВО, повышение своего образовательного уровня во время осуществления профессиональной деятельности, занятия физическими упражнениями в старшем возрасте.

В средних и старших классах школы физическое воспитание детей должно быть направлено на решение традиционных задач – оздоровительных, развивающих, воспитательных. Однако, не всегда на второй и третьей ступенях УОСО дети занимаются физическими упражнениями так, как занимались в дошкольных заведениях и в начальных классах. Это связано с увеличивающейся учебной нагрузкой, постепенным профессиональным самоопределением, и связанной с этим, иногда ложной, сменой приоритетов.

Одной из самых главных причин, которая является трендом сегодняшних подростков –

всецелое погружение в виртуальный мир, заменяющий не только живое общение со сверстниками, но и двигательную активность детей. Цифровизация, информационные технологии имеют важное, прогрессивное значение для развития общества, экономики, государства, но для конкретных пользователей зачастую становятся препятствием для формирования их физической культуры личности. Итогом этого является снижение физической активности школьников, усиливающаяся гиподинамия, чрезмерная нагрузка на зрение, что приводит к ослаблению функционального состояния организма, выражающегося в негативных изменениях опорно-двигательного аппарата, детренированности кардиореспираторной системы, снижении сопротивляемости организма к заболеваниям, регрессивных изменениях в уровне физической подготовленности, развитии физических качеств. Компенсация этого должна осуществляться и за счет перемены деятельности, так «…перемена физического труда на психический и психического на физический есть самая нормальная перемена, но, к сожалению, общественные условия современной жизни слишком удалили человека от этого нормального и здорового возобновления сил…» [1, с. 375]. Как же актуальны и сегодня эти слова К.Д. Ушинского о том, что условия жизни, окружающие человека, оказывают первостепенное влияние на его активную, продуктивную деятельность!

Вышесказанное свидетельствует о том, что как и много лет назад, так и сейчас перед педагогом стоит задача – суметь найти путь к воспитанию ребенка, формированию его мотивации к освоению новых знаний, работе над собой, преодолению препятствий к поставленной цели, несмотря на все те «соблазны», объективные и субъективные обстоятельства окружающей нас жизни.

На этапе получения высшего образования физическое воспитание студентов должно преемственно продолжаться, результаты чего должны выходить на более высокий уровень, обусловленный физиологическим особенностями этого периода развития человека. Однако, в УВО на организационно-методические основания физического воспитания студентов негативное влияние оказывают: неоднородность уровня физической подготовленности абитуриентов; недостаточность объема знаний студентов по вопросам влияния физических упражнений на организм, основам здорового образа жизни и самостоятельных занятий; мотивированности молодых людей к занятиям физическими упражнениями. Это связано с возможным изменением медицинской группы для занятий физической культурой (по этой причине некоторые студенты начинают заниматься физической культурой только в УВО), разным материально-техническим обеспечением школ (наличием инвентаря и спортивной инфраструктуры), наполняемостью классов в городских и сельских школах, необходимостью регулярных занятий по всем учебным дисциплинам (а не акцентированное внимание к предметам, необходимым для поступление в УВО), изменением распорядка дня, режима

питания, труда и отдыха и др.

Основной задачей физического воспитания в УВО является повышение уровня физической и функциональной подготовленности, приобретение знаний о самостоятельных занятиях физическими упражнениями и основах здорового образа жизни, развитие профессионально важных физических качеств (ПВФК) и профессионально значимых двигательных навыков (ПЗДН), необходимых для успешности будущей профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности занятия физической культурой направлены на поддержание на оптимальном уровне тех ПВФК и ПЗДН, которые необходимы для профессионального долголетия, профилактику профессиональных и общесоматических заболеваний, адаптацию к внешним условиям труда, активный отдых и рекреацию.

Таким образом, в УВО педагогического профиля физическое воспитание будущих педагогов должно носить профессионально ориентированный характер: с одной стороны, непосредственно формировать ПВФК и совершенствовать ПЗДН, необходимые для успешности профессиональной деятельности, а с другой стороны – обеспечить будущих учителей знаниями, навыками и умениями для цельного формирования физической культуры личности учащихся.

Особенно актуальным это является для учителей начальных классов, так, конкретизируя вышесказанное, возможно выделить два компонента, которые необходимо учитывать в процессе их физического воспитания.

Первый – непосредственно связанный с их профессиональной деятельностью, т.е. с обучением детей на первой ступени общего среднего образования, что актуализирует необходимость не только знать физические и психические особенности развития детей в этом возрасте, но и уметь организовывать и проводить занятия с ними, так как физическое воспитание детей – это цельный процесс, неразрывно связанный с физическим, психическим развитием ребенка. Для этого учитель начальных классов должен знать особенности развития детей, средства физического воспитания, применяемые в этот период, уметь организовать и провести занятия, утреннюю физическую зарядку, физкультминутки, физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия и др. Второй компонент заключается в непосредственном физическом воспитании самого студента факультета начального образования: обеспечение необходимым объемом двигательной активности, повышение функциональных резервов организма и уровня физической подготовленности, потому что будущий педагог должен именно личным примером демонстрировать детям влияние физической культуры на формирование не только красивого телосложения и правильной осанки, но и на формирование личности. Важным является и вопрос укрепления и

поддержания здоровья

Таким образом, совершенствование физического воспитания студентов – будущих учителей начальных классов с акцентом на его профессионально-прикладной (профессионально ориентированный) характер возможно за счет увеличения объема и конкретизации теоретического материала по теории и методике физической культуры, основам здорового образа жизни; переструктуирование содержания учебно-программной документации; использование видов физической активности, которые наиболее популярны у детей, подростков и молодежи, а также видов спорта с ярко выраженной оздоровительной направленностью; применение мобильных устройств для мониторинга функционального состояния и учета двигательной активности (уровня физической подготовленности) студентов; самостоятельное проведение частей занятия на старших курсах в своих учебных группах; изменение системы оценки и контроля по учебной дисциплине «Физическая культура», что актуализирует проведение дальнейших исследований.

Список использованных источников

1. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры : учебник / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

2. Купчинов, Р. И. Физическое воспитание : учеб. пособие / Р. И. Купчинов. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 349 с.

3. Коледа, В. А. Основы физической культуры : учеб. пособие / В. А. Коледа, В. Н. Дворак. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2016. – 190 с.

4. Ушинский, К. Д. Педагогические произведения : в 6 т. – Т. 6. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

УДК 378.147

ЛЕТНЯЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Хвалей О. Д., Васильева А. А.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Деятельность студентов в рамках летней экологической школы помогает не только закрепить теоретические знания по биологии, экологии, естествознанию, но и позволяет совершенствовать практические навыки у студентов - мероприятия по охране природы, навыки разработки и проведения экологических экскурсий в природу, в музеи естественнонаучного профиля, по экологическим тропам и т.д. Работа летней школы признана необходимой и полезной для будущей профессиональной деятельности учителей начальных классов.

Ключевые слова: летняя экологическая школа, экологическое образование, экскурсия в природу, биоразнообразие, экологическая тропа.

The activity of students within the framework of the summer ecological school helps not only to consolidate theoretical knowledge in biology, ecology, natural science, but also allows students to improve practical skills - nature conservation activities, skills in developing and conducting ecological excursions into nature, to natural science museums, trails, etc. The work of the summer school was recognized as necessary and useful for the future professional activities of primary school teachers.

Keywords: summer ecological school, ecological education, nature excursion, biodiversity, ecological trail.

Летняя экологическая школа – это комплексная форма экологического образования, объединяющая все другие формы естественнонаучного образования [1-8]. Она может быть организована на основе курса природоведческой практики и функционировать как специфическая форма экологического образования. Интерес является устойчивым мотивом познавательной деятельности студентов. Еще более важным стимулом развития познавательных интересов является непосредственная деятельность студентов, которая предполагает многообразие форм самостоятельной работы с элементами исследования, эксперимента, а также творческую и практическую работу. Цель летней экологической школы - способствовать становлению и развитию представлений о единой картине мира в сознании студентов; выявить реальную связь и нерушимость живой и неживой природы с точки зрения биологической целесообразности. Основные задачи при этом - сформировать убежденную необходимость и неразрывность связей человека и окружающей среды; совершенствовать чувство восхищения красотой и богатством природы нашей страны; расширять естественнонаучный кругозор; развивать самостоятельность, внимательность, нестандартное мышление, стимулировать проявление исследовательских навыков. Предполагались следующие практические мероприятия для реализации целей и задач летних школ: проведение экскурсий в природу (парк, лес, водоем, луг) с целью изучения биоразнообразия, посещение музеев природы и экологии (биофак БГУ, музей природы и экологии г. Минска, центр экологии и краеведения, зоопарк) с целью ознакомления с богатствами фауны РБ и мира; посещение Ботанического сада (изучение декоративных, редких растений РБ и мира); посетить экологические тропы в пределах г. Минска, ознакомиться с целями их создания и особенностями функционирования. Также планировалось изучить способы снижения воздействий на окружающую среду, изучение практических методов снижения уровня отходов (изучение количества и качества пластика в окружающей среде, изучение опыта интенсивной переработки и компостирования, очистки природных сточных вод). Планировалось провести акции по сбору мусора по берегам р. Свислочь, в парках и зонах отдыха, разработать методы и способы увеличения здоровья и благополучия (через ЗОЖ); предполагалась интеграция с окружающей экосистемой (проведение занятий на открытом воздухе), экологическое просвещение населения (создание новых экологических троп,

совершенствование предыдущих). Предлагаемые темы планировалось реализовать, посетив с участниками школ следующие предприятия г. Минска: станция аэрации и очистки сточных вод (м/р Шабаны), посещение экологических лабораторий при крупных промышленных предприятиях (МТЗ, Интеграл, МАЗ), предприятий по переработке мусора («Экорес»). Основной метод работы школы – использование эффекта мультипликатора, когда участвующие в работе школы студенты делятся своим опытом и экознаниями с членами семьи, друзьями и другими людьми за пределами студенческого сообщества. В работе школы участвовали студенты первого курса. Одна из целей летней экологической школы – совершенствование знаний, полученных в ходе лекционных и практических занятий по видовому составу фауны РБ и мира. Для достижения поставленной цели были организованы и проведены различные мероприятия. Посещали центр экологии и туризма, расположенный по ул. Макаенка,8 в г. Минске. Ознакомились с видовым составом фауны РБ и мира, увидели такие редкие виды животных как пустельга (Красная книга РБ), кожистая черепаха, среднеазиатская черепаха, шпорцевая лягушка, аксолотль, различные виды аквариумных рыб, шиншилла, земляная белка-дегу и др. виды. В рамках работы школы с целью ознакомления с фауной лугов и лесов Республики Беларусь, а также с видовым разнообразием фауны мира было организовано посещение зоологического музея биологического факультета БГУ. Студенты узнали, что зоомузей построен по систематическому принципу. В пяти отделах (залах) экспонируются представители республиканской фауны и отдельных регионов мира. Собрание экспонируемых животных (на площади 1200 кв.м) общим количеством свыше 6 тыс. экземпляров является лишь небольшой частью значительного основного коллекционного фонда. Музей существует в качестве подразделения при биологическом факультете БГУ, хотя по объему экспонатов, количеству посетителей, результатам деятельности он может функционировать как самостоятельное учебно-научное учреждение, так как располагает собственными помещениями и содержит уникальное в республике собрание. Основное направление длительности музея традиционное – сбор и научная обработка зоологических коллекций, совершенствование экспозиционной части и развитие на этой основе воспитательно-просветительской работы, способствующей экологическому образованию и популяризации идей охраны и рационального использования природных ресурсов республики. Также посетили музей природы и экологии РБ по ул. К. Маркса в г. Минске. Экспозиция этого музея отличается от экспозиции зоомузея биофака БГУ тем, что здесь представлена только фауна Республики Беларусь. Однако количество видов животных является достаточным для изучения многообразия фауны РБ. В этом музее имеются отдельные стенды с представителями Красной книги РБ. Стенды рассказывает о животных и птицах, которых можно встретить, например, ранней весной в Беларуси (чибис – представитель отряда

куликов, один из первых прилетает в нашу страну; гусь-гуменник и серый гусь бывают у нас на пролете; у зайца-русака в марте появляются первый выводок зайчат, которых называют мартовички). Одно из важных мероприятий летней школы – ознакомление с экологической тропой Советского района, расположенной на берегу Цнянского водохранилища. Студенты – участники летней экошколы ознакомились с структурой тропы (стенды и разделы «деревья и кустарники», «лекарственные растения», «ихтиофауна Цнянского водохранилища») и посетили все её составные элементы. Также студенты приняли участие в экологических акциях под эгидой исследовательско-просветительского учреждения «Центр экологического воспитания и развития» (директор центра Руслан Шайкин). Например, плели корзины-гнездовья для некоторых видов сов вместе с учениками разных школ (акция проходила в Лошицком парке и на территории парков в Серебрянке и Чижовке). Часть студентов принимали участие в работе минского океанариума (разработка и проведение экскурсий для школьников, уход за обитателями океанариума и т.д.). С целью углубления знаний о животном и растительном мире лесов Беларуси, в рамках летней экологической школы посетили лес в окрестностях города Минска. Отметили, что лес подвергается большой антропогенной нагрузке (рядом станция метро «Борисовский тракт», общежития и учебный корпус БНТУ). Лес засорен пластиковыми бутылками, много кострищ в разных местах. Совместно со студентами разрабатываем программу по минимизации антропогенного воздействия на этот лесной биоценоз (предполагаем внести в Минский лесхоз предложение увеличить количество контейнеров по раздельному сбору мусора, организовать несколько стационарных мест для кострищ и мангалов).

Работа летней экологической школы 2019-2022 гг. позволяет не только закрепить теоретические знания по биологии, экологии, но и позволяет совершенствовать практические навыки у студентов (мероприятия по охране природы, навыки разработки и проведения экологических экскурсий в природу, по экологическим тропам и т.д.). Работа летней школы признана необходимой и полезной для будущей профессиональной деятельности учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Естествознание» для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электронный ресурс] / сост. О. В. Хвалей, А. В. Таранчук, Д. А. Пацыкайлик // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/handle/doc/16342. – Дата доступа: 28.01.2019.

2. Хвалей, О. Д. Исследовательская деятельность студентов факультета начального образования в рамках дисциплины «Естествознание: Основы биологии / О. Д. Хвалей // Образование в современном мире : горизонты и перспективы : сб. научн. ст. / Гр Гу им. Я. Купалы / под научн. ред. С. Я. Кострицы, Е. Н. Лапковской, Н. С. Михайловой, С. З. Семерник. – Гродно : ЮрСаПринт, 2018. – С. 167–171.

3. Учебная программа по дисциплине “Основы естествознания” для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электронный ресурс] / сост.: А. И. Калашникова, О. Д. Хвалей, А. В. Таранчук // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа : http://elib.bspu.by/handle/doc/53438.

4. Учебная программа по дисциплине “Основы биологии” для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электронный ресурс] / сост. О. Д. Хвалей // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/54023.

5. Программа учебной практики по естествознанию для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электронный ресурс] / сост. А. И. Калашникова, О. Д. Хвалей, А. В. Таранчук // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/54022.

6. Хвалей, О. Д. Экологическое, естественнонаучное образование и воспитание на факультете начального образования / О. Д. Хвалей // Materiály XVIII Mezinárodní vědecko - praktická konference «Věda a technologie: krok do budoucnosti – 2022», 22-28 unora 2022 г., volume 3 / Praha, Publishing house «Education & Science», 2022. – P. 55-59.

7. Интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Основы естествознания» для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электроный ресурс] / сост. О. Д. Хвалей, А. И. Калашникова // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/handle/doc/49923. – Дата доступа: 17.10.2022.

8. Хвалей, О. Д. Экологическое и естественнонаучное образование на факультете начального образования / О. Д. Хвалей, А. А. Васильева, В. В. Прудникович, А. И. Халецкая // Materiály XVIII Mezinárodní vědecko - praktická konference « Věda a technologie: krok do budoucnosti – 2021», 22-28 unora 2021 г., volume 8 / Praha, Publishing house «Education & Science», 2021. – P. 43-47.

УДК [37.091.12:005.963] – 051:373.3

САМАРАЗВІЦЦЁ НАСТАЎНІКА ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Епішава В. Ф.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г.Мінск, Рэспубліка Беларусь

Імкненне да самаразвіцця з’яўляецца важнай якасцю ў прафесійнай дзейнfсці настаўніка пачатковай школы. Самаразвіццё з’яўляецца прыроднай патрэбай чалавека, што закладзена ў сутнасці асобы. Правядзенне мэтанакіраванай сістэматычнай па актуалізацыі і развіццю працы этычных якасцей настаўніка пачатковых класаў спрыяе самаразвіццю педагога.

Ключавыя словы. Самаразвіццё, самаадукацыя, прафесійная кампетэнтнасць, напрамкі самаразвіцця, самапазнанне, самааналіз.

Striving for self-development is an important quality in the professional activity of an elementary school teacher. Self-development is a natural human need inherent in the essence of personality. Carrying out purposeful systematic work on updating and developing the ethical qualities of primary school teachers contributes to the self-development of the teacher

Keywords. Self-development, self-education, professional competence, directions of self-development, self-knowledge, self-analysis.

Тэндэнцыя фарміравання новага вобраза педагога звязана з выразным адрозненнем

паняццяў пра яго, як добра навучанага спецыяліста і настаўніка-прафесіянала, які павінен валодаць не толькі педагагічнай тэхналогіяй, але і здольны да самаацэнкі ўласнай дзейнасці. Сучасны настаўнік – асоба, нацэленая на пастаяннае самаразвіццё і прафесійны рост, талерантная, якая валодае высокім маральным аўтарытэтам, якая імкнецца да самаўдасканалення. Прафесійнае самаразвіццё педагога – гэта свядомы, мэтанакіраваны працэс павышэння сваёй прафесійнай кампетэнтнасці, развіцця значных якасцяў у адпаведнасці са знешнімі сацыяльнымі патрабаваннямі, умовамі педагагічнай дзейнасці і асабістай праграмай развіцця. Гэты працэс накіраваны на павышэнне ўзроўню прафесіяналізму настаўніка, акумуляванне педагагічнага майстэрства, вопыту, прафесійных ведаў.

“Самаразвіццё – мэтанакіраваная пазнавальная дзейнасць, якой кіруе сама асоба; набыццё сістэматычных ведаў у якой-небудзь галіне навукі, тэхнікі, культуры, палітычнага жыцця і інш. Уаснове самаразвіцця – цікавасць асобы ў арганічным спалучэнні з самастойным вывучэннем матэрыялу”[1].

Самаразвіццё асобы педагога ўключае ў сябе:

1. Вывучэнне ўзроўню сфарміраванасці сваёй прафесійнай кампетэнтнасці.

2. Праектаванне сістэмы мэтаў.

3. Вызначэнне зместу і адэкватных метадаў дасягнення пастаўленых мэтаў.

4. Выяўленне атрыманых за той ці іншы перыяд часу вынікаў і суаднясенне іх з пастаўленымі мэтамі.

5. Пастаноўку на гэтай аснове новых мэтаў.

Сучасны педагог з’яўляецца адначасова і носьбітам, і правадніком засвоеных ім прафесійна значных якасцей, аб’ектам уздзеяння сацыяльных умоў і суб’ектам, таму актыўна пераўтварае педагагічную дзейнасць і на сябе.

Значэнне самаразвіцця для прафесійнай кампетэнтнасці настаўніка:

1. Павышэнне якасці выкладання прадмета.

2. Адпаведнасць настаўніка патрабаванням грамадства і дзяржавы.

3. Гатоўнасць да педагагічнай творчасці.

4. Стварэнне іміджу сучаснага настаўніка-наватара, настаўніка-майстра.

5. Прафесійны і кар’ерны рост.

Асноўнымі напрамкамі прафесійнага самаразвіцця настаўнікаў з’яўляюцца: удасканаленне прафесійных якасцей, ведаў, уменняў і навыкаў; духоўна-маральнае развіццё асобы; развіццё агульнай, прававой і педагагічнай культуры, эстэтычных і фізічных якасцей; развіццё навыкаў самастойнай працы над сабой, здольнасць да пастаяннага самаразвіцця, устойлівай матывацыі самафарміравання асобы; выпрацоўка ўменняў кіраваць сваімі

паводзінамі і пачуццямі; авалоданне метадамі і прыёмамі эмацыянальнай самарэгуляцыі.

Да самаадукацыі і самаразвіцця можна аднесці наступнае: прадметную самаадукацыю; наведванне адкрытых урокаў і мерапрыемстваў; метадычную самаадукацыю; курсавую падрыхтоўку; атрыманне другой адукацыі; індывідуальная самаадукацыя; удзел у розных педагагічных супольнасцях; удзел у прафесійных конкурсах, канферэнцыях, семінарах, алімпіядах; агляд вебінараў, удзел у іх.

Самаадукацыя будзе прадуктыўнай, калі педагог валодае спосабамі самапазнання і самааналіза педагагічнага вопыту; калі педагагічны вопыт настаўніка з'яўляецца фактарам змянення адукацыйнай сітуацыі; калі педагог валодае развітой здольнасцю да рэфлексіі; калі праграма прафесійнага развіцця настаўніка ўключае ў сябе магчымасць даследчай дзейнасці; калі ў працэсе самаадукацыі рэалізуецца патрэбнасць да асабістага развіцця.

Такім чынам, самаразвіццё настаўніка пачатковых класаў – абавязковая ўмова прафесійнай дзейнасці педагога. "Свядомасць сутнасці і значэння прафесійнай-асобаснага самавызначэння, самавыхавання, самаўдасканалення, самаразвіцця, авалоданне спосабамі іх ажыццяўлення з'яўляецца найважнейшай задачай педагога" [2, с.14]. Грамадства заўсёды прад'яўляла і будзе прад'яўляць да настаўніка самыя высокія патрабаванні. Самаразвіццё, самаадукацыя – прыкмета прафесіянала высокага ўзроўню. Педагога трэба пабуджаць рабіць крокі ў сваім прафесійным развіцці. Пабуджаць, планіраваць, кантраляваць і стымуляваць – гэта дапаможа настаўніку ўключыцца ў працэс адукацыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Национальная энциклопедическая служба России. – Режим доступа: https://didacts.ru/termin/samoobrazovanie.html. – Дата доступа: 20.02.2023.

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

УДК 377.44

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ

Клезович О. В.

Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье представлены содержательно-организационные основы развития профессиональной компетентности учителя начальных классов в области реализации принципа инклюзии в образовании.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, учитель начальных классов, профессиональная компетентность.

The article presents the content-organizational foundations for the development of professional competence of a primary school teacher in the field of implementing the principle of inclusion in education

Keywords: principle of inclusion in education, primary school teacher, professional competence.

Актуальность проблемы развития профессиональной компетентности учителей начальных классов по реализации принципа инклюзии в образовании обусловлена необходимостью повышения качества образования учащихся, имеющих особенности психофизического развития, что обусловливает значимость проектирования образовательного процесса на основе учета их особых образовательных потребностей. Повышение квалификации учителей начальных классов, реализующих образовательных процесс на основе принципа инклюзии в образовании, нуждается в постоянном совершенствовании и обновлении содержания и методов его реализации. Это обусловлено тем, что учитель, не имея определенного опыта и соответствующей подготовки, обучая учащегося с особенностями психофизического развития, оказывается в новом педагогическом и психологическом пространстве. Создание инклюзивного пространства и сосуществование в этом пространстве требует постоянного гибкого реагирования на необходимость учета и удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся.

Нормативно-правовым основанием уделения особого внимания развитию профессиональной компетентности учителей начальных классов по реализации принципа инклюзии в образовании выступает декларирование одним из принципов государственной политики в сфере образования в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021-2025 годы, Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы, принципа инклюзии в образовании.

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы указывается, что в число «востребованных временем компетенций, удовлетворяющих ожидания социума и нанимателей» входят компетенции «необходимые для работы в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Педагогический работник должен владеть способами включения всех детей, независимо от существующих между ними. различий (психофизических, гендерных, поликультурных и т. п.), в единый образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками. Наиболее значимой для данных компетенций является общая гуманистическая направленность личности педагогического работника, а также личностная и профессиональная готовность к осуществлению профессиональной деятельности в контексте реализации принципа инклюзии в образовании детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости совместного обучения для успешной социализации детей и повышения качества их жизни, глубокое осознание его

гуманистического потенциала, а также владение методическим инструментарием, обеспечивающим эффективное обучение в одном классе (группе) разных детей» [1]

В соответствии Планом мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы одним из приоритетных направлений является разработка нового поколения образовательных стандартов подготовки педагогических работников на различных уровнях образования на основе профессиональных стандартов, ориентирующих на формирование у педагогических работников, в том числе и профессиональной компетентности по реализации принципа инклюзии в образовании.

Следует отметить, что анализ действующих образовательных стандартов переподготовки руководящих работников и специалистов позволяет констатировать тот факт, что были сделаны определенные шаги по разработке содержания, направленного на формирование профессиональной компетентности по реализации принципа инклюзии в образовании в рамках переподготовки по специальностям 1-01 03 73 «Начальное образование».

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; знать содержание и специфику организации образовательной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития, знать принципы и требования инклюзивного образования в Республике Беларусь; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся.

В содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» был включен раздел «Основы инклюзивного образования», содержание которого предполагает ознакомление слушателей с особенностями психофизического развития детей (с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями зрения) и формирование ориентировки в категориях детей с особенностями психофизического развития; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учету специфики организации познавательной и учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития при проведении занятия (урока), организации совместной деятельности детей; включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития детей, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и

дифференцированного подходов к обучению.

Однако, современные преобразования в целеполагании педагогического образования, новые тенденции разработки содержания и методик дополнительного образования взрослых в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, а также временем обусловленная необходимость формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов по реализации принципа инклюзии в образовании, обусловливают значимость переосмысления содержания переподготовки и повышения квалификации учителей начальных классов в контексте формирования компетенций проектирования образовательного процесса с учащимися начальных классов на основе учета их особых образовательных потребностей.

Список использованных источников

1. Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы [Электронный ресурс]: утв. Приказом Министра образования Республики Беларусь 13.05.2021 № 366. – Режим доступа: https://crpo.bspu.by/informational_resources/publication_crpo/koncepcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija-v-respublike-belarus-na-2021-2025. – Дата доступа: 12.03.2023.

УДК 378.147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Лю Цяо

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрена специфика психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально-творческой направленности будущего учителя. Представлены сущностные характеристик понятия «профессионально-творческая направленность будущего учителя». Определены и охарактеризованы направления психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально-творческой направленности будущего учителя.

Ключевые слова психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-творческая направленность, педагог, формирование.

The article considers the specifics of psychological and pedagogical support for the formation of the professional and creative orientation of the future teacher. The essential characteristics of the concept of "professional and creative orientation of the future teacher" are presented. The directions of psychological and pedagogical support for the formation of the professional and creative orientation of the future teacher are defined and characterized.

Keywords psychological and pedagogical support, professional and creative orientation, teacher, formation.

Активно развивающиеся процессы модернизации системы образования обусловливают появление новых требований к профессиональным качествам современных педагогов, к

уровню их компетентности. Будущий учитель должен обладать профессиональной мобильностью, уметь оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в своей деятельности, быть открытым новому опыту, иметь творческое отношение к действительности. В плане определения стратегий профессионального развития педагога актуализируются вопросы подготовки специалиста, осознающего необходимость непрерывного профессионального развития, стремящегося к самореализации, самосовершенствованию [1]. В этой связи особое значение приобретают вопросы рассмотрения профессионально-творческой направленности будущего педагога и определения направлений психолого-педагогического сопровождения ее формирования.

Профессионально-творческая направленность будущего учителя представляет собой сложное интегративное образование, которое включает систему устойчиво характеризующих человека побуждений, понимание и внутреннее принятие им целей и задач профессиональной деятельности, в том числе относящихся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, опыта, а также совокупность креативных представлений о себе и способах их проявлений в предстоящей педагогической деятельности [2]. Поскольку профессионально-творческая направленность будущего учителя является динамической характеристикой личности, следует иметь в виду, что под влиянием различных факторов она может изменяться не только в положительную, но и в отрицательную сторону. Поэтому процесс её формирования требует разработки соответствующего психолого-педагогического сопровождения.

Формирование профессионально-творческой направленности заключается в изменении, в первую очередь, её содержания под влиянием внешних воздействий и внутреннего потенциала личности. В этой связи при осуществлении образовательного процесса подготовки будущих учителей в ходе психолого-педагогического сопровождения необходима ориентация на формирование у студентов:

– мотивов и потребностей заниматься педагогической деятельностью,

– системы психолого-педагогических, предметных знаний;

– навыков и педагогических умений решения задач предстоящей профессиональной деятельности,

– рефлексивных умений,

– способностей к творческой реализации педагогической деятельности.

Представим содержание данных направлений более подробно.

Формирование мотивов и потребностей заниматься педагогической деятельностью происходит как до поступления на педагогические специальности, так и в ходе обучения в учреждениях среднего специального и высшего образования. Становление будущего учителя зависит от его знаний и умений в выбранной сфере, его социальных навыков. В процессе

обучения студент овладевает профессиональными знаниями, умениями и навыками, компетенциями необходимыми для преподавания. С целью координации исходных навыков студента в выбранной сфере деятельности и получаемых педагогических знаний необходимо создание специальных психолого-педагогических условий для того, чтобы студент понимал, как и каким образом осваиваемые знания, умения и навыки могут быть полезны на практике. Это позволит повысить интерес к предстоящей профессиональной педагогической деятельности и укрепить мотивацию продолжать обучение на педагогической специальности. Рассматриваемые мотивы и потребности составляют основу профессионально-творческой направленности будущего учителя, структурными компонентами которой являются направленность на ребенка, на себя, на учебный предмет.

Формирование системы психолого-педагогических, предметных знаний, навыков и педагогических умений решения задач предстоящей профессиональной деятельности осуществляется в ходе всего процесса обучения. Как показывает анализ содержания подготовки педагогов, педагогические и психологические дисциплины изучаются, как правило, на первом и втором курсах. Далее идет углубление полученных знаний в ходе изучения методических дисциплин.

Осуществление образовательного процесса подготовки педагогов на основе компетентностного подхода предполагает усиление практикоориетированной составляющей, включение в содержание подготовки компетентностных заданий, реализацию разных видов практик на протяжении всего периода обучения, использование различных форм организации обучения, методов, средств, педагогических технологий.

Одной из таких технологий является кейс-технология, которая предполагает решение конкретных задач – ситуаций (кейсов) посредством проблемно-ситуационного анализа. В ходе данной деятельности студенты приобретают опыт поиска ответов с разной степенью истинности, выработки знаний через погружение в контекст профессиональной деятельности, задаваемый ситуацией, конструктивного взаимодействия друг с другом. Приведем пример кейса, который можно использовать на учебных занятиях при подготовке педагогов.

Задание: Ознакомьтесь с содержанием кейса. Предложите решение сложившейся ситуации.

В классе учится музыкально одаренный ребенок, который обладает ярким голосом и артистизмом. Он часто участвует в концертах, является победителем исполнительских конкурсов. И, к сожалению, педагог замечает у этого ученика признаки высокомерного отношения к одноклассникам, т.н. «звёздной болезни».

Смоделируйте варианты решения ситуации, в которой у учителя четко проявляется профессионально-творческая направленность: а) на ребенка, б) на себя, в) на учебный

предмет «Музыка».

Использование кейсов на учебных занятиях, во-первых, позволяет обеспечить усвоение знаний и формирование практических навыков, во-вторых, способствует развитию системы ценностей будущих педагогов, их профессиональных позиций, жизненных установок, в-третьих, позволяет сделать учебный процесс содержательно и эмоционально насыщенным.

Особое значение в процессе формирования профессионально-творческой направленности учителя придается развитию рефлексивных умений. В ходе профессиональной подготовки студенты учатся грамотно анализировать, оценивать и корректировать собственную педагогическую деятельность. Развитие рефлексивных умений становится частью учебных занятий, на которых будущие педагоги приобретают опыт адекватно воспринимать критику и анализ своей педагогической деятельности со стороны преподавателей и других обучающихся. Как отмечает А. Ю. Устюжина, образовательный процесс нужно организовываться таким образом, чтобы у обучающихся уже с первого курса обучения профессиональная рефлексивность формировалась и развивалась системно и осознанно через целенаправленно организованную рефлексивную деятельность [3]. Именно в ходе рефлексивной деятельности будущие педагоги могут оценить преимущественный характер своей профессионально-творческой направленности – на себя, на ребенка, на учебный предмет. В зависимости от полученного результата они могут корректировать траекторию профессионально-личностного становления.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет свою специфику. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей [4]. В этой связи формированию способностей к творческой реализации педагогической деятельности следует уделять особое внимание в процессе подготовки будущих учителей.

В практической деятельности учителю приходится сталкиваться с огромным количеством разнообразных ситуаций, неоднозначность которых обусловливает необходимость применения вариативных подходов к их разрешению и выбору соответствующей линии поведения и общения. Благодаря проявлению творческих способностей педагог может использовать известные знания и расширять область их применения, а также создавать совершенно новые способы решения ситуаций, позволяющие изменять привычный взгляд на имеющеюся ситуацию или область знаний.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования профессионально-творческой направленности будущего учителя осуществляется в ходе образовательного процесса и направлено на соответственно формирование у студентов

мотивов и потребностей заниматься педагогической деятельностью, системы психолого-педагогических, предметных знаний; навыков и педагогических умений решения задач предстоящей профессиональной деятельности, рефлексивных умений, способностей к творческой реализации педагогической деятельности. Реализация данного психолого-педагогического сопровождения позволит качественно изменить подход к подготовке будущих учителей, создать условия для их личностного и профессионального развития.

Список использованных источников

1. Виноградова, И. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога / И. А. Виноградова // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 18–28.

2. Лю Цяо Концептуальные основания формирования профессионально-творческой направленности будущего учителя музыки / Лю Цяо // Весці БДПУ. – 2022. – № 2. – С. 34–37.

3. Устюжина, А. Ю. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения / А. Ю. Устюжина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 263–266.

4. Турбина, Е. П. Реализация индивидуальных творческих способностей в педагогической деятельности у будущих учителей / Е. П. Турбина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1(33). – С. 76–81.

УДК 378.046

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Невдах С. И.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрены сущностные характеристики понятия «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение». Указаны принципы и функции психолого-педагогического сопровождения. Представлены результаты эмпирического исследования по изучению усвоения студентами дидактической терминологии.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, студент, термин, дидактика, подготовка.

The article examines the essential characteristics of the concept of “support”, “psychological and pedagogical support”. The principles and functions of psychological and pedagogical support are indicated. The results of an empirical study on students' learning of didactic terminology are presented.

Key words: psychological and pedagogical support, student, term, didactics, preparation.

Усвоение научной терминологии является предметом многих психолого-педагогических исследований (В. П. Беспалько, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, М. В. Кларин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.). Несмотря на это проблема продолжает оставаться актуальной. Это касается также усвоения студентами дидактических терминов. Являясь одной

из важнейших составляющих учебной деятельности, процесс усвоения предполагает в ходе обучения создание таких условий, чтобы изучаемая научная информация была эффективно усвоена студентами и обеспечила овладение обучающимися соответствующими умениями и навыками применить полученные знания для решения стандартных и нестандартных задач в соответствии с требованиями программы конкретной учебной дисциплины. В нашем случае – «Дидактики начальной школы».

Студенты факультета начального образования изучают данную дисциплину на первом курсе. Учитывая тот факт, что педагогическая терминология достаточно абстрактна, обучающиеся испытывают ряд трудностей в изучении новых понятий. Данное обстоятельство обусловливает необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения усвоения студентами дидактической терминологии.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в теории и практике педагогики используется достаточно часто. Однако в научной литературе еще не сложился единый подход к определению сущности понятия «сопровождение». В словаре С. И. Ожегова оно трактуется как сопутствие чему-либо, содействие кому-либо. Сопровождать, т.е. следовать вместе с кем-нибудь, находиться рядом, вести [1]. Очевидно, что сопровождение реализуется непосредственно в самой деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение, по мнению ряда авторов (Е. И. Казакова, И. О. Карелина, Е. А. Климов и др.), представляет собой целостный и непрерывный процесс, обязательно предполагающий взаимодействие и сотрудничество. Для его характеристики применяются такие формулировки, как «создание условий», «помощь», «деятельностная направленность», «совместная работа с педагогическими кадрами» и др. Как отмечают О. А. Бокова, С. И. Тарахов, психолого-педагогическое сопровождение обучения как научная парадигма и практическая психолого-педагогическая помощь субъектам образовательной деятельности традиционно применяется в сфере образования и рассматривается учеными, прежде всего, применительно к учебной деятельности детей, школьников и студентов [2]. По мнению Е. В. Демкиной, А. А. Куваевой, суть психолого-педагогического сопровождения состоит том, чтобы не ограждать личность от трудностей, не решать проблемы за нее, а создавать условия для совершения осознанного, ответственного и самостоятельного выбора посредством пролонгированных учебных, воспитательных, практических мероприятий и непосредственных и опосредованных психолого-педагогических воздействий [3]. Если говорить о психолого-педагогическом сопровождении в условиях обучения в учреждении высшего образования, то отметим, что данный процесс должен быть четко выстроен, представлять собой систему, направленную на профессиональное развитие будущего специалиста, раскрытие его потенциальных возможностей, а также коррекцию разного рода

затруднений, возникающих в ходе освоения содержания образования.

В данной статье под психолого-педагогическим сопровождением усвоения студентами дидактической терминологии будем понимать непрерывный процесс в заданных временных и программно-нормативных рамках (в первую очередь учебной дисциплины «Дидактика начальной школы»), основанный на взаимодействии и сотрудничестве преподавателя и студентов, целью которого является удовлетворение познавательных и личных потребностей обучающихся, связанных с их подготовкой в плане овладения профессиональной терминологической лексикой. Функции психолого-педагогического сопровождения обеспечиваются его компонентами. Психологический компонент нацелен на создание комфортных условий обучения, развитие у студентов мыслительных операций, совершенствование общеучебных умений и навыков, умений самостоятельной работы. Педагогический компонент позволяет создать условия для преодоления учебных трудностей в освоении дидактических терминов посредством различных способов и приемов.

Психолого-педагогическое сопровождение усвоения студентами дидактической терминологии базируется на следующих принципах:

– принцип научности предполагает, что содержание образования должно формироваться на основе научного знания. Термины, которые изучают студенты, следует представлять в развитии, а их дефиниции должны отражать современные достижения развития педагогической науки;

– принцип системности предполагает, что сопровождение выстраивается как системная деятельность студентов в процессе обучения на учебных занятиях, в рамках которых осуществляется овладение знанием терминов, формирование умений отнести их к терминологической группе, дать определение термину, понимание родо-видовых связей между терминами, построение тезауруса и т.д.;

– принцип активной позиции обучающегося, при котором главным становится создание условий научить студента путем логически выстроенных рассуждений на основе выделения сущностных характеристик изучаемых понятий решать вопросы, связанные с пониманием, осмыслением и запоминанием новых терминов самостоятельно;

– принцип полисубъектного взаимодействия обуславливает совместную деятельность субъектов сопровождения в рамках единой системы ценностей на основе взаимного уважения и коллегиального обсуждения вопросов, возникающих в ходе изучения учебной дисциплины;

– принцип рациональности предполагает использование форм и методов учебного взаимодействия и определяет требования их отбора с учетом оптимальной информативности, сложности и пользы для студентов;

– принцип непрерывности обеспечивает прочность усвоения дидактической

терминологии в ходе изучения методик обучения учебным предметам, а также в процессе различных видов практик.

Процесс психолого-педагогического сопровождения усвоения студентами дидактической терминологии является целостным, динамичным, открытым. О его эффективности можно судить на основе качества усвоения обучающимися терминов дидактики.

В сознании студентов конкретные дидактические понятия должны быть связаны с выполнением определенных действий. Усвоенные понятия вне деятельности теряют свою силу стимулов обучения, орудий и инструментов познания и практической деятельности [4]. Поэтому деятельность преподавателя на учебных занятиях по обеспечению овладения студентами дидактическими терминами предполагает следующие действия: фиксирование понятия, раскрытие его генезиса, определение основного содержания понятия, указание области и границ его применения, уточнение содержания, соотнесение с практической действительностью.

В эмпирическом исследовании, которое проводилось в 2022/2023 учебном году, приняли участие 44 студента первого курса факультета начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». После изучения учебной дисциплины «Дидактика начальной школы» им было предложено написать дидактические термины, указать те из них, которые явились для них новыми, а также привести примеры способов усвоения новых понятий.

Принимая во внимание тот факт, что все студенты обучались в школе, так или иначе большинство изучаемых терминов, а также их значение им было знакомо. Трудность заключалась в том, чтобы, выполняя первое задание, указать именно дидактические понятия. В результате студентами были представлены: «дидактика» (79,5%), «методы обучения» (72,7%), «обучение» (70,5%), «принципы обучения» (63,6%), «содержание образования» (63,6%), «формы организации обучения» (61,4%), «цели обучения» (36,4%), «средства обучения» (34,1%), «закономерности обучения» (6,8%). В качестве «дидактических» терминов отдельными студентами были указаны «умения» «навыки», «мотивы», «рефлексия», «познавательная деятельность», «воспитание», «развитие» и др. Связь педагогики с другими науками, обогащение ее терминологии посредством заимствований из различных областей знаний приводит к такого рода затруднениям. В числе новых дидактических терминов студенты отметили следующие: «дидактика» (63,6%), «принципы обучения» (52,3%), «методы обучения» (43,2%), «содержание образования» (40,9%), «формы организации обучения» (31,8%), «средства обучения» (5,4%), «закономерности обучения» (4,5%), «обучение» (2,3%).

В качестве способов и приемов для усвоения новых терминов большинство студентов

стараются перечитать их многократно (47,7%) и заучить (36,4%). Также для достижения указанной цели используется потенциал практических занятий, тесты в Moodle (31,8%), метод ассоциаций (27,3%) и др. Обучение студентов на учебных занятиях работе с терминологией имеет важное значение, поскольку, с одной стороны, это позволяет им усвоить изучаемый материал, с другой стороны – они овладевают способами работы с понятиями, которые в последствии смогут применить в практической деятельности с учащимися.

Анализ полученных результатов, выявление причин учебных затруднений обучающихся, знание и учет их особых потребностей делают возможным совершенствование психолого-педагогического сопровождения усвоения студентами дидактической терминологии посредством координации усилий субъектов образовательного процесса, а также адекватного его учебно-методического обеспечения.

Список использованных источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд. перераб. – М. : Мир и образование, 2014. – 1376 с.

2. Бокова О. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде: современные теоретические предпосылки исследования / О. А. Бокова, С. И. Тарахов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 243–247.

3. Куваева, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности будущего педагога в процессе профессионального образования А. А. Куваева, Е. В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 1 (157). – С. 35–42.

4. Пунчик, В. Н. Метасемантический концепт формирования дидактических понятий у студентов / В. Н. Пунчик // Непрерывное образование. – 2018. – Вып. 2 (24). – С. 76–81.

УДК 372.882

НИЗКАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ПРИЧИНА ОШИБОК В КОНСПЕКТЕ УРОКА

Сидоренко А. В.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Цель статьи – анализ типичных ошибок в конспектах уроков, вызванных низкой информационной грамотностью студента, с целью выработки практических рекомендаций, направленных на их предупреждение.

Ключевые слова: информационная грамотность, конспект урока, проверка фактов.

The purpose of the article is to analyze typical mistakes in lesson notes caused by bad information literacy of a student. The author describes practical recommendations for preventing this mistakes.

Keywords: information literacy, lesson outline, fact checking.

Анализ конспектов уроков по литературному чтению, подготовленных студентами в ходе прохождения ими практики в школе, позволяет выявить наиболее типичные ошибки, на

предупреждение которых следует обратить внимание. В настоящей статье речь пойдет о фактических ошибках, обусловленных недостаточностью уровня информационной грамотности современных студентов.

Начнем со следующего примера: перечисляя героев литературных произведений, с которыми дети уже знакомы, студент указывает «Пеппи Длинныйчулок из книги А. *Линдгрена* (выделение наше – А.С.) «Пеппи Длинныйчулок». Ошибочное склонение фамилии (представляющее собой грамматическую ошибку) вызвано незнанием того факта, что Астрид Линдгрен – женщина, следовательно, ее фамилия по нормам русского языка склоняться не должна. Чтобы исключить подобного рода ошибки, необходимо помнить об указанном свойстве фамилий на согласную (мужские фамилии склоняются, женские – нет) и дать себе труд в случае отсутствия знаний о биографии писателя произвести минимальные разыскания в данной области.

Пренебрежение этим может привести к фактическим ошибкам, нередко курьезного характера. Так, в программу по литературному чтению включено стихотворение Владимира Орлова «Колосок». Однако «Википедии» на сегодняшний день известно четыре литератора с теми же именем и фамилией: Владимир Алексеевич Орлов – белорусский историк и писатель, Владимир Викторович Орлов – русский писатель и сценарист, Владимир Натанович Орлов – детский поэт и драматург, Владимир Николаевич Орлов – советский литературовед и поэт. И только третий из перечисленных является детским поэтом – установить этот факт не представляется чем-то трудным, в то время как в ходе подготовки конспекта студенты предлагали краткие биографические сведения из жизни первого и второго из перечисленных писателей. Неумение (или нежелание) проверять факты приводят к подобным фактическим ошибкам.

Другой похожий случай: вместо портрета поэта Юрия Яковлева на доске в классе студентка повесила заимствованную из интернета фотографию актера Юрия Яковлева – куда более знаменитого, отчего его фотография выдавалась по запросу в поисковой системе вроде «Юрий Яковлев портрет» в первую очередь. В одном из студенческих конспектов уроков было неверно указано отчество писателя.

В рамках биографической справки о писателе Льве Куклине сообщалось, что он «окончил Ленинградский литературный институт», в то время как такого института никогда не существовало, а на самом деле заканчивал он Ленинградский горный институт. (Оставим за скобками замечание о том, что эти сведения ничего не дают учащемуся начальной школы).

Известному поэту и переводчику Борису Заходеру, в чьих переводах на русском языке стали популярными важнейшие произведения детской (и не только) мировой литературы («Винни Пух и все-все-все», «Приключения Алисы в стране чудес», «Мэри Поппинс» и др.),

ошибочно приписан перевод «Малыша и Карлсона», выполненный Л. Лунгиной.

Наконец, в одном из конспектов студент пишет: «Рассмотрите портрет Т. Крюковой. Обратите внимание на выражение глаз. Что вы можете о ней сказать? Каким человеком она была?». Однако Тамара Крюкова, чьи «Чудеса не понарошку» изучаются в 4-м классе, относится к ныне здравствующим, о чем можно узнать хотя бы из «Википедии», где указана только дата ее рождения.

Такого рода ошибки становятся маловероятными в случае, если студент умеет добывать и анализировать информацию: в частности, если он знаком со специализированными интернет-ресурсами, предназначенными для учителей, и умеет пользоваться ими. В этом ряду следует указать прежде всего на сайт Национального института образования Министерства образования РБ [1], где, помимо прочего, размещены «Биобиблиографический справочник: Русские детские писатели XX века: Писатели о животных и природе» и «Биобиблиографический справочник: Русские детские писатели XX века: Писатели о детях», автором и составителем которых является И.М. Стремок. Полезные материалы по иным учебным предметам начальной школы размещены на другой странице того же сайта [2].

На «Едином информационно-образовательном ресурсе» [3] размещены методические материалы, в том числе видео, по учебным дисциплинам, изучаемым в начальной школе.

Указанные выше биобиблиографические справочники посвящены писателям XX века. Однако в программу «Литературного чтения» включены и произведения более молодых авторов. Об одном из них, Андрее Сметанине, разработчик конспекта сообщает: «Живет в Минске». Этот поэт действительно жил в Минске, но на сегодняшний день его место жительства иное, и установить этот факт помогает обращение к личной странице автора в одной из социальных сетей, где он сам об этом и сообщает.

Специфика самого учебного предмета «Литературное чтение» такова, что она требует от учителя достаточной эрудиции и информационной культуры. В некоторых фрагментах конспектов встречаются недочеты, связанные с пробелами в эрудиции их авторов. Например, музыкальный цикл П.И. Чайковского «Времена года» именуется на современный манер «альбомом». Слабо развитые представления о литературной иерархии предопределяют тот факт, что студент в конспекте называет безусловно великих В.А. Жуковского и Ф.И. Тютчева «талантливыми поэтами».

Итак, как же студенту избежать подобных ошибок? Как уже было сказано, необходимо понять, что источники в интернете заслуживают разной степени доверия, поэтому прежде всего стоит обращаться к специализированным ресурсам, подобным указанным выше «Биобиблиографическим справочникам» и «Единому информационно-образовательному ресурсу» (за указание на них автор статьи благодарит кандидата педагогических наук, доцента

Сороку Оксану Геннадьевну). Кроме того, добросовестный учитель должен обладать желанием и умением проверять факты, которые не только могут оказаться ложными, но и в силу понятных причин со временем способны терять актуальность. На этот аспект подготовки и личностного развития студента необходимо обращать внимание в процессе подготовки студентов в вузе.

Список использованных источников

1. Национальный институт образования. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-vedy.adu.by. – Дата доступа: 24.03.2023.

2. Курсы. Начальное образование // Национальный институт образования. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-vedy.adu.by/course/index.php?categoryid=32. – Дата доступа: 24.03.2023.

3. Единый информационно-образовательный ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eior.by – Дата доступа: 24.03.2023.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА КОНФОРМНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Хомчик М. А.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье анализируется влияние критического мышления на конформность личности.

Ключевые слова: конформизм, конформность, критическое мышление.

The article analyzes the influence of critical thinking on personality conformity.

Keywords: conformism, conformity, critical thinking.

Ежедневно человек сталкивается с ситуациями выбора, с необходимостью принятия решения, и не всегда эти решения он принимает самостоятельно. Одним из видов влияния на формирование точки зрения и поведения является конформизм.

Конформизм (от лат. conformis – подобный, сообразный) – социально-психологический феномен, проявляющийся в изменении собственного мнения, поведения и личностных установок под влиянием окружающих людей. Это подчинение суждений или действий индивида групповому давлению, возникающее из конфликта между его собственным мнением и мнением группы. Таким образом, человек демонстрирует конформное поведение в ситуации, когда предпочитает выбрать мнение группы в ущерб своему собственному.

Исследованием проблемы конформизма занимались психологи С. Аш, Р. Кратчфилд, Д. Майерс, М. Шериф и др. Они рассматривали проблему проявления конформизма в связи с

высоким уровнем внушаемости, непроизвольного подражания, эмоционального заражения.

Конформное поведение проявляется по двум основным причинам: личностным (или внутренним) и социальным (или внешним) [1, с. 123-124].

Внутренние причины конформного поведения:

1) врожденная склонность, то есть у человека может быть генетическая предрасположенность к тому, чтобы принимать мнение большинства;

2) воспитание: если родители полностью контролировали своего ребенка, тогда во взрослом возрасте он сохраняет данную модель поведения и будет всегда прислушиваться к мнению других. Также на проявление конформного поведения ребенка влияет школьное и религиозное воспитание;

3) страх внимания: многие не любят, когда их хвалят, либо слишком болезненно воспринимают критику со стороны других людей. Такие люди стараются не привлекать к себе внимания и сливаются с толпой, чтобы «быть как все»;

4) лень: ленивые склонны к конформному поведению, они не хотят анализировать, думать, выдвигать свою гипотезу или принимать какие-то решения, поэтому за них решение принимает другой человек;

5) низкая самооценка: когда у человека заниженная самооценка, тогда он будет сомневаться в своих действиях, поэтому принимать решение других ему намного проще.

Социальные причины конформизма:

1) влияние лидера. Такое поведение характерно для многих людей, потому что стремление следовать за человеком с лидерскими качествами заложено в наших генах и в природе;

2) давление коллектива. Общество и группа людей часто ведут себя агрессивно по отношению к людям, которые думают иначе. И человек в таком коллективе будет стараться избежать конфликтных ситуаций и стремиться проявлять конформное поведение;

3) материальная зависимость: если от принятия решения будет зависеть финансовое положение человека, тогда в большинстве случаев будет проявляться конформизм. Например, поддержка начальника может привести к повышению заработной платы [1].

Согласно исследованиям Д. Майерса, существуют три причины конформного поведения:

1) давление лидера или авторитарной личности может убедить человека в том, что он ошибочно принял свое первоначальное мнение;

2) члены группы осознанно или неосознанно стараются избежать осуждения или наказания за несогласие с мнением большинства (особенно это касается подростков, которые хотят показать себя и быть ближе к лидеру);

3) неопределенность ситуации и недостаточность информации могут повлиять на

решение индивида. Человек не может быть уверенным во всем, так как всю информацию не может проверить, поэтому и разделяет мнение других людей. В таких случаях он поддается групповому давлению, полагая, что большинство не может ошибаться [2, с. 3].

Феномен конформизма в той или иной мере присущ всем людям, так как данный процесс лежит в основе социализации и адаптации людей в обществе.

На личностном уровне конформизм чаще всего выражается в качестве такой личностной характеристики, которая в социальной психологии традиционно обозначается как конформность, т. е. готовность индивида поддаться как реальному, так и лишь воспринимаемому как таковое давлению группы, если не стремлению, то, во всяком случае, предрасположенности изменить свои позицию и видение в связи с тем, что они не совпадают с мнением большинства. Понятно, что в одних случаях подобная «податливость» может быть связана с реальным пересмотром своих позиций, а в другом – лишь со стремлением хотя бы на внешнем, поведенческом, уровне избежать чреватого негативными санкциями противопоставления себя конкретному сообществу, будь то малая или большая группа. Таким образом, традиционно принято говорить о внешней и внутренней конформности [3, с. 45].

При конформном поведении человек не идентифицирует данную черту своей личности как нечто навязанное извне, то есть человек может и не понять, что принятие решений и в целом поведение в обществе зависят от социума.

Американский психолог Герберт Келмен рассмотрел три уровня конформности.

Первый уровень – подчинение. На данном уровне человек подстраивается под других людей только для того, чтобы избежать санкций и получить личную выгоду. Данное поведение изменится, когда прекратится давление со стороны группы или исчезнет положительная реакция от общества.

Второй уровень – идентификация. На данном уровне индивид старается принимать общественное мнение и хочет поверить в то, что идеи, которым он следует, правильные, потому что он хорошо общается в группе или подчиняется авторитету.

Третий уровень – интернализация. На данном уровне конформное поведение проявляется устойчивой убежденностью, человек действительно верит и убежден в своей правоте. На человека могут действовать группа людей или какой-то авторитет, но при этом и его личная позиция совпадает с позицией большинства [1, с. 125].

Следовательно, проблема конформизма как социального влияния и формирующейся на его основе конформности как свойства личности достаточно актуальна.

В тех социальных ситуациях, когда личность имеет возможность не подчиняться безоговорочно социальному давлению, а анализировать поступающую информацию для принятия собственного решения, именно личностные особенности выступают значимым

фактором, влияющим на формирование поведения. Ресурсом для оценки информации и принятия адекватного решения может выступать критическое мышление, позволяющее решать проблемы и принимать решения на основе здравого смысла и веских доказательств и фактов.

Критическое мышление определяется Американской философской ассоциацией (APA) следующим образом: «целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также объяснением очевидных, концептуальных, методологических или контекстных соображений, на которых основано это суждение. Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники» [4, с. 432-433].

В исследованиях Т.В. Харлампьевой критическое мышление определяется как средство защиты личности от негативных информационных воздействий, представляя собой специфический вид мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания, классификаций информационных воздействий, приводящих в действие защитные установки личности. Побудительной силой реализации защитной функции критического мышления является потребность субъекта в информационно-психологической безопасности, а значимую роль в создании условий мыслительной деятельности играют социально-культурные факторы, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности субъекта мышления [5, с. 35].

Личность с развитым критическим мышлениям имеет следующие характеристики:

– способность к формированию собственного мнения: индивидуальная позиция базируется на критической оценке ситуации, обстоятельств, складывается на основе анализа, сопоставления данных, не принятых «на веру», а изначально поставленных под сомнение и перепроверенных,

– способность делать собственный выбор – искать оригинальные, новые пути решения проблем, наиболее эффективные стратегии развития: выявлять проблемы, искать и находить альтернативные пути их решения;

– способность к анализу и самоанализу – критически оценить не только других, но и себя: способность к конструктивному внутреннему и межличностному диалогу, умеющая

слушать свое Я, анализировать ход своей жизни, оценить результат действий, выявить и корректировать собственные ошибки.

Таким образом, критическое мышление позволяет осуществлять эффективную оценку, анализ и интерпретацию информации на основании имеющихся знаний и логической проверки других мнений по различным вопросам, что приводит к формированию собственных выводов, отношений и поведения.

Список использованных источников

1. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособ. для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

2. Ярмиев, И. З. Конформизм и конформность как социально-психологические особенности подростков [Электронный ресурс] / И. З. Ярмиев, А. З. Ярмиев, Л. У. Мавлюдова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31783. – Дата доступа: 01.03.2023.

3. Ильин, В. А. Групповое давление и групповое влияние: конформизм, нонконформизм, личностное самоопределение [Электронный ресурс] / В. А. Ильин, М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2012. – Том 3. – № 1. – С. 44–58. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n1/50054. – Дата доступа: 20.02.2023.

4. Кузнецова, О. В. Из опыта формирования критического мышления у студентов, обучающихся на профилях, связанных с регионоведческими исследованиями [Электронный ресурс] / О. В. Кузнецова, Ю. Б. Дюндик // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 4А. – С. 430–442. – Режим доступа: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-4/49-kuznetsova-dyundik.pdf. – Дата доступа: 22.02.2023.

5. Козлова, Н. В. Взаимосвязь уровня критического мышления и психологической безопасности студентов высшей школы [Электронный ресурс] / Н. В. Козлова, М. С. Щеглова // Сибирский психологический журнал. – 2015. –№ 57. – С. 34–49. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-kriticheskogo-myshleniya-i-psihologicheskoy-bezopasnosti-studentov-vysshey-shkoly/viewer. – Дата доступа: 22.02.2023.

УДК 378

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ДЕФИЦИТЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Широких О. Б.

Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, Российская Федерация

В статье охарактеризованы основные дефициты профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов, названы факторы, определяющие подготовку педагогических кадров на современном этапе

Ключевые слова: профессионально-личностная подготовка учителя начальных классов, дефициты, мониторинг.

The article describes the main deficiencies in the professional and personal training of primary school teachers, and names the factors that determine the training of teaching staff at the present stage

Keywords: professional and personal training of primary school teachers, deficits, monitoring.

В течение десяти лет идут модернизационные процессы во всей системе образования РФ. Они вызваны самыми разными факторами, которые меняются на наших глазах, зачастую противоречат друг другу, поэтому подготовка учителя к работе в современной системе образования требует постоянного совершенствования. Ключевыми факторами, определяющими современные требования к подготовке педагогических кадров, выступают как общие мировые цивилизационные и социокультурные процессы, так и более частные национальные особенности образования.

На начальном этапе модернизации решающим фактором, определяющим цели и задачи подготовки педагогических кадров, были общие тенденции трансформации мирового образовательного пространства, в которое влилась наша страна. С этим первым фактором связан пакет реформирующих документов, начиная с ФЗ «Об образовании в РФ» 2012 г. с дополнениями и изменениями 2020 г., который определил стратегические направления развития образования в РФ. Реформы 2013-23 гг., начавшиеся после принятия «Закона об образовании в РФ», направлены на создание и развитие единого образовательного пространства как одного из центральных приоритетов государственной политики нашей страны в области образования, они также отражают мировую тенденцию соответствия подготовки любого профессионала требованиям устойчивого социального развития и непрерывности цивилизационных процессов.

В соответствии с Законом об образовании в РФ была разработана линейка федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в основу которых положен компетентностный подход. Модернизация общеобразовательной школы на основе нового подхода означала модернизацию подготовки учителя в направлении усиления значимости личностных качеств, в частности, умения педагога адаптироваться к меняющейся образовательной ситуации, соответствовать новым требованиям, обеспечения умения и желания выпускника педагогического колледжа и вуза самосовершенствоваться, самореализовываться, уметь взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса, в первую очередь, с учащимися.

Стандарт начального образования менялся чаще всего: первая версия вышла в 2009 году, изменения вносились почти ежегодно: в 2010, 2011, 2012, 2015, 2016 гг. Наконец, в 2021 году утвержден ныне действующий обновленный стандарт начального общего образования [1]. Понятно, что учитель начальных классов осваивал весь этот изменяющийся нормативный массив в относительно короткие сроки, что отнюдь не способствовало успешности его профессиональной деятельности. Тем более, что общая парадигма изменилась кардинально и учитель должен был мыслить и оперировать не только такими категориями, как знания,

умения, навыки, но обеспечивать еще формирование компетенций, универсальных учебных действий, социального интеллекта, коммуникативных умений, работать в условиях инклюзии и вариативности. Это оказалось весьма нелегкой задачей.

Соответственно возникали сложные места и недостатки профессионально-личностной подготовки педагога. Появилось понятие профессиональные дефициты – осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности педагогов, которые препятствуют решению профессиональных проблем и вопросов, реализации профессиональных действий и достижению планируемых результатов [2].

Первые дефициты в подготовке учителей начальных классов, равно, как и педагогов всех других ступеней, появились на начальном этапе внедрения ФГОС, и были связаны с недостаточным пониманием того, что представляли собой компетенции, как их оценивать, особенно если речь шла о метапредметных компетенциях, универсальных учебных действиях. Введение компетентностной парадигмы сильно изменило характер обучения в начальной школе, что фиксируют сами учителя, обладающие достаточным опытом [3]. В частности, с введением новой компетентностной парадигмы изменилось соотношение деятельности учителя и учащихся в учебном процессе, что требует поисков новой схемы взаимодействия учителя и учащихся. Увеличилась доля самостоятельной познавательной деятельности школьников, увеличилась информативность учебного материала, а также активизировалась деятельность учеников: они выполняют много учебно-практических работ (анализируют, обсуждают, решают задачи, ставят опыты, пишут различные рефераты, доклады).

Вторым фактором стало появление параллельных внутренних нормативных документов, разрабатывавшихся разными ведомствами и содержащих требования к подготовке учителя. Такими документами стали Федеральные государственные стандарты (ФГОС) стандарты высшего и среднего педагогического образования (разработчик Министерство образования и науки), на основе которых должна была непосредственно осуществляться подготовка будущего учителя в вузе или колледже. Помимо этого, вышла линейка Профессиональных стандартов педагогической деятельности (разработчик Министерство труда и социальной защиты РФ), отражающая квалификационные требования к педагогам [4]. Выполнение требований этих документов затрудняется тем, что они в значительной степени не согласованы, используют разную терминологию, и, хотя процесс их сближения активно идет, начиная с 2013 года, тем не менее остались спорные места и разночтения. С этим связаны трудности, которые испытывают педагогические вузы и колледжи в подготовке учителя начальных классов, поскольку должны выполнять требования всех трех параллельных нормативных документов: ФГОС начального образования, ФГОС высшего (или среднего) педагогического образования, Профессиональный стандарт «Педагог». Это второй фактор,

обеспечивающий постоянное подтягивание, совершенствование подготовки учителя, который получил подкрепление в последние два года вследствие введения мониторинга на основе Профессионального стандарта «Педагог».

Понятие компетенции, вызывавшее много трудностей на первоначальном этапе модернизации, в значительной степени освоено за 10-12 лет существования стандартов, но сложные места профессионально-личностной подготовки еще фиксируются. Своевременное выявление таких мест является результатом распространения в РФ мониторинговых исследований качества образования. В последнее время именно этот фактор имеет решающую силу в определении направления и содержания модернизации педагогического образования. До недавнего времени (до 2022 г.) мы участвовали в международных мониторинговых системах оценки качества, что давало возможность объективно на основании большого массива данных увидеть недостатки в подготовке учителя опосредованно – через подготовку его учеников. Сегодня используются не только опосредованные, но и прямые системы внутренней оценки качества образования, которые строятся на тех же принципах многомерности и оценивают качество условий, качество результатов, качество образовательных программ.

Мониторинг профессионально-личностной подготовки практикующих учителей, в том числе учителей начальных классов, проводится систематически всеми муниципальными образованиями, его результаты позволяют сделать вывод о существовании общих и индивидуальных дефицитов, с которыми необходимо специально работать, как на стадии подготовки педагога, так и в процессе повышения квалификации работающих учителей. Выявленные в ходе ежегодных мониторингов дефициты позволяют и нам, как учреждению высшего педагогического образования, усилить те или иные компоненты подготовки, поскольку результаты этих исследований публикуются.

Как положительный фактор модернизации и совершенствования подготовки педагога можно отметить вышедшее в 2021 г. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 27.08.2021 №р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» [5]. Благодаря этому работа по выявлению и преодолению дефицитов в подготовке педагога стала системной. Была создана Единая методика диагностики предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций педагога в соответствии с трудовыми функциями стандарта Педагог, результаты этой методики позволяют организовать работу по устранению дефицитов. На основании проведенного анализа открытых источников: сайтов образовательных организаций, отчетов муниципалитетов, публикаций можно видеть,

что выявлены дефициты во всех компонентах деятельности: целевом, содержательном, процессуальном, оценочно-коррекционном. Вместе с тем есть компоненты профессионально-личностной подготовки педагога, которые достаточно хорошо сформированы. Это традиционные составляющие педагогической деятельности, связанные с реализацией готовых образовательных программ, проведением стандартных контрольных мероприятий и оценки учебных достижений [6, 7, 8, 9].

Данные мониторинга позволяют сделать вывод, что наметившееся снижение уровня фундаментального университетского образования в пользу исключительно практических аспектов профессиональной деятельности негативно сказывается на подготовленности выпускников к творческой деятельности, ограничивая возможности саморазвития, гибкости, мобильности, адаптивности в решении профессиональных задач [10, С. 29-34].

Наиболее общими недостатками подготовки учителей начальных классов выступают: определение форм активности детей, за счёт которых возможно достижение ими метапредметных результатов; затруднения в различении различают метапредметные, предметные и личностные результаты, затрудняются в указании конкретного универсального учебного действия (УУД), проектирование формы учебной работы, способствующей формированию конкретного УУД; для многих учителей неясна логика взаимосвязи предметного и метапредметного результатов; недостаточность средств и способов оценки метапредметных результатов, сложность оценочных процедур функциональных грамотностей. Проводящаяся в ходе мониторинга самооценка учителей демонстрирует нехватку инклюзивной компетентности, как в отношении одаренных учащихся, так и в отношении отстающих, а также детей-инофонов, детей с ограниченными возможностями здоровья; стремление педагогов к традиционным формам оценки результатов без включения самих учащихся в процесс оценивания. Педагоги затрудняются в разработке сценария (а не жёсткого плана) урока. Сценарный ход не предполагает от педагога чересчур подробного прописывания всех возможных шагов и направлений разворачивания урока. Сценарный ход требует указания ключевых точек урока, связанных с обнаружением знания/незнания, умения/неумения детей и диагностикой уровня класса в отношении формируемого способа действий.

Таким образом, подводя итог проведенному анализу основных факторов, влияющих на подготовку современного педагога, можно назвать ключевые: общие тенденции социального развития, мирового образовательного пространства, диктующие требования к учащемуся; создание единого образовательного пространства РФ на новых парадигмальных основаниях; требования параллельных нормативных документы: ФГОС ВО и профстандарт; ФГОС ВО и ФГОС НОО; системы мониторинга и оценки качества подготовки педагогов и выявленные

ими дефициты. Пути преодоления дефицитов связаны с введением соответствующих модулей, курсов, видов деятельности на этапе профессионального образования и разработки и реализации индивидуально ориентированной программы профессионально-личностного совершенствования, повышения квалификации на этапе практической педагогической деятельности учителя.

Список использованных источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gosuslugi.ru/Ob_utverzhdenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatelnogo_standarta_nachalnogo_obschego_obrazovani.pdf. – Дата доступа: 13.03.2023.

2. Глинкина, Г. В. Исследование профессиональных дефицитов педагогов и подходов к их восполнению [Электронный ресурс] / Г. В. Глинкина // Современная дидактика и качество образования : материалы XIV Всероссийской науч.-метод. конф., 11-12 февраля 2022 г. – Режим доступа: https://neo-didactica.ru. – Дата доступа: 13.03.2023.

3. Федорова, Г. А. Трудности, возникающие при реализации новых стандартов [Электронный ресурс] / Г. А. Федорова. – Режим доступа: multiurok.ru. – Дата доступа: 13.03.2023.

4. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gosuslugi.ru/Profstandart.pdf. – Дата доступа: 13.03.2023.

5. Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана : распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 N Р-201 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: legalacts.ru – Дата доступа: 13.03.2023.

6. Результаты анкетирования учителей МКОУ «СОШ а.Адиль-Халк им. А.Х.Уракчиева» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Diagnostika_professional_ny_x_deficitov_uchitelya.pdf (eduru.ru) – Дата доступа: 10.03.2023.

7. Информационная справка об определении профессиональных дефицитов педагогов МОУ «Школа №1 им. адмирала А .М. Калинина». Май 2021 - 2022 учебного года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1678990817 – Дата доступа: 15.03.2023.

8. Баджурак, М. В. Мониторинг профессиональных дефицитов у педагогов [Электронный ресурс] / М. В. Баджурак. – Режим доступа: https://multiurok.ru/ – Дата доступа: 14.03.2023.

9. Егоров, И. А. Профессиональные затруднения и дефициты у начинающих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / Е. И. Егоров. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru – Дата доступа: 13.03.2023.

10. Широких, О. Б. Сложные места педагогической деятельности и их преодоление на стадии подготовки педагога / О. Б. Широких // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов X междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. В. Зеленковой, О. Б. Широких. – Коломна, 2023.

УДК 377.6

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Балыкова И. Е.

Институт непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

В статье уточнена сущность процесса формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования; представлена модель данного процесса. Раскрыто содержание каждого блока: целевой – цель, задачи и принципы; деятельностный – взаимодействие субъектов образовательного процесса, основные направления их деятельности, организационно-педагогические условия формирования общих компетенций; результативный – критерии, показатели, уровни сформированности общих компетенций. Описаны организационно-педагогические условия формирования общих компетенций будущего учителя в соответствии с требованиями федеральных стандартов.

Ключевые слова: общие компетенции, профессиональная подготовка, педагогическая модель, процесс формирования общих компетенций будущего учителя.

The article clarifies the essence of the process of forming the general competencies of a future teacher in the system of secondary vocational education; a model of this process is presented. The content of each block is disclosed: target – purpose, objectives and principles; activity – interaction of subjects of the educational process, the main directions of their activities, organizational and pedagogical conditions for the formation of general competencies; effective – criteria, indicators, levels of formation of general competencies. The organizational and pedagogical conditions for the formation of the general competencies of the future teacher in accordance with the requirements of federal standards are described.

Key words: general competencies, professional training, pedagogical model, formation of general competencies.

Учитывая изменения, происходящие в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, требования к среднему профессиональному образованию, положения Федерального государственного образовательного стандарта по специальности «Учитель начальных классов» (далее – ФГОС СПО) [1] и профессионального стандарта «Педагог» [2], а также анализ научных исследований, посвященных процессу формирования компетенций специалистов [3], позволили нам предложить и выстроить педагогическую модель процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже. Ранее нами было уточнены сущность и содержание процесса формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования как деятельность, направленная на комплексное использование общих компетенций, позволяющих успешно осуществлять педагогическую деятельность согласно требованиям ФГОС СПО [4].

Метод моделирования является одним из распространенных методом для исследования

педагогических процессов и явлений (В. А. Адольф, Е. А. Александрова, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Н. В. Гафурова, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, С. Н. Чистякова и другие) [5]. Анализ научных работ С. У. Бахметова, Н. Ф. Ильиной, Ю.В. Косолаповой, С. В. Лаптевой, Е.В. Мошкиной, Е. С. Салахутдиновой, И. М. Яковенко по проблеме формирования общих компетенций будущего специалиста позволил предложить следующую педагогическую модель, графическое изображение которой представлено на рисунке 1.

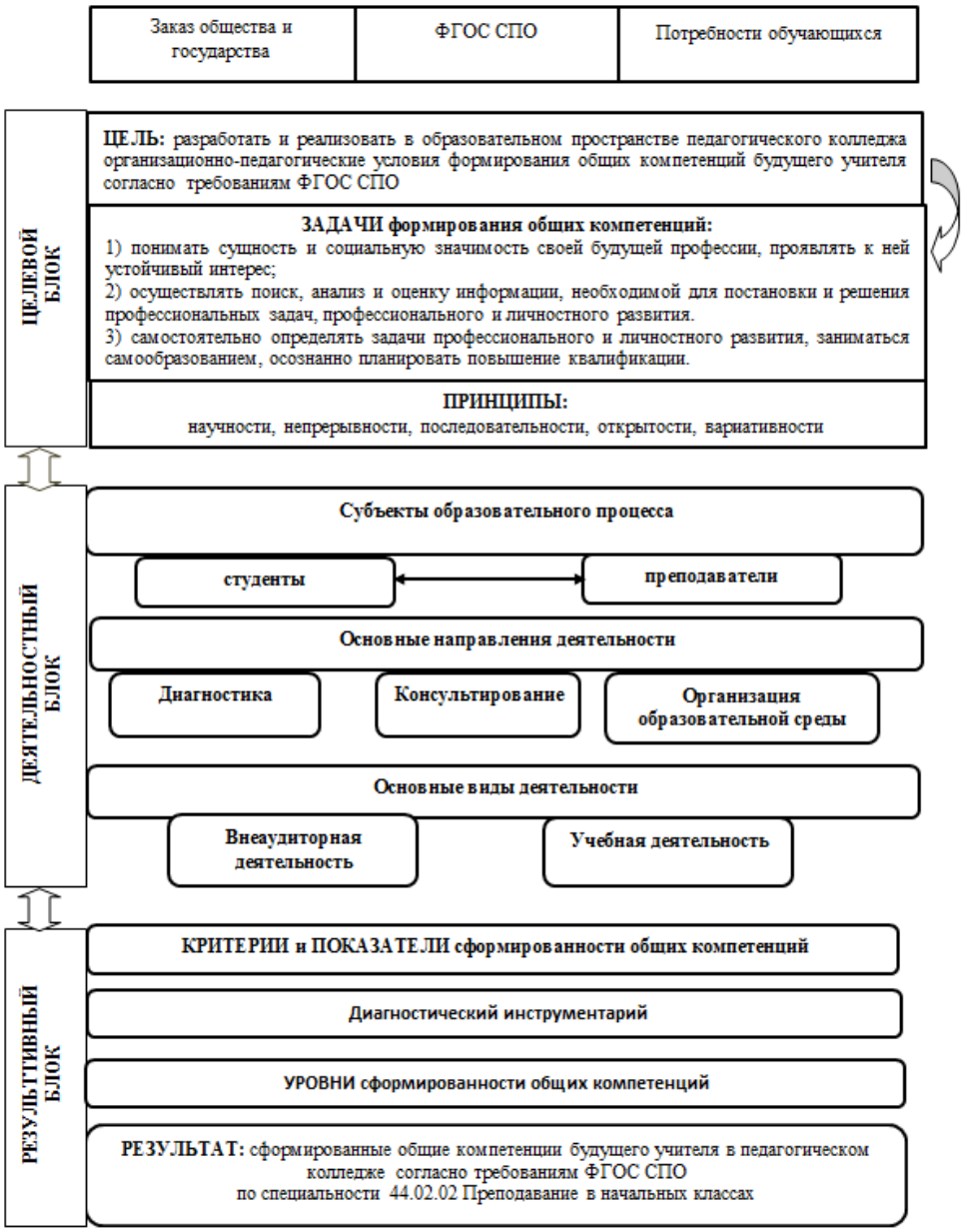


Рисунок 1 – Педагогическая модель процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже

Социальный заказ – это инструмент взаимодействия между обществом и образованием, с помощью которого потребители образовательных услуг (работодатели) имеют возможность выразить то, что они хотят получить от образования. Социальный заказ отражен в требованиях

ФГОС СПО и потребностями самих обучающихся на профессиональную подготовку.

Целевой блок включает цель, задачи и принципы, реализация которых обеспечивает результативность исследуемого процесса. Целью является разработать и реализовать в образовательном пространстве педагогического колледжа организационно-педагогические условия формирования общих компетенций будущего учителя согласно требованиям ФГОС СПО. В процессе достижения данной цели решается ряд задач, связанных с формированием общих компетенций будущего учителя:

1) понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;

2) осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

3) самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Согласно идеям компетентностного подхода были определены принципы процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже: принцип научности – использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике теоретических положений; принцип непрерывности – организация процесса формированиях общих компетенций на всех этапах обучения; принцип последовательности – последовательное взаимодействие субъектов по формированию общих компетенций, направленных на более эффективную профессиональную подготовку будущих учителей; принцип открытости – открытость осуществляемых организационно-педагогических условий по формированию общих компетенций; принцип вариативности – разнообразие в организации применяемых методов, форм, приемов при формировании общих компетенций.

Деятельностный блок включает взаимодействие субъектов образовательного процесса, основные направления их деятельности, реализацию организационно-педагогических условий формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже. Субъектами выступают обучающиеся по направлению «Преподавание в начальных классах» и преподаватели. Деятельность преподавателей направлена на организацию активной учебно-познавательной деятельности обучающихся с целью формирования у них общих компетенций. Студенты должны быть ориентированы на освоение системы профессиональных знаний и реализацию их на практике.

Между субъектами образовательного процесса осуществляется педагогическое взаимодействие. По мнению исследователей данного феномена это должно быть диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие, обеспечивающее передачу содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов

действия и т. п., их взаимообогащающее личностное развитие. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает наличие направлений осуществления процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже: психологическая диагностика уровня сформированности общих компетенций будущего учителя; просвещение студентов по вопросам развития личности как субъекта образовательной деятельности (консультирование); организация образовательной среды в соответствии с потребностями обучающихся, запросами работодателей, возможностями образовательного процесса.

Организационно-педагогическими условиями формирования общих компетенций будущего учителя согласно требованиями ФГОС СПО нами были выделены следующие:

1) осуществление комплексного представления знания будущего учителя о сущности педагогической профессии с использованием современных интерактивных методов обучения;

2) применение имитационного моделирования практикоориентированной профессиональной деятельности будущего учителя на основе решения профессиональных задач;

3) вовлечение обучающихся во внеаудиторную деятельность, направленную на формирование общих компетенций будущего учителя

Результативный блок содержит систему критериев и показателей, позволяющие выявить уровень сформированности общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже с помощью диагностического инструментария.

С целью проверить результативность процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже через реализацию организационно-педагогических условий была организована опытно-экспериментальная работа. Под результатом формирования общих компетенций обучающихся мы понимаем статистически значимое увеличение выделенных критериев сформированности общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования. В исследовании на разных его этапах приняли участие 156 студентов педагогических специальностей очной формы обучения. Оценка уровней сформированности общих компетенций будущих учителей в педагогическом колледже осуществлялось в два этапа – констатирующий и формирующий.

В соответствии выявленными критериями (когнитивный, мотивационный, деятельностный) и показателями сформированности общих компетенций будущего учителя были подобраны методики. Для диагностирования когнитивного критерия сформированности общих компетенций будущего учителя использовались методики: опросник «Профессиональный выбор», направленный на выявление знаний о сущности выбранной профессии; анкета для студентов, выбравших профессию учителя. Для диагностирования мотивационного критерия использовались методики: «Самооценка профессионально-

педагогической мотивации» (Н. П. Фетискин), позволяющая определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый; «Ценностные ориентации» (М. Рокич), для диагностики профессионально значимых потребностей, интересов и мотивов; для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). Для диагностирования деятельностного критерия использовались оценка решения педагогических ситуаций и оценивание участия студентов во внеаудиторной деятельности.

Обобщая данные исследования, был сделан вывод, что на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы будущим учителям свойствен в основном высокий и средний уровни сформированности общих компетенций по выделенным критериям и показателям. Студенты в большинстве обладают системными теоретическими профессиональными знаниями, понимают сущность педагогической деятельности. Учебная мотивация не имеет системный характер, но выражено положительное ценностное отношение к педагогической профессии. Проявляется стремление к реализации профессиональных умений на практике.

Для проверки гипотезы о значимости различий в уровне сформированности общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы как результата внедрения организационно-педагогический условий был применен автоматический расчет критерия Фишера – угловое преобразование. Полученное эмпирическое значение находился в зоне значимости, поэтому полученные результаты можно являются достоверными. Таким образом, реализация данной педагогической модели будет способствовать системному осуществлению процесса формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже согласно требованиям ФГОС СПО, обеспечит непрерывность подготовки будущего учителя, взаимодействие субъектов образовательного процесса, реализацию компетентностного подхода в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/ (дата обращения 27.02.2022).

2. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/ (дата обращения 22.02.2023).

3. Балыкова, И. Е. Об актуальности формирования общих компетенций студентов педагогических колледжей как условия их успешного трудоустройства / И. Е. Балыкова // Иннова - 2020» : материалы международной научно-методической конференции. – Казахстан : Костанайский гос.университет им.А.Байтурсынова, 2020. – С.33-35.

4. Адольф, В. А., Балыкова, И. Е. Исследование формирования общих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (теоретические и практические аспекты) / В. А. Адольф, И. Е. Балыкова // Образовательные технологии. – 2021. – №2. – С. 40–51.

5. Балыкова, И. Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя / И. Е. Балыкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – №1 (47). – С. 42–50.

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ С ОСНОВАМИ МУЗЫКОВЕДЕНИЯ»

Бойко Е. С., Пацкевич С. М.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются инновационные процессы в сфере педагогического образования на примере ИЭУМК по дисциплине «Методика преподавания музыки с основами музыковедения».

Ключевые слова: образование, инновации, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, система Moodle.

The article deals with innovative processes in the field of teacher education on the example of the discipline «Methods of teaching music with the basics of musicology.

Keywords: education, innovations, distances learning, information and communication technology, Moodle system.

Сфера педагогического образования на современном этапе по праву занимает позиции одной из наиболее инновационных отраслей, потому что именно она определяет, каким должен быть педагог будущего и как будет развиваться общество в целом. Поэтому задача разработки инновационных средств подготовки будущих педагогов лежит в основе современной системы образования в педагогическом вузе и должна соответствовать социальным и экономическим потребностям развития личности и общества.

Инновации в образовании – это целенаправленное изменение содержания, технологий и организации образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных услуг, позволяющих готовить конкурентоспособных специалистов, всесторонне развитых как в личностной, так и в профессиональной сфере.

Основу инноваций составляют модернизация и информатизация образования, при этом важнейшим направлением которых в условиях ВУЗа является формирование виртуальной информационной среды. Инновационные средства обучения повышают интерес студентов к изучению дисциплины благодаря новой методологии в организации учебного процесса с

применением технических средств обучения.

Специалистами разрабатываются новые программные средства, которые позволяют сочетать традиционные педагогические подходы и новые возможности компьютерных технологий, таким образом повышая эффективность образовательного процесса в ВУЗе.

В современной системе вузовской подготовки все большее значение приобретают информационно-коммуникационные, в том числе компьютерные мультимедийные технологии. Это полностью соответствует требованиям нового информационного общества, поскольку создается информационно-коммуникационная педагогическая среда и единое информационное образовательное пространство современного учреждения образования.

На современном этапе обновления содержания вузовского образования и, вместе с тем, интенсификации учебного процесса при подготовке современного педагога-специалиста предполагает использование мультимедийных средств и элементов дистанционного обучения. Их роль при подготовке будущего учителя существенно возрастает, исходя из специфики его профессиональной деятельности, разнообразия и сложности стоящих перед ним профессиональных задач.

Виртуальная обучающая среда Moodle ориентирована на взаимодействие между преподавателем и обучающимися и применяется для организации дистанционного обучения. Использование системы Moodle позволяет повысить эффективность обучения, ускорить процессы организации обучения, упростить процедуру оценки эффективности обучения.

В системе электронного обучения можно создавать и хранить электронные учебные материалы, задавать последовательность их изучения, использовать интерактивные ресурсы любого формата. Все материалы курса систематизированы, они могут быть организованы с помощью ярлыков, тегов и гиперссылок.

Образовательные курсы в системе Moodle имеют вид структуры связанных друг с другом элементов и ресурсов, которые различаются по своему виду и назначению.

Кроме традиционных элементов обучения, таких как лекции, задания и тесты, используются глоссарий, вики, блоги, форумы, практикумы, которые помогают сделать процесс обучения системным и разнообразным. Коммуникативные возможности Moodle позволяют на форуме проводить обсуждение по группам, оценивать сообщения, прикреплять к ним файлы различных форматов; в личных сообщениях и комментариях — вести диалог с преподавателем лично.

Страница просмотра последних изменений в курсе позволяет увидеть календарь предстоящих событий, новые сообщения в форумах, законченные попытки прохождения тестов и выполнение других элементов курса.

Для всех элементов возможно оценивание, в том числе по произвольным, созданным

преподавателем, шкалам. Все оценки могут быть просмотрены на странице оценок курса, которая имеет множество настроек по виду отображения и группировки оценок.

Для повышения эффективности обучения по дисциплине «Методика преподавания музыки с основами музыковедения» активно используется созданный на базе веб-приложения Moodle интерактивный электронный учебно-методический комплекс. ИЭУМК имеет модульную структуру, навигация которой позволяет системно организовать образовательный процесс с использованием средств дистанционного обучения по учебной дисциплине.

Первый модуль содержит общую информацию и сведения о преподавателях, ведущих курс, а также актуальную новостную информацию.

Организационно-методический модуль представлен учебными программами, учебно-методическими картами для студентов очной и заочной формы получения образования, методическими указаниями по изучению курса и перечнем компетенций, формируемых в результате освоения учебной дисциплины. Раздел завершает глоссарий курса – словарь музыкальных терминов, наиболее часто употребляемых в теоретической части курса, с гиперссылками.

Содержание учебного материала представлено в виде двух модулей «Основы музыковедения» и «Методика преподавания музыкального искусства в начальной школе», которые соответствуют основным разделам учебной программы по дисциплине.

Темы курса включают разделы: теоретический, практический и контроля знаний.

Теоретический материал излагается в виде интерактивных лекций, которые предполагают активное участие учащихся в процессе изучения нового материала. Содержание лекции по теме разбивается на отдельные страницы, размещенные в системе в логической последовательности. Переход к следующей странице возможен только после положительных ответов студента на контрольные вопросы, касающиеся информации, представленной на странице. В результате студенты поэтапно изучают тему лекции до финальной оценки, что дает возможность преподавателю отследить качество освоения теоретического материала.

Материал для практических занятий содержит перечень рассматриваемых вопросов и рекомендуемый аудиоматериал по теме занятия. Презентация к каждой теме практического занятия дает системно изложенную информацию в виде текста и видео. Гиперссылка на аудиофайлы к викторинам позволяют знакомиться с музыкальными произведениями, иллюстрирующими теоретический материал к занятиям. Блок контроля знаний включает в себя вопросы для самоконтроля и тестовые задания по теме.

Итоговый модуль содержит итоговый тест по всей дисциплине, примерные вопросы к зачету и анкету о содержании курса и качестве его преподавания.

ИЭУМК по дисциплине «Методика преподавания музыки с основами музыковедения» –

это гибкая и динамичная система обучения, которая позволяет преподавателю непрерывно совершенствовать учебный курс, вносить необходимые изменения и дополнения в его структуру и содержание.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»

Ковалив В. В.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются инновационные учебно-методические средства, используемые автором в процессе подготовки будущих педагогов I ступени общего среднего образования к преподаванию учебного предмета «Музыка».

Ключевые слова: учебный предмет «Музыка», инновационные учебно-методические средства, методика преподавания музыки, подготовка будущего учителя I ступени.

The article discusses innovative educational and methodological tools used by the author in the process of preparing future teachers of the first stage of general secondary education to teach the subject "Music".

Keywords: educational subject "Music", innovative educational and methodological tools, methods of teaching music, preparation of the future teacher of the first stage.

Одним из путей обеспечения требований современности к качеству подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании является создание и внедрение в работу новых систем управления качеством образования, соответствующих требованиям стандарта 3+. Одним из таких направлений является внедрение в учебный процесс высшей школы новых инновационных учебно-методических средств, которые способствовали бы более полному раскрытию содержания преподаваемой дисциплины, повышению интереса студентов к излагаемому материалу и, тем самым, улучшению подготовки будущих специалистов.

В течение последних нескольких лет автором данной статьи был разработан (как лично, так и в соавторстве) целый ряд учебно-методических средств, направленных на совершенствование подготовки будущих учителей I ступени общего среднего образования к преподаванию учебного предмета «Музыка». Основной дисциплиной, в процессе которой студенты факультета начального образования знакомятся с основами преподавания данного предмета в школе, является «Методика преподавания музыки с основами музыковедения». Её изучение осуществляется на втором курсе.

Основным методическим средством в преподавании вышеназванной дисциплины можно

считать, размещённый на платформе МУДЛ БГПУ и разработанный в соавторстве с преподавателями кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начального образования БГПУ С. М. Пацкевич и Е. С. Бойко, интерактивный электронный учебно-методический комплекс «Методика преподавания музыки с основами музыковедения» [1]. Данный комплекс включает в себя целый ряд организационных, теоретических, практических и контролирующих материалов, направленных на изучение представленной дисциплины. В процессе его создания были использованы такие инновационные принципы в обучении, как интерактивность, информационная открытость и дистанционность.

Структура ИЭУМК включает в себя организационно-методический модуль, два учебных раздела и итоговый модуль.

В состав организационно-методического модуля входят:

Учебная программа по дисциплине.

Перечень формируемых компетенций.

Методические указания по изучению курса.

Учебно-методические карты для дневной и заочной формы получения образования.

Глоссарий курса «Методика преподавания музыки с основами музыковедения».

Первый раздел «Основы музыковедения» содержит в себе лекции с включёнными в них контрольными вопросами, мультимедийные презентации, материалы и вопросы к практическим занятиям, контрольные вопросы и тесты по изучаемым темам, списки музыкальных произведений для изучения, музыкальные викторины. Завершается раздел форумом для обсуждения вопросов по темам раздела.

Основными структурными компонентами второго раздел «Методика преподавания музыкального искусства в начальной школе» также являются лекции с включёнными в них контрольными вопросами, материалы и вопросы к практическим занятиям, контрольные вопросы по изученным темам и задания к управляемой самостоятельной работе. В конце раздела дан итоговый тест по изученным темам.

Завершается комплекс итоговым модулем, включающим в себя тест по всей дисциплине, вопросы к зачёту, а также анкету, целью которой является изучение мнений студентов о содержании дисциплины и качестве её преподавания.

К другим учебно-методическим средствам можно отнести целый ряд авторских учебных пособий на печатной основе, вышедших за последние несколько лет. Все они используются с целью практического освоения студентами содержания учебного предмета «Музыка». К ним относятся рабочие тетради и тесты по учебному предмету «Музыка» для каждого из четырёх классов начальной школы, составленных в полном соответствии с учебной программой по учебному предмету «Музыка» [2-9]. Благодаря использованию данных пособий учебный

процесс организуется таким образом, что все студенты оказываются вовлеченными практическое изучение содержания предмета «Музыка». Тем самым, они имеют возможность понимать, как это происходит процесс обучение на уроке, рефлектировать по этому поводу, осознавая, что они знают, а над чем ещё предстоит поработать.

Отличительной особенностью использования на практических занятиях представленных пособий является также то, что материалы, включённые в них, демонстрируются и изучаются со студентами не только общепринятым способом (выполнение заданий в самих пособиях на печатной основе), но и с использованием мультимедийных технологий, в виде презентаций, разработанных в программе PowerPoint. Названные презентации включают в себя аудио-файлы музыкальных произведений, включённые в рабочие тетради и тесты. Это позволяет сразу же демонстрировать и опираться на музыкальные примеры, относящиеся к тому или иному заданию. Также это даёт возможность мобильно знакомить студентов с изучаемой на уроках музыкой, расширяя их представления о музыкальном содержании учебного предмета. В рамках самостоятельной работы студентов им предоставляется возможность слушать и скачивать вышеназванные аудио-файлы, используя для этого облачное хранилище.

Среди других разработанных инновационных учебно-методических средств, используемых на практике при изучении дисциплины «Методика преподавания музыки с основами музыковедения» следует назвать: создание и применение интерактивных модулей к электронному учебно-методического комплексу по учебному предмету «Музыка», размещённых на сайте НИО [10-13]; включение в занятия специально подобранных и отредактированных видеофрагментов уроков музыки с их последующим анализом и обсуждением; размещение аудио-файлов музыкальных произведений на сервисе Google диске с их последующим использованием при решении поставленных перед студентами задачами; применение возможностей приложения-мессенджер Viber для предоставления студентам фотографий, дидактических материалов, а также ссылок, на необходимые для работы источники; размещение материалов и заданий в блоге преподавателя на сайте БГПУ https://bspu.by/blog/kovaliv, а также на личном официальном сайте https://valentin-kovaliv.com/ в разделе «Учителям и студентам»; подбор, показ и анализ видеоклипов к музыкальным произведениям, размещенным в видеохостинге Ю-Туб; использование видеоматериалов проекта «Песни в красках», расположенных на личном официальном Ю-Туб канале https://www.youtube.com/@ValentinKovaliv

Список использованных источников

1. Ковалив, В. В. Методика преподавания музыки с основамі музыковедения : интерактивный электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальности 1-01 02 01 Начальное образование [Электронный ресурс] / В.В. Ковалив, С. М.Пацкевич, Е. С. Бойко // БГПУ. – 2016. – Режим доступа: https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=5755. – Дата доступа : 10.03.2023.

2. 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, 2022. – 3-е изд. – 40 с.

3. 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, 2022. – 3-е изд. – 40 с.

4. Ковалив, В. В. Музыка. Рабочая тетрадь. 3 класс: пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. В. Ковалив. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2022. – 4-е изд. – 40 с.

5. Ковалив, В. В. Музыка. Рабочая тетрадь. 4 класс: пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. В. Ковалив. – Минск : Адукацыя і выхаванне. – 2022. – 3-е изд. – 40 с.

6. Ковалив, В. В. Музыка. 1 класс : тесты / В. В. Ковалив, С. М. Никитенко. – Минск : Аверсэв, 2022. – 32 с. : с ил.

7. Ковалив, В. В. Музыка. 2 класс : тесты / В. В. Ковалив. – Минск : Аверсэв, 2022. – 48 с. : с ил.

8. Ковалив, В. В. Музыка. 3 класс : тесты / В. В. Ковалив. – Минск : Аверсэв, 2022. – 32 с. : с ил.

9. Ковалив, В. В. Музыка. 4 класс : тесты / В. В. Ковалив. – Минск : Аверсэв, 2022. – 48 с. : с ил.

10. Ковалив, В. В. Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Музыка»: 1 класс. Звучащий мир вокруг нас. Вокальное произведение «Где живёт музыка» (муз. и сл. Валентина Ковалива) / В.В.Ковалив // Нац. ин-т образования Респ. Беларусь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://e-vedy.adu.by/course/view.php?id=161 – Дата доступа : 10.03.2023.

11. Ковалив, В. В. Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Музыка»: 2 класс. Мелодия – королева музыки. Вокальное произведение «Песенка о гномиках» (муз.а и сл. Валентина Ковалива) / В.В.Ковалив // Нац. ин-т образования Респ. Беларусь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://e-vedy.adu.by/course/view.php?id=163 – Дата доступа : 10.03.2023.

12. Ковалив, В. В. Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Музыка»: 3 класс. Трёхчастная форма. Вокальное произведение «Шумный Ба-Бах» (муз. Валентина Ковалива, сл. Джеймса Ривза в переводе с английского Марины Бородицкой) / В.В.Ковалив [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://e-vedy.adu.by/course/view.php?id=162 – Дата доступа : 10.03.2023.

13. Ковалив, В. В. Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Музыка»: 4 класс. Осенние песни. Вокальное произведение «Гусанькі» (муз. Валентина Ковалива, сл. Станислава Шушкевича) / В.В.Ковалив // Нац. ин-т образования Респ. Беларусь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://e-vedy.adu.by/course/view.php?id=382 – Дата доступа : 10.03.2023.

УДК 378.18

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Павлов А. С.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье представлен опыт работы волонтерского объединения студентов факультета начального образования.

Ключевые слова: волонтер, будущий учитель начальных классов.

The article presents the experience of a volunteer association of students of the Faculty of Primary Education.

Keywords: volunteer, future primary school teacher.

Воплощая мечту стать настоящим педагогом, будущие учителя начальных классов, а ныне студенты БГПУ, уже с первого курса стремятся проявить себя в педагогической деятельности, одной из форм которой является волонтерское движение. Негласным девизом факультета начального образования, являются слова Василия Александровича Сухомлинского «Сердце отдаю детям», поэтому волонтерское объединение неравнодушных студентов-добровольцев носит название «Открытое сердце». Миссия волонтерского объединения заключается в том, чтобы окружить каждого нуждающегося заботой, сердечным вниманием и теплотой, а также оказать психолого-педагогическую поддержку, где это необходимо. Эта миссия тесно связана с милосердной деятельностью, с готовностью оказать бескорыстную помощь.

На протяжении всего учебного года волонтеры ФНО, в составе 25 человек, проявляют свои творческие способности в разных сферах деятельности. Мероприятия волонтеров проходят по следующим направлениям:

1) проведение концертных программ: концертная программа, приуроченная к Дню матери, Новому году или праздникам в честь Дня мужчин и женщин в государственном учреждении образования «Специальная общеобразовательная школа №18 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи»; в адаптационно-оздоровительном учреждении и реабилитации детей с особенностями психофизического развития «Остров надежды»; в минском приходе в честь иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» для сотрудников социальных мастерских и людей с ограниченными возможностями. Праздничное настроение, радость, эмоциональная поддержка от волонтеров была передана и пациентам Республиканского клинического центра паллиативной медицинской помощи детям с поражением опорно-двигательного аппарата, нервно-мышечными и другими тяжелыми заболеваниями. Студенты обошли каждую палату с новогодним поздравлением. Ни один ребенок не остался без внимания. Шоколадные подарки и детские песни, которые подарили волонтеры пациентам центра, – ничто по сравнению с той любовью, добротой и нежностью, которыми поделились будущие педагоги начальных классов тем, кому они будут отдавать свои сердца.

2) образовательное волонтерство. Не забывая о своих прямых обязанностях – совершенствовать профессиональные навыки и умения при работе с детьми, добровольцы во время школьных каникул оказывают посильную педагогическую помощь воспитателям в школьных лагерях. Будущие педагоги проводят мероприятия с детьми, такие как музыкальный калейдоскоп, интеллектуальная викторина, флэшмоб, разучивание с детьми

танцевальных элементов, изготовление открыток и других бумажных поделок и т.д.

3) хозяйственная помощь. Студенты волонтерского объединения «Открытое сердце» принимали активное участие в оказании помощи при уборке православного храма в честь святой блаженной Матроны Московской. Данное мероприятие состоялось накануне открытия и освящения церкви. В дар новому приходу от студентов-волонтеров был преподнесен подарок в виде полотна из коврового покрытия с изображением иконы Божьей Матери "Жировицкая". Одним из совершенно новых и очень перспективных направлений в волонтерской деятельности «Открытого сердца» стало оказание посильной помощи Минскому зоопарку. Студенты-волонтеры еженедельно посвящают полтора-два часа своего времени животным – убирают в вольерах для птиц, черепах и других мелких животных. Меняют воду, подметают, моют клетки и т.д. Каждый раз после активной, интересной и полезной работы волонтеры совершают увлекательную прогулку по всему зоопарку.

4) сопровождение общественных мероприятий. Волонтеры сопровождали команды городской спартакиады «Доступный мир для сильных духом!», приуроченной к Международному дню инвалидов, к местам проведения каждого этапа соревнований, помогали, страховали, поддерживали, а также разделяли радость и переживания участников спартакиады.

5) забота о людях, находящихся в трудной жизненной ситуации, или имеющих ограниченные возможности здоровья. Студенты-волонтеры объединения «Открытое сердце» начали реализовывать проект, связанный с систематическим посещением (2 раза в месяц) государственного учреждения "Специальный дом для ветеранов, престарелых и инвалидов №1". Это учреждение социального обслуживания, оказывающее социальные услуги гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации. Каждая новая встреча наполнена взаимодействием, теплым и радушным общением с подопечными дома для ветеранов, престарелых и инвалидов.

Все вышеперечисленное позволяет отметить, что деятельность волонтерского объединения «Открытое сердце» факультета начального образования очень разносторонняя и многогранная. Это дает возможность студентам проявить свой творческий потенциал и направить свой душевный порыв туда, что им ближе, где им нравится, будь то работа с детьми, или встречи с ветеранами, или забота о животных.

Сегодня волонтерство рассматривается как одна из современных воспитательных технологий. Через участие в мероприятиях, направленных на оказание помощи, заботы и поддержки, у студентов формируется понимание милосердия как основы волонтерского движения и понимание социальной значимости волонтерской деятельности в современном обществе. Для волонтера нет слова «должен». Он участвует в общественной жизни по зову

сердца, потому что чувствует в себе силы помогать другим. Волонтером становятся из-за душевной потребности, а не по обязанности. При анализе волонтерской деятельности был замечен парадокс – казалось бы, учебная нагрузка забирает много сил и энергии у будущих учителей начальных классов, но, как оказалось, не у тех, в чью жизнь входит волонтерская деятельность. Наоборот, после очередного волонтерского дела у студентов появляется новый прилив сил, улучшается эмоциональное состояние и настроение в целом. Проявление любви через дела милосердия придают стимул, энергию и уверенность. Волонтерство способствует положительному изменению мировоззрения как самих студентов, так и тех, кто находится рядом.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Пантелеев П. А.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В данной статье показана разновидность основных интерактивных технологий обучения в педагогическом вузе. Автором рассматриваются активные методы обучения.

Ключевые слова: технологии, интерактивные методы, диалог, проект.

This article shows a variety of basic interactive learning technologies in a pedagogical university. The author considers active teaching methods.

Key words: technologies, interactive methods, dialogue, project.

Невозможно представить современное общество без развивающейся системы образования. Экстенсивный путь развития образования теряет свою актуальность и сменяет его интенсивный путь развития образования, который требует становления новых образовательных подходов. От преподавателя требуется не только отличные знания преподаваемой дисциплины, но и постоянное совершенствование своих дидактических возможностей, применение современных инновационных образовательных технологий в своей профессиональной деятельности.

Современный мир характеризуется тесными связями между культурой, людьми и технологиями, а организация отношений между этими компонентами требует от общества постоянного развития компетенций, связанных с коммуникативными умениями. Каждому человеку необходимо уметь обращаться с большим объемом информации и владеть минимумом технических навыков, требующихся как в социально-бытовой сфере, так и в профессиональной.

В образовательном процессе широкое распространение набирают активные методы обучения. Интерактивные технологии подразумевают под собой методы, где взаимодействие студентов и преподавателя происходит на основе учебных игр и ситуаций, которые обеспечивают эффективное педагогически познавательное общение.

«Интерактивные обучение» – это специальная форма организации познавательной деятельности обучаемого, при которой учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имея возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [1, с. 14].

И. Ю. Устинов утверждает, что любое обучение ставит дидактическую задачу, которая может быть эффективно решена с помощью интерактивного обучения, реализуемого квалифицированным педагогом-профессионалом [2].

Преподаватель чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, творца условий для инициативы обучающихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [2].

Коллективное решение ситуационных задач – одна их форм проведения практических занятий, которая вызывает большой интерес у студентов. Ситуационная задача отличается от конкретной задачи по нескольким признакам (многовариантность возможных решений; более четкая постановка задачи как с качественной, так и с количественной точки зрения; представление результата решения графиков, графически изображенных структур).

Интерактивные обучение основано на собственном опыте студентов, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта. В ходе таких занятий не сообщаются готовые знания, преподаватель побуждает студентов к самостоятельному поиску информации. Основная роль преподавателя организовать взаимодействие со студентами о она требует владения интерактивный компетентностью, которая включает в себя следующие умения: определять стратегию взаимодействия со студентами; организовывать групповую работу, правильно распределять групповые роли, четко формулировать цели и задачи взаимодействия, определять проблему; создавать коммуникативное поле, управлять групповым взаимодействием; руководить дискуссией, полемикой.

При работе с первокурсниками в интерактивным режиме необходимо использовать правило «трех нельзя»: ссылаться на то, что уже сказали; демонстрировать свое плохое настроение; делиться своим мнением с группой.

Чтобы интерактивная деятельность была успешной, мы стараемся: вовлечь студентов в диалоговую деятельность; продумываем ход занятия и стараемся соблюдать четкий регламент выполнения заданий; нацеливаем студентов не только на усвоение учебного материала, но и

на поиск необходимых для жизни знаний и опыта; обеспечить психологическую готовность студентов и преподавателя к совместному сотрудничеству на партнерской основе.

Интерактивные технологии выполняют следующие функции: коммуникативная, рефлексивная, проектировочно-прогностическая, организационно-деятельностная и развивающая.

Интерактивные технологии ориентированы на специфические методы организации учебного процесса. К ним относят: дидактическую игру, «мозговой штурм», эвристическую беседу и др. [3].

Интерактивные методы обучения подгоняют формировать у будущих учителей такие полезные компетенции как умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией, способность адаптироваться в группе; способность выдвигать и формулировать идеи, готовность принять на себя ответственность за деятельность группы; готовность идти на риск и принимать нестандартные решения; умение избегать повторения ошибок; способность ясно и убедительно излагать свои мысли; предвидеть последствия предпринимаемых шагов; умение управлять своей деятельностью и временем [4].

Подготовка к занятию по педагогическим дисциплинам на интерактивный основе начинается с формулировки его темы, которая непременно должна содержать проблему, поле противоречия, иначе не будет выполнено условие для столкновения различных точек зрения.

Создание проблемной ситуации и её решение можно связать с функцией творческого мышления. Студенты постепенно приобщаются к методу поиска неизвестного, учатся ориентироваться не на результат, а на анализ его достижения. У студента возникает потребность аргументировано излагать свое мнение, так как без этого знания не могут перейти в убеждения и стать подлинно своими. Задача преподавателя состоит не с том, чтобы сформировать безошибочное мнение, а в том, чтобы научить студентов идти путем самостоятельных открытий и находок.

Одной из интерактивных образовательных технологий, поддерживающих компетентностный подход в образовании, является технология развития критического мышления. В своей практике мы используем данную технологию на практических занятиях по педагогическим дисциплинам. Формирование критического мышления у студентов осуществляется нами через использование метода проектов. Каждый студент, принимая участие в проектировании, находит себе дело с учетом интеллектуального развития, своих способностей и задатков, а также уровня подготовки по данной проблеме. В ходе решения проектной проблемы студентам приходится привлекать знания и умения из различных областей.

Метод проектов является одной из прогрессивных и результативных педагогических

технологий. Он позволяет развивать критическое мышление, познавательные навыки, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Использование интерактивных технологий в современном образовательном процессе позволяет максимально раскрыть коммуникативный, когнитивный и творческий потенциал студентов. Студенты овладевают ораторскими умениями, искусством ведения полемики, что вносит вклад в их личное развитие. Самостоятельная мыслительная деятельность раскрывает способности студента, формирует необходимые в современном мире навыки самообразования и ориентации в стремительном потоке информации. Все это ведет к повышению успеваемости и улучшению качества образования, а также благотворно сказывается на климате вуза.

Список использованных источников

1. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество : учебное пособие / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 2001. – 382 с.

2. Факторович, А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

3. Корнетов, Г. Б. Феномен педагогической технологии / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2016. – № 4. – С. 31–36.

4. Панфилова, А. П. Инновационный педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. – М. :Академия, 2009. – 192с.

УДК 372.47

РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Садыкова А. В.

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Республика Узбекистан

В данной статье приведены направления развития начального математического образования в Республике Узбекистан. Описывается, какое внимание в Узбекистане уделяется стимулированию научно-исследовательской и инновационной деятельности в области математики, раскрывается роль развивающего обучения младших школьников, приведены примеры развивающих заданий.

Ключевые слова: математическое образование, младшие школьники, начальная школа.

This article provides directions for the development of primary mathematical education in the Republic of Uzbekistan. It describes how much attention is paid in Uzbekistan to stimulating research and innovation activities in the field of mathematics, the role of developmental education of younger students is revealed, and examples of developmental tasks are given.

Key words: mathematical education, junior schoolchildren, elementary school.

Динамичное продвижение Республики Узбекистан по пути построения

демократического правового государства и открытого гражданского общества, осуществление радикальных реформ в политической, социально-экономической, духовной сферах, утверждение приоритета интересов личности и образования в государственной политике, развитие богатых национальных культурно-исторических традиций и духовно-интеллектуального наследия народа, упрочение позиций и авторитета Республики в мире, обусловили реализацию коренных реформ в области непрерывного образования, в том числе и школьного образования.

Целью начального образования является: формирование у учащихся знаний и умений в соответствии с государственными образовательными стандартами, общей культуры, их адаптация к жизни в обществе, развитие самостоятельности мышления, воспитание разносторонне развитой личности гражданина, формирование у него чувства патриотизма, преданности принципам независимости и демократии.

В настоящее время Государственный стандарт начального образования выдвигает новые требования к уровню подготовки младших школьников. При этом, имеется в виду не просто адаптация содержания школьного предмета к индивидуальным и возрастным особенностям школьников, а именно кардинальная его перестройка в направлении учета реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности.

Как отмечается в Постановлении Президента Республики Узбекистан, от 07.05.2020 г. № ПП-4708 «О мерах по повышению качества образования и развитию научных исследований в области математики», математика определена одним из приоритетных направлений развития науки в нашей стране в 2020 году [1]. Большое внимание уделяется повышению качества преподавания математических наук в общеобразовательных и средних специальных образовательных учреждениях, совершенствование учебников и учебных пособий по математике, развитию в регионах деятельности специализированных школ с углубленным изучением математики, а также создание Президентских школ. В настоящее время сеть президентских школ была значительно расширена: на 1 сентября 2022 года в их число вошли 19 специализированных школ-интернатов и 141 специализированная школа на базе образовательных учреждений в ведении министерств, ведомств и организаций. До 1 июня 2023 года планируется включение ещё 5 специализированных школ-интернатов и 3 специализированных школ на базе прекративших деятельность домов «Мехрибонлик» и детских городков в ведении Министерства народного образования. В 2022—2024 годах намечено построить ещё 25 специализированных школ-интернатов.

В целях награждения ученых, предложивших оптимальное решение конкретных проблем на основе результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области математики была учреждена Международная премия Президента Республики

Узбекистан имени Мухаммада аль-Хорезми. Премия вручается Президентом Республики Узбекистан один раз каждые два года по трем направлениям (фундаментальные исследования, исследования среди молодежи и исследования, обеспечившие решение конкретной проблемы в реальном секторе экономики) по рекомендации Республиканского совета по науке и технологиям; лауреатам Премии по каждому направлению выплачивается денежное вознаграждение в эквиваленте 50 тысяч долларов США за счет средств Государственного бюджета Республики Узбекистан [1].

Большое внимание в Узбекистане уделяется стимулированию научно-исследовательской и инновационной деятельности в области математики, создание эффективных механизмов внедрения научных и инновационных достижений в практику, создание условий для обеспечения непрерывной связи с производством научных исследований в области математики, развития прикладной математики и разработки математических решений на основе моделирования проблем в отраслях экономики, создание специализированных лабораторий, центров высоких технологий, технопарков.

Согласно Указу Президента Республики Узбекистан от 29.04.2019 г. № УП-5712 «Об утверждении концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года», была утверждена Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года, в которой поставлена задача вхождения Республики Узбекистан к 2030 году в ряд первых 30 ведущих стран мира по рейтингу программы оценки учащихся Международного уровня PISA (The Programme for International Student Assessment) [2] и других международных рейтинговых исследований. В 2021 году Узбекистан принял участие на международных сравнительных исследованиях качества образования PISA, PIRLS, и с 2023 года примет участие в исследовании TIMSS.

Современное образование играет очень важную роль в формировании личности ребенка. Современная школа – это не только красивое здание, просторные, светлые классы, лаборатории с новейшим оборудованием, электронная библиотека. Современная школа – это та школа, в центре которой всегда стоят ученики с их личностными качествами. Школа должна дать детям не только хорошие общие знания. Перед ней стоит много задач. Например, дети должны научиться искать информацию и критически подходить к этой информации; вырабатывать собственное мнение на основе найденной информации и собственных оценок; отстаивать свою точку зрения.

В основе модели современной школы – открытая безопасная образовательная среда, обладающая особыми качествами. Школа должна стать дружественной по отношению к детям и взрослым, оптимизировать возможности их личностного становления и развития, наращивать их жизненные и духовные силы. Воспитывая ученика, обучая его, педагоги

формируют личность и интеллект, компетентность и лидерские качества. Для повышения качества образования во всем мире используются новые педагогические технологии и методические подходы.

Развивающее обучение относится к таким активным технологиям обучения. В его основе лежит решение какой-либо проблемы, задачи. Проблемное обучение – это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого ученики усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности.

Преимущества проблемного обучения – это прежде всего большие возможности для развития внимания, наблюдательности, для активизации мышления, познавательной деятельности; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, нестандартность мышления [3].

В преподавании всех предметов, особенно математики, можно использовать технологии развивающего обучения. Математические знания усваиваются младшими школьниками, когда на уроке создается ситуация, когда в процессе самостоятельной познавательной деятельности дети находят путь к искомым знаниям или научным фактам. Такой подход и отвечает требованиям интерактивного обучения.

При проведении исследований было установлено, что в процессе обучения математике необходимо развивать самостоятельную познавательную активность учащихся. С этой целью нужно организовать творчески поисковую деятельность учащихся, так как данный подход (элемент) составляет ядро учебной деятельности. В этом главным дидактическим материалом являются учебные математические задачи. Анализ и поэтапное решение стандартных и нестандартных задач развивает логическое мышление, математическую речь учащихся, тем самым воспитывает алгоритмический стиль мышления для изучения проблемы.

По выражению древнегреческого философа Аристотеля, «мышление есть процесс, который начинается с удивления». Решение нестандартных математических задач в начальных классах реализуется при помощи проблемного подхода. Инициативные учителя начальных классов на уроках и на внеклассных занятиях используют задачи проблемного и развивающего характера и тем самым достигают цели.

Применяются следующие практические способы для составления развивающих заданий по математике в III–IV классах:

– выделение в нескольких объектах подобных и различных признаков;

– указание различных понятий одного математического объекта;

– применение одного математического объекта в упражнениях различного назначения;

– включение в содержание задачи зависимых компонентов и определение данной зависимости;

– выражение обычно выраженной ситуации на математическом языке;

– создание ситуаций, которые невозможно создать обычными способами и поиск новых способов;

– включение в содержание задачи новой информации, нахождение неизвестного или исключение некоторых данных задачи;

– изменение условия данной задачи, составление задач, решаемых разными способами и выбор более эффективного способа;

– обоснование решения одной и той же задачи различными способами (к доказательству);

– использование жизненных ситуаций в решении практических задач;

– решение задач, относящихся к элементам теории статистики и вероятности;

– исследование решений вариационных задач [3].

Приведем примеры проблемных развивающих заданий, которые можно использовать на уроках математики.

Задание 1. Длина плавательного бассейна 200 м, а ширина 50 м. В бассейн налили 2 000 000 л воды. Как вы полагаете, можно ли плавать в этом бассейне?

Задание 2. По легенде, когда один из помощников Магомета – мудрец Хазрат Али садился на коня, подошедший человек спросил его: – Какое число делится без остатка на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9? Мудрец ответил: – Умножь число дней в неделе на число дней в месяце (считая, что в месяце 30 дней) и на число месяцев в году. Прав ли Хазрат Али? Почему?

Задание 3. Все грани куба покрасили красной краской и распилили его на n3 маленьких одинаковых кубиков. Выведите формулу для нахождения количества кубиков, не имеющих ни одной окрашенной грани. [4]

Задание 4. Слева в столбик записаны некоторые большие реки Узбекистана в порядке убывания их длины. Справа в произвольном порядке записана длина этих рек. Какая длина у реки Нарын?

Название реки		
Сырдарья	180 км	807 км
Амударья	2200 км	1400 км
Зеравшан	877 км	
Нарын		
Карадарья		

Ответ: 807 км

Задание 5. Слева в столбик записаны некоторые горные пики Узбекистана в порядке возрастания их высоты. Справа в произвольном порядке записана высота этих пиков горных хребтов. Какая высота у пика Гессарского хребта?

Название

Сайрамский пик Угамского хребта	4288 м	4227 м
Пик Пскемского хребта	5497 м	4503 м
Пик Чаткальского хребта	4643 м	
Пик Гессарского хребта		
Гора Чимтарга Зеравшанского хребта		

Ответ: 4643 м [4].

Использование технологии развивающего обучения активизирует учащихся, но требует значительных затрат времени. Достаточно много времени тратится и на уроке на разрешение той или иной проблемы, но это время более ценно по сравнению с тем, которое тратилось бы на подачу готовых знаний.

Таким образом современное обучение математике должно проводиться так, чтобы у учащихся пробуждался интерес к знаниям, возрастала потребность в более полном и глубоком их усвоении, развивалась инициатива и самостоятельность в работе. В процессе обучения учащиеся должны не только овладеть установленной системой научных знаний, умений и навыков, но и развивать свои познавательные способности и творческие силы. Для этого необходимо, чтобы в школе особое место занимали такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда.

Список использованных источников

1. О мерах по повышению качества образования и развитию научных исследований в области математики : Постановление Президента Республики Узбекистан от 07.05.2020 г. №ПП-4708 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lex.uz/ru/docs/4807554. – Дата доступа: 01.03.2023.

2. Об утверждении концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года : Указ Президента Республики Узбекистан от 29.04.2019 г. № УП-5712 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lex.uz/ru/docs/4312783. – Дата доступа: 01.03.2023.

3. Таджиева, З.Г. Методика преподавания математики / З. Г. Таджиева Б. С. Абдуллаева, М. Э. Жумаев, Р. И. Сидельникова, А. В. Садыкова. – Ташкент : «Турон-Икбол», 2011. – 336 с.

4. Абдуллаева, Б. С. Математика : Методическое пособие для учителей 4-класса / Б. С. Абдуллаева, М. И. Тошпулатова, А. В. Садыкова, Н. М. Мухитдинова, Ю. Г. Жабборова. – Ташкент : “Ўзбекистон миллий энциклопедияси” Давлат илмий нашриёти, 2017. – 240 с.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Толкач Н. М.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются подходы к использованию моделей смешанного обучения в образовательном процессе в сочетании с инструментами BYOD-технологии.

Ключевые слова: смешанное (веб-расширенное обучение), BYOD-технология, виртуальная образовательная среда, интерактивные образовательные ресурсы.

The article discusses approaches to the use of blended learning models in the educational process in combination with BYOD technology tools.

Keywords: blended (web-enhanced learning), BYOD technology, virtual educational environment, interactive educational resources.

В современном обществе информационные технологии являются мощным стратегическим ресурсом, который открывает широкие перспективы и оказывает влияние на процессы обучения и систему образования в целом. Сегодня педагоги ведут интенсивный поиск соблюдения правильного баланса между лучшими традиционными методами и новыми формами обучения на основе компьютерных технологи. Смешанное (веб-расширенное) обучение открывает новые возможности построения индивидуальных образовательных траекторий, позволяет обучающимся самостоятельно вести поиск необходимых знаний, глубже вникать в сущность познаваемых процессов и явлений, а также дает педагогу одновременно решать задачи личностно-ориентированного развития с учетом разнообразных способностей и потребностей студента. Смешанное обучение успешно сочетает два подхода к обучению: персонализированное обучение («индивидуализированное обучение») и обучение на основе компетентности (также называемое «обучением на основе усвоения», «обучением усвоению», «обучением на основе квалификации», или иногда «обучением на основе стандартов»). Персонализированное обучение – это обучение с учетом конкретных потребностей отдельного обучающегося. Оно настроено или индивидуализировано на то, чтобы помочь каждому добиться успеха лично. Педагог в данном подходе становится наставником в обучающей среде, помогает разобраться в сути процесса, побуждает к рефлексии. Обучение на основе компетентности – студенты должны продемонстрировать владение данным предметом, в том числе овладение, применение знаний, навыков или умений, перед тем как перейти к следующему этапу [1].

Веб-расширенное обучение в образовательном процессе хорошо сочетается с инструментами BYOD-технологии (bring your own device) – «принеси свое собственное устройство», преподаватель не запрещает, а разрешает и всячески мотивирует студента на то, чтобы они приносили в образовательное учреждение свои устройства и применяли их на занятиях.

Появление специализированных приложений для обучения в последнее время стала рассматриваться как возможность использования мобильных приложений в образовательном процессе. Это позволяет применение в образовательном процессе мобильных приложений для решения различных педагогических задач, организации удаленного доступа к сетевым

специализированным ресурсам и сервисам. Своевременность применения мобильных технологий в образовательной среде обусловлена следующими предпосылками: высокий уровень и динамика распространения мобильных устройств, устойчивый интерес к их применению студентами, возможностью превратить мобильное устройство в инфраструктуру образовательного и научно-исследовательского пространства. Использование технологии BYOD позволяет повысить уровень познавательной активности и, соответственно, качество знаний студентов. Работа с личными мобильными устройствами имеет ряд преимуществ: индивидуализация учебно-воспитательного процесса, эффективное распределение учебного времени, оптимальные условия для работы с информацией, доступность аутентичных материалов, использование сетевых ресурсов для продуктивной самостоятельной работы и организации сотрудничества в группах.

Использование элементов BYOD-технологии позволяет существенно усилить мотивацию студентов, расширить диапазон инструментов традиционного обучения, позволяет студентам работать онлайн и в короткие сроки получать обработанные результаты, проходить опросы и тесты. Онлайн-викторины и тематические квесты способны привнести игровой интерактивный компонент в процесс обучения, при этом выполнить функцию систематизации и закрепления полученных знаний.

Технология BYOD позволяет студентам приобщиться к виртуальной образовательной среде. По определению А. Н. Богомолова («Модели виртуальной среды обучения иностранному языку») виртуальная образовательная среда – это своеобразная техническая, технологическая, содержательная и организационная площадка, на которую размещаются электронные образовательные, прикладные ресурсы, инструментальные средства, в том числе коммуникативные, позволяющие организовать взаимодействие субъектов обучения. С точки зрения содержательной составляющей, то оно будет связано с техническими ресурсами, реализуемыми посредством ИКТ [2].

В создании виртуальной образовательной среды существенную помощь преподавателю может оказать система Google, которая предлагает открытые сервисы и инструменты: google-таблицы, google-диск предоставляет возможность создать и хранить любые учебные материалы, а также делает возможным использование студентами этих материалов по полученной ссылке. Сервис Googleclassroom позволяет создать обучающий курс в качестве преподавателя или присоединиться к курсам. Также большинство популярных в международной образовательной среде инструментов (Wordwall, LearningApps, OnlineTestPad, Kahoot, Quizz, Genialy) позволяет субъектам образовательного процесса расширить возможности обобщения, систематизация, закрепления и контроля полученных теоретических знаний, внося существенное разнообразие в практические занятия, стимулируя

учебную мотивацию и познавательный интерес.

В процессе преподавания учебной дисциплины «Общая психология» для студентов специальности «Начальное образование» реализация одной из моделей (Face-to-Face Driver, где драйвером является очное обучение) веб-расширенного обучения с использованиям элементов технологии BOYD может быть выстроена по принципу презентация-практика-продукция:

1. Предъявление теоретического материала по теме учебной дисциплины - ссылка на Goodle-диск (презентация и интерактивный плакат Genialy)

2. Систематизация и обобщение закрепление полученных знаний с помощью интерактивных упражнений, викторин и квестов (LearningApps, Genialy, MyQuiz)

3. Контролируемая и автоматизированная проверка знаний по изученной теме (OnlineTestPad)

4. Этап применения (продукции): создание блок-схемы по изученной теме (интерактивная доска Miro), решение педагогических кейсов в группах, создание группового продукта (интерактивная доска Padlet)

Использование информационных и коммуникационных технологий не заменяет традиционную форму обучения, а является технологическим инструментом обучения и вовлеченности, улучшает отношение студентов к получению знаний. Совместное выполнение заданий формирует у студентов «чувство общности» и групповой сплоченности, повышает познавательную активность и учебную мотивацию.

Список использованных источников

1. Бакалов, В. П. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление: Учебное пособие / В. П. Бакалов, О. Б. Журавлева, Б. И. Круг. – Москва: Горячая линия, 2008. – 107с.

2. Богомолов, А. Н. Виртуальная среда обучения: к характеристике понятия / А. Н. Богомолов // . – М.: МГУ, 2013. – С. 28-33 – (Вестник ЦМО МГУ; № 3)

УДК 377

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Абсатова М. А., Бакирова З. А.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

В статье рассматривается проблема подготовки педагогов в условиях цифровизации образовательного пространства. Автор на основе анализа научно-педагогической литературы раскрывает содержание цифровой грамотности, цифровой компетентности. Исследователь показывает практику реализации цифрового образования на примере преподаваемых педагогических предметов. Раскрываются особенности и возможности цифровых ресурсов как: Padlet, Mindmeister.com, LearningApps.org.

Ключевые слова: цифровой ресурс, обучающиеся, цифровая грамотность, цифровая компетентность.

The article deals with the problem of training teachers in the context of digitalization of the educational space. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the author reveals the content of digital literature, digital competence. The researcher shows the practice of implementing digital education on the example of taught pedagogical subjects. The features and capabilities of digital resources are revealed, such as: Padlet, Mindmeister.com, LearningApps.org.

Keywords: digital resource, students, digital literacy, digital competence.

В своем Послании Глава государства К.К.Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы-прочная основа процветания страны» определяет следующие задачи: Меры материальной поддержки следует дополнить образовательным проектом «Цифровой учитель». Системе образования нужны мотивированные и квалифицированные педагоги. Ведь именно они должны быть носителями новых знаний, настоящими просветителями. В целом перед казахстанским образованием и наукой стоит масштабная неотложная задача -не просто поспевать за новыми веяниями, а быть на шаг впереди, генерировать тренды [1].

Решение данной задачи, на наш взгляд, предполагает усиление подготовки учителей с учетом инновационно-цифрового образовательного пространства, т.е. развитие цифровой грамотности, цифровой компетентности.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что ученые Дудина О.В., Горбунова Т.В. считают, что цифровая грамотность как компонент цифровой компетентности педагога - психолога предполагает умение отличать информацию достоверную от недостоверной, использовать различные источники информации, работать на компьютере и аналогичных

устройствах и знать возможности их применения в области сквозных цифровых технологий, применять инструменты в своей профессиональной деятельности [2].

Исследователь Картукова А.А. выделяет такие компоненты цифровой компетентности как: общепользовательская компетентность, общепедагогическая компетентность, предметно-педагогическая компетентность [3] (рисунок 1).

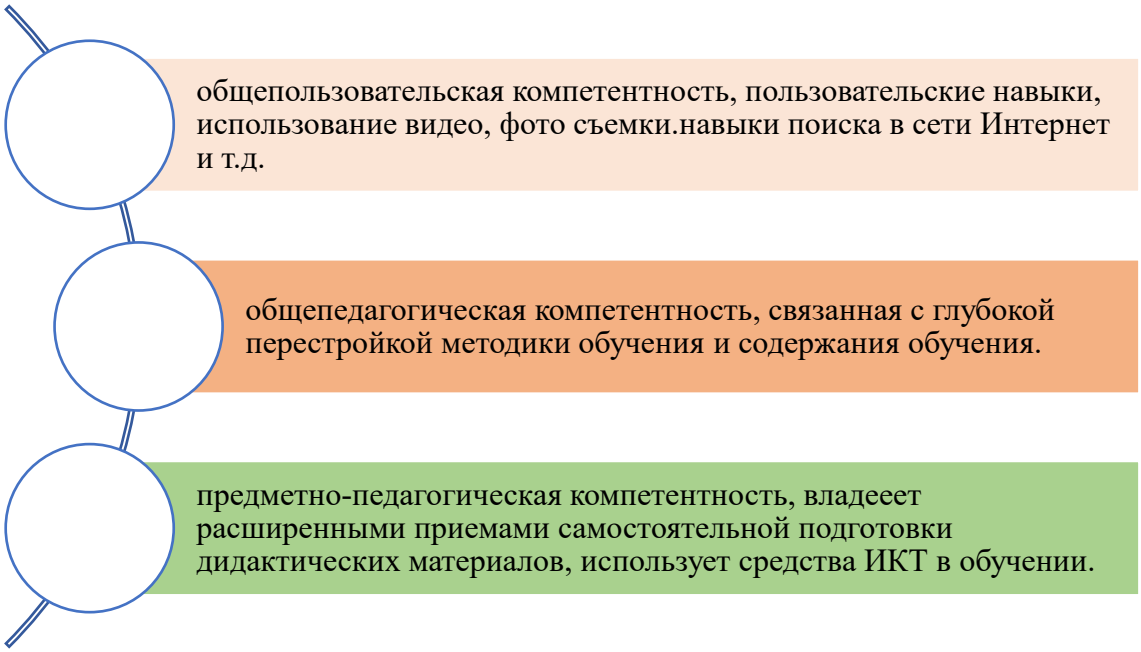


Рисунок 1 – Компоненты цифровой компетентности (Картукова А.А.)

Грязнов С.А. резюмирует в своем исследовании, «важно понимать, что внедрение структуры цифровой компетентности сегодня является обязанностью всех преподавателей, которым необходимо иметь последовательные и хорошо развитые знания о намерениях, объеме и содержании цифрового обучения» [4].

Казахстанские исследователи Сардарова Ж.И. и др. отмечают, что цифровая компетентность – это способность, которая дает возможность уверенно, эффективно и безопасно применять информационно-коммуникационные технологии [5].

В целом, можно отметить, что развитие цифровой компетентности у будущих педагогов – это необходимость современного образования, ответ на запрос работодателей, ведущий компонент в профессиональной деятельности педагога.

Далее мы попытаемся показать некоторые возможности реализации учебного процесса в условиях цифровизации.

Общеизвестно, что высшее образование нацелено на студентоцентрированное обучение, где студенты вовлечены в процесс обучения, конструируют свое собственное содержание посредством активной деятельности, поэтому задания по педагогическим предметам мы

пытаемся разработать таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность раскрыть свой научный и творческий потенциал и проявить цифровые навыки.

К примеру, в силлабусе расписывается задание такого характера: по данной теме разработать структурно -логическую схему на платформе mind.map и загрузить на онлайн доску Padlet. Онлайн доска Padlet заранее готовится и дается ссылка, чтоб пройти к этой доске. Padlet -онлайн доска, которая требует только регистрацию и на ней могут работать одновременно большое количество обучающихся, имеют возможность знакомиться с работами своих сокурсников, просматривать и комментировать работы, на рисунке 2 ниже представляем доску.

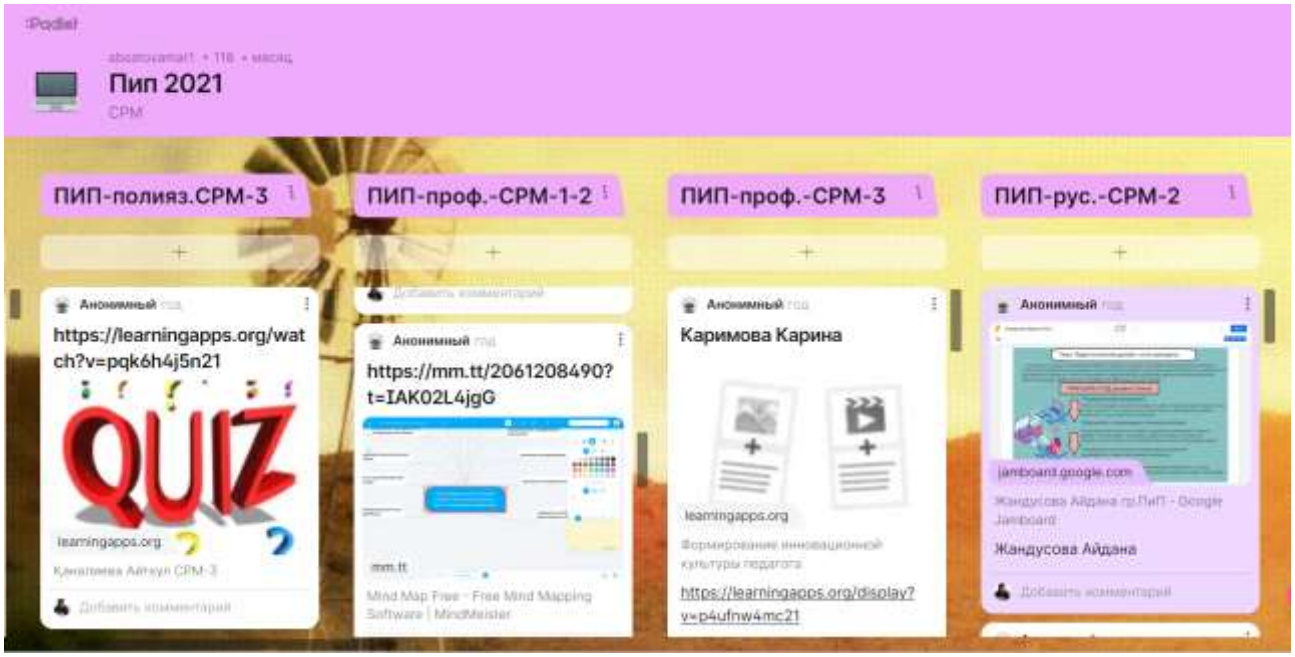


Рисунок 2 – Padlet -онлайн доска для загрузки выполненных работ

Как видно из рисунка для каждой группы создан отдельный столбец, куда они загружают свои работы.

Следующий цифровой ресурс- Mindmeister.com, платформа для создания интеллект карт, майн карты, для визуализации идей. Обучающийся изначально должен ознакомиться, изучить литературу по теме, потом уже систематизировать основные идеи в структурно-логическую схему. Ниже мы представляем работы студентов по различным темам (рисунок 3).

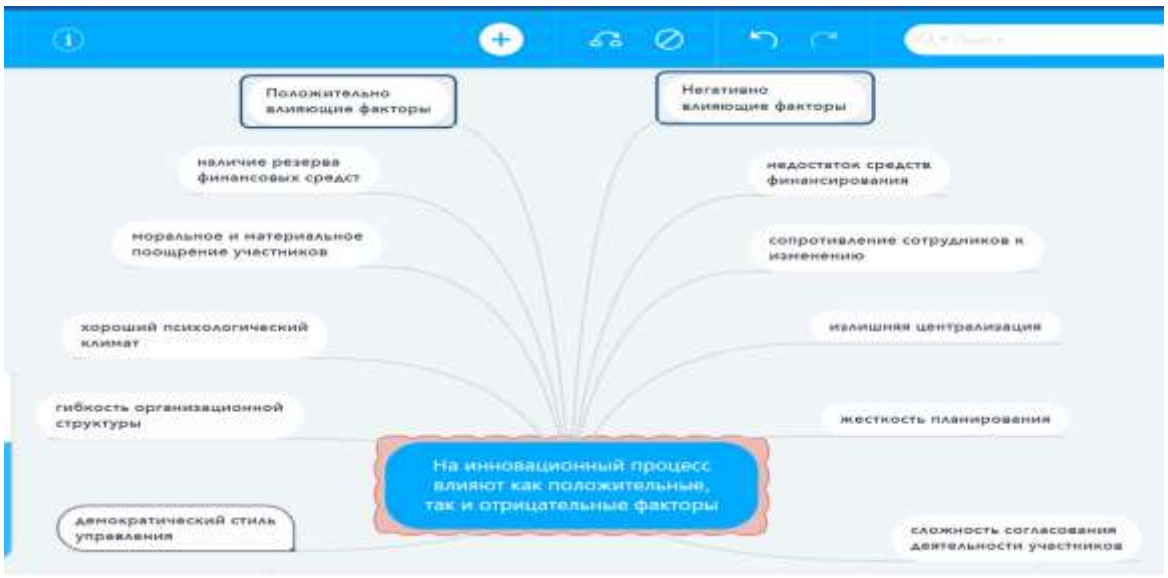


Рисунок 3 – Работы обучающихся на платформе Mindmeister.com

Одним из эффективных ресурсов для будущего педагога является LearningApps.org, ниже на рисунке -4 представили задание, разработанное обучающимися педагогических специальностей.

LearningApps.org -платформа, имеющая несколько шаблонов для создания интерактивных заданий. Требуется только регистрация, ресурс бесплатный, каждый желающий имеет возможность создать упражнения в иде сопоставления, викторины, хронологической линейки, игры и т.д.

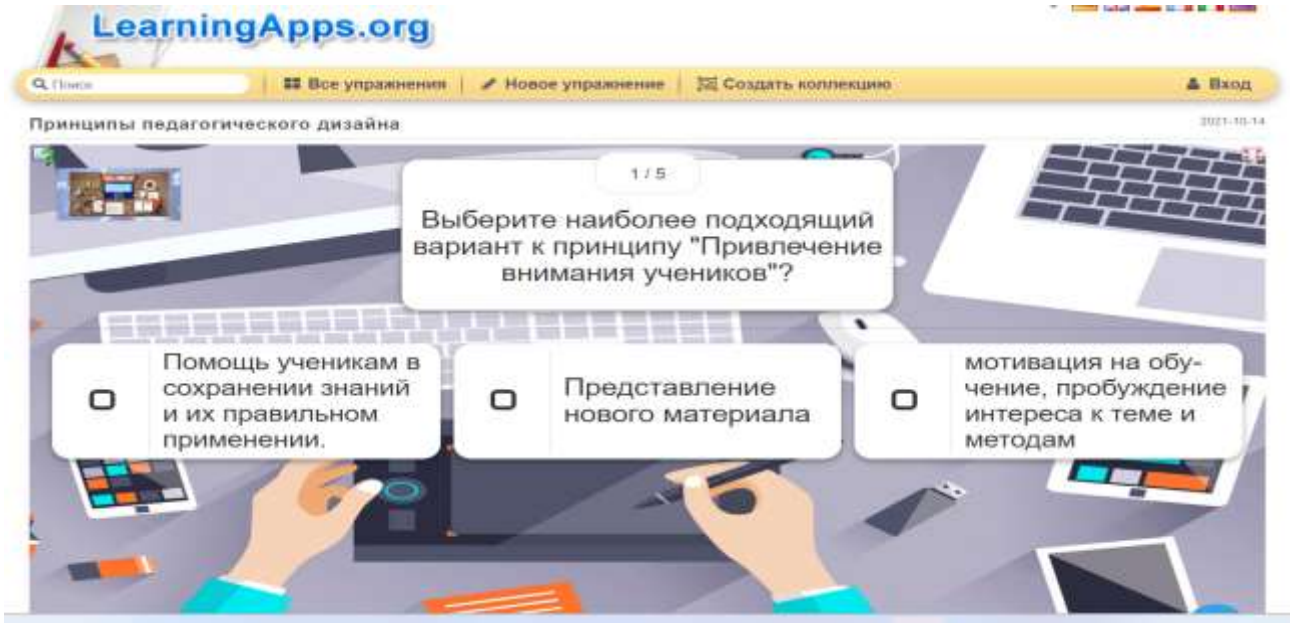


Рисунок 4 – Задание, разработанное обучающимися на платформе LearningApps.org,

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что использование цифровых ресурсов не только помогает развить цифровую грамотность, цифровую компетентность будущих

педагогов, но дает возможность развитию критического мышления, раскрытию инновационно и творческого потенциала обучающихся. Обучающиеся, будущие педагоги, осваивая цифровые платформы будут готовы к реализации новых проектов и идей в условиях конкурентной, цифровой образовательной среды.

Список использованных источников

1. Послание Главы государства К.К.Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны», 9.01.2021г.

2. Дудина, О.В. Цифровая грамотность будущих педагогов-психологов [Электронный ресурс] / О. В. Дудина, Т. В. Горбунова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №5. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32040. – Дата доступа: 01.03.2023.

3. Картукова, А. А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога / А. А. Картукова // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога : сб. материалов участников конф. – СПб. : Международные образовательные проекты, 2019. – С. 8–11

4. Грязнов, С. А. Цифровая компетентность преподавателя / С. А. Грязнов // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №2. – С. 79-81.

5. Сардарова, Ж. И. Цифровая компетентность педагогов: современное состояние, проблемы / Ж. И. Сардарова, Н. С. Жумашева, Г. Б. Мусагалиева // Вестник КазНПУ им.Абая. Серия «Педагогические науки». – 2022. – №1. – С. 158-167

УДК 378.147

ФАРМІРАВАННЕ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Азарка В. У., Васілеўская А. С.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г. Мінск, Беларусь

У артыкуле разглядаюцца напрамкі працы, скіраванай на фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў пачатковых класаў.

Ключавыя словы: лінгвакультуралагічная кампетэнцыя, пачатковая адукацыя, праект, лінгвакультуралагічная інфармацыя.

In the article, the directions of work on the formation of linguistic and cultural competence of future teachers of primary classes are considered.

Keywords: linguistic and cultural competence, primary education, project, linguistic and cultural information.

Курс беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі пабудаваны на аснове зыходных палажэнняў кампетэнтнаснага, лінгвакультуралагічнага, камунікатыўна-дзейнаснага і асобасна арыентаванага падыходаў [1].

У праграме курса вызначана, што ў межах лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцыі выкладанне беларускай мовы павінна быць скіравана на фарміраванне пачуццёва-вобразнага ўспрымання беларускай мовы і ўмення адрозніваць яе ад рускай мовы;

асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай культурнай каштоўнасці; фарміраванне асэнсаванага ўспрымання беларускай літаратурнай мовы як сродку замацавання культурных традыцый, маральных каштоўнасцей грамадства; засваенне правіл маўленчага этыкету, сацыяльных норм маўленчых паводзін у розных сітуацыях зносін; фарміраванне ў вучняў пачуцця прыгажосці, мілагучнасці, выразнасці, эстэтычнай вартасці беларускай мовы [1].

Мэтай і вынікам рэалізацыі лінгвакультуралагічнага падыходу з'яўляецца фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, пад якой разумеецца сістэма ведаў пра культуру, увасобленая ў нацыянальнай мове [2, с. 111].

Такім чынам, настаўнік пачатковых класаў павінен ведаць змест лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, сродкі яе фарміравання і сродкі дыягностыкі сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі.

Многія з гэтых пытанняў разглядаюцца на занятках па дыдактыцы і методыцы выкладання беларускай мовы. Аднак нярэдка будучыя настаўнікі не зусім дакладна разумеюць, у чым сутнасць лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі і як яе можна сфарміраваць у малодшых школьнікаў.

У першую чаргу неабходна зразумець, што ў працэсе асваення свету той ці іншы этнас стварае так званую карціну свету – веды пра свет, якія ўключаюць у сябе не толькі адлюстраванне аб'ектаў, але і адносіны да іх [3, с. 50]. Свае веды пра свет этнас увасабляе ў рознага тыпу намінацыях, такім чынам ствараецца моўная карціна свету. Усё, што некалі існавала ў культуры нашых продкаў, іх вераванні, абрады, погляды на жыццё, не знікла, а ў той ці іншай форме захавалася ў мове. Важнымі спосабамі захавання гэтых ведаў выступаюць розныя моўныя адзінкі – ад гука да тэксту. Безумоўна, што існуць адзінкі, якія валодаюць большым лінгвакультуралагічным патэнцыялам: безэквівалентная і фонавая лексіка, фразеалагізмы, прыказкі і прымаўкі, фальклорныя тэксты і інш.

Са многімі з гэтых адзінак студэнты знаёмяцца на занятках па беларускай мове, аднак, як паказвае практыка, гэтага недастаткова.

Ужо некалькі год на факультэце пачатковай адукацыі праводзіцца віктарына "Скарбы роднай мовы", прымеркаваная да Міжнароднага дня роднай мовы. Па ўмовах віктарыны студэнты павінны прадэманстраваць сваё веданне найбольш значных у аспекце лінгвакультуралогіі моўных адзінак – слоў безэквівалентнай лексікі, фразеалагізмаў і прыказак.

Вынікі віктарыны сведчаць пра недастатковы ўзровень валодання студэнтамі гэтымі скарбамі мовы.

Так, у лютым 2023 года ў віктарыне прынялі ўдзел 82 студэнты факультэта пачатковай адукацыі. Правільна растлумачылі значэнне слоў безэквівалентнай лексікі толькі 56,1 %

студэнтаў (трэба адзначыць, што многія з іх карысталіся інтэрнет-рэсурсамі). Прычым нярэдка студэнты не маглі растлумачыць словы з выразнай унутранай формай: гарбузнік, бобіна, весялуха, пачатковец, бездзетуха, крынічышча. 37,8 % удзельнікаў дапусцілі памылкі пры тлумачэнні слоў, 6,1 % увогуле не справіліся з заданнем.

З другім заданнем паспяхова справіліся 71,9 % удзельнікаў віктарыны –па дэфініцыі вызначылі слова, аднавілі фразеалагізм і растлумачылі значэнне ўстойлівага выразу. 8,5 % студэнтаў сутыкнуліся з цяжкасцямі пры тлумачэнні значэння фразеалагізма, 5 % удзельнікаў віктарыны не ўзнавілі па дэфініцыі прапушчаны кампанент ці вызначылі яго няправільна.

Самым складаным стала трэцяе заданне, у якім з прапанаваных слоў (словы прыведзены ў пачатковай форме) трэба было скласці і запісаць дзве прыказкі. З заданнем справіліся толькі 40,2 % удзельнікаў. А 12,2 % нават не спрабавалі выканаць гэта заданне.

Сучасныя падручнікі па беларускай мове і літаратурным чытанні насычаны дыдактычным матэрыялам, які нясе лінгвакультуралагічную інфармацыю. Аднак складваецца сітуацыя, калі будучы настаўнік не ўмее іх бачыць у тэксце і не ўмее працаваць з такім матэрыялам.

На наш погляд, існуе некалькі напрамкаў працы для выпраўлення сітуацыі.

Па-першае, на занятках неабходна акцэнтаваць увагу студэнтаў не проста на сам факт існавання такіх адзінак у мове, але і на закладзены ў іх лінгвакультуралагічны патэнцыял. Часткова праблема можа вырашыцца ў працэсе выкладання дысцыпліны “Фарміраванне білінгвальнага адукацыйнага асяроддзя”, якая была ўключана ў 2021 годзе ў вучэбныя планы спецыяльнасці “Пачатковая адукацыя”. У праграме дысцыпліны прадугледжана вывучэнне такіх пытанняў, як білінгвізм і культура, паняцце пра безэквівалентную лексіку, рускія і беларускія фразеалагізмы ў люстэрку народнай культуры.

Па-другое, у практыку выкладання беларускай мовы неабходна больш актыўна ўключаць тэксты з культуралагічнай інфармацыяй. Так, у дапаможніку “Беларуская мова: аналіз моўных адзінак” аўтары дастаткова часта прыводзяць такія тэксты, напрыклад: За маладым хвойнікам – а тут быў канец усіх загонаў – усюды высіліся «бароды» – не кранутыя сярпом каліў трыццаць жыта, зверху, каля каласоў, перавязаныя чырвонаю стужкаю. Апошнюю «бараду» пазаўчора завівалі (а гэта значыць спраўлялі першыя альбо малыя дажынкі) на Гарбацэвічавым загоне: амаль паўвёскі прыходзіла адрабляць яму за зімовыя і вясновыя пазыкі, якраз каля Гарбацэвічавай «барады», між сцяблін якой Вікця клала хлеб і соль, дзяўчаты, спяваючы, плялі вянок з каласоў і палявых кветак і пасля пачапілі яго на галаву «багіні». За яе сёлета абралі Вольгу Чорную – тая хораша вылюднела за апошні год. Жнеі на чале з «багіняю», несучы апошні дажынкавы сноп, у сярэдзіну якога паклалі зрэзаную «бараду», з песнямі ішлі да Гарбацэвіча, і той, з паклонам узяўшы сноп і з павагай аднёсшы

яго ў клець, паклікаў у хату і частаваў усіх жней… [4, с. 41]. Паколькі гэты тэкст нясе культуралагічную інфармацыю, то перш чым выконваць асноўнае заданне – вызначыць лексіка-граматычныя разрады назоўнікаў – неабходна даць лінгвакультуралагічны каментарый, расказаць, які абрад апісваецца ў тэксце, растлумачыць значэнні слоў дажынкі,“барада”, “багіня”, загон, каліва, клець.

Па-трэцяе, неабходна шырэй выкарыстоўваць адзінкі з культуралагічным зместам у пазааўдыторнай працы. Кафедрай беларускага і рускага мовазнаўства БДПУ назапашаны немалы станоўчы вопыт у гэтым напрамку.

Ужо больш за 10 год на факультэце праводзіцца традыцыйная алімпіяда па беларускай мове, сярод заданняў якой абавязкова ёсць тыя, што спрыяюць фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі: адгадаць фразеалагізм, прааналізаваць унутраную форму слова, растлумачыць значэнне ўласна беларускіх слоў і інш. Напрыклад, суаднесці беларускія фразеалагізмы і прыказкі: абяцанка-цацанка, а дурню радасць; як сыр у масле катацца; у чужым воку пылінку ўбачыць, а ў сваім бервяна не заўважыць і інш. з адпаведнікамі з англійскай і французскай моў; разгледзець малюнак і згадаць, як па-беларуску называюцца кветкі (язмін, пралеска, бэз і інш.).

У 2018-2019 навучальным годзе быў рэалізаваны праект “Энцыклапедыя адной кнігі” па нарысе Уладзіміра Караткевіча “Зямля пад белымі крыламі”. Удзельнікі праекта павінны былі прачытаць нарыс і стварыць азбуку: падабраць на кожную літару алфавіта пэўнае паняцце, звязанае з гісторыяй, культурай, прыродай Беларусі, і запісаць яго значэнне. У выніку такой працы было створана некалькі “энцыклапедый” – Кулінарная, Зялёная, Блакітная, Этнаграфічная. У гэтых своеасаблівых энцыклапедыях студэнты тлумачылі і словы безэквівалентнай лексікі: жупан, андарак, вяселле, драбіны, ёўня і інш.; занатоўвалі назвы прыродных аб’ектаў Беларусі: Белавежская пушча, Налібоцкая пушча, Шчара; апісвалі стравы: праснак, струцаль, клёцкі, поліўка і інш. Кожнае тлумачэнне суправаджалася ілюстрацыяй і цытатай з нарыса Уладзіміра Караткевіча.

У 2023 годзе ў час педагагічнай практыкі студэнты 3 курса разам з вучнямі малодшых класаў працавалі над рэалізацыяй праекта “Героі беларускіх міфаў”.

Мэты праекта: атрыманне ведаў пра беларускую міфалогію, пашырэнне кругагляду, фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі навучэнцаў (развіццё правільнага вуснага маўлення як маналагічнага, так і дыялагічнага), лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, фарміраванне маральных і эстэтычных пачуццяў, а таксама развіццё здольнасцей да творчай дзейнасці. Важным момантам рэалізацыі праекта стала тое, што практыканты разам з вучнямі спасцігалі таямніцы беларускай міфалогіі. Студэнты падрыхтавалі стартавую прэзентацыю для навучэнцаў і буклет для бацькоў, каб зацікавіць удзельнікаў праекта праблемай,

дапамагалі вучням знаходзіць інфармацыю пра міфічных персанажаў (Дамавіка, Лазніка, Вужалак, Русалкі, Лесавіка і інш.), увасабляць у матэрыяле партрэт героя і месца яго пражывання. Для праверкі ведаў навучэнцаў была распрацавана выніковая віктарына.

Ужо 5 год на факультэце дзейнічае школа адукацыйнага турызму “Мая краіна”, за час існавання якой студэнты змаглі пазнаёміцца з рознымі гарадамі і мястэчкамі Беларусі: Гродна, Полацк, Гальшаны, Крэва, Будслаў і інш. У час экскурсій значная ўвага надаецца не толькі архітэктурным і прыродным помнікамі нашай краіны, але і этнаграфічным асаблівасцям рэспублікі.

Студэнты змаглі пазнаёміца з этнаграфічным падзелам Беларусі, які значна адрозніваецца ад адміністрацыйнага, даведацца пра розныя віды паселішчаў (сядзіба і сяліба, фальварак і маёнтак, мястэчка, слабада і інш.), убачыць на ўласныя вочы, як выглядаюць прылады сельскагаспадарчай працы, прадметы побыту, традыцыйнае адзенне беларусаў, гліняны посуд і інш.

Такім чынам, рэалізацыя лінгвакультуралагічнага падыходу ў працэсе камунікатыўнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў павінна быць мэтанакіраванай. Сістэматычнае выкарыстанне лексічных, лексікаграфічных, этымалагічных адзінак, якія валодаюць культуралагічным патэнцыялам, у аўдыторнай і пазааўдыторнай дзейнасці з’яўляецца адным з эфектыўных сродкаў далучэння студэнтаў (а ў будучым, спадзяёмся, і іх вучняў) да нацыянальнай культуры.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для IV класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://adu.by/images/2020/07/up-bel-mova-4kl-bel-rus.docx. – Дата доступу: 25.03.2023.

2. Свірыдзенка, В. І. Фарміраванне маўленчай культуры білінгвальнай асобы навучэнца пачатковых класаў: тэорыя і практыка / В. І. Свірыдзенка. – Мінск : БДПУ, 2019. – 280 с.

3. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А.Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

4. Азарка, В. У. Беларуская мова: аналіз моўных адзінак : дапам. / В. У. Азарка, А. С. Васілеўская. – Мінск : БДПУ, 2011. – 116 с.

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И КАЛЛИГРАФИЯ»

Антонович Н. М.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются особенности организации работы по формированию базовых профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплины «Методика обучения грамоте и каллиграфия».

Ключевые слова. Методика обучения грамоте, каллиграфия, базовые профессиональные компетенций, будущие учителя начальных классов.

The article discusses the features of the organization of work on the formation of basic professional competencies among students in the study of the discipline "Methods of teaching literacy and calligraphy".

Keywords. Literacy teaching methodology, calligraphy, basic professional competencies, future primary school teachers.

В учебные планы 2021 года включена учебная дисциплина «Методика обучения грамоте и каллиграфия», изучение которой направлено на овладение студентами теоретическими и практическими навыками по обучению грамоте на I ступени общего среднего образования, практическими умениями каллиграфически правильного письма [1]. Материал, предусмотренный для изучения в рамках учебной дисциплины, структурирован по трем разделам: «Научные основы обучения грамоте», «Обучение чтению», «Обучение письму. Каллиграфия».

Авторы учебной программы отмечают, что «согласно образовательному стандарту высшего образования, типовому учебному плану изучение учебной дисциплины «Методика обучения грамоте и каллиграфия» направлено на формирование у студентов базовых профессиональных компетенций (БК-1,5): проектировать процесс обучения, ставить образовательные цели, отбирать содержание учебного материала, методы и технологии на основе системы знаний в области теории и методики педагогической деятельности; осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, применять их в образовательном процессе с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся» [1].

Раздел «Научные основы обучения грамоте» предусматривает изучение теоретических основ данной дисциплины, получение научных знаний о процессах формирования навыков чтения и письма; разделы «Обучение чтению», «Обучение письму. Каллиграфия» имеют ярко выраженную практикоориентированную направленность и предполагают решение ряда задач, связанных с формированием базовых профессиональных компетенций у студентов.

Так, при изучении раздела «Обучение чтению» студенты знакомятся с содержанием и методикой работы по чтению в подготовительный, основной и заключительный периоды обучения грамоте, организацией работы по развитию речи учащихся, особенностями проведения контрольно-оценочной деятельности педагога и учащихся в процессе обучения чтению, овладевают соответствующими умениями и навыками. Следует отметить, что практические занятия по учебной дисциплине «Методика обучения грамоте и каллиграфия»

проводятся как на русском, так и на белорусском языках, что, с одной стороны, способствует формированию сбалансированной билингвальной личности студента, с другой стороны, позволяет подготовить будущего учителя начальных классов к проведению учебных занятий по обучению грамоте в 1 классе в учреждениях образования с русским языком обучения и белорусским языком обучения.

На практических занятиях для анализа студентам предлагаются конспекты уроков, разработанные опытными учителями, студентами-практикантами; видеозаписи уроков обучения чтению и письму; видеоматериалы, размещенные на «Едином информационно-образовательном ресурсе» [2]. При этом применяются фронтальная, групповая и коллективная формы организации работы. Следует отметить, что особый интерес у студентов вызывает выполнение практикоориентированных заданий. Все это позволяет предвидеть и предотвратить ошибки при самостоятельной постановке образовательных, развивающих и воспитательных целей к урокам обучения грамоте; отборе форм, средств, методов и приемов обучения; самостоятельной разработке конспектов уроков, продумывании содержания работы на каждом этапе урока, организации учебного процесса. Разработанные студентами конспекты уроков обязательно проверяются на практических занятиях, осуществляется моделирование и анализ педагогических ситуаций. Будущие педагоги с удовольствием принимают участие в дискуссиях, посвященных обсуждению сложных, актуальных вопросов в современной методике обучения грамоте.

На протяжении изучения всего курса будущие учителя начальных классов собирают методическую копилку: разработанные ими конспекты уроков (фрагменты уроков), дидактический и наглядный материалы, дидактические игры для уроков обучения чтению и письму, физкультминутки (пальчиковые, для глаз, для снятия общего утомления), материалы для проведения рефлексии и др.

При изучении раздела «Обучение письму. Каллиграфия» студенты знакомятся с содержанием работы по письму в подготовительный, основной и заключительный периоды обучения грамоте, осваивают методы и приемы обучения письму первоклассников, овладевают навыки каллиграфического письма. На практических занятиях будущие педагоги разрабатывают конспекты уроков (фрагменты уроков) обучения письму в каждый из периодов обучения грамоте, особое внимание уделяется основному периоду, при изучении которого происходит знакомство с начертанием всех заглавных и строчных букв. Каждый студент выступает в роли учителя и представляет фрагмент урока, на котором знакомит учащихся (студентов) с написанием новой буквы (заглавной и строчной). При этом студенты демонстрируют применение разнообразных приемов: анализ формы буквы; конструирование буквы из элементов-шаблонов; показ учителем процесса письма и объяснение способов

начертания буквы; письмо в воздухе; письмо под счет; копирование буквы через кальку и др. После проведения фрагментов уроков обязательно организуется их анализ, обсуждение ошибок, отрабатываются пути их устранения. На занятиях обращается внимание на особенности применения наглядных и электронных средств обучения. Так, при проведении фрагментов уроков обучения письму студенты применяют анимационные ролики с интерактивной демонстрацией образцов написания элементов букв, букв, их соединений [3].

На занятиях по учебной дисциплине «Методика обучения грамоте и каллиграфия» рассматриваются особенности организации работы по совершенствованию навыка каллиграфического письма во 2, 3, 4 классах, разбираются требования к проведению минуток чистописания на уроках русского языка. Студенты подбирают соответствующий материал для каждого класса, пополняют свою методическую копилку, демонстрируют отобранный материал на занятиях.

Следует отметить, что все записи учителя (на классной доске, в дневниках учащихся, в классном журнале) должны быть выполнены каллиграфически правильно, поэтому на практических занятиях по учебной дисциплине «Методика обучения грамоте и каллиграфия» студенты отрабатывают написание букв, соединений букв, слов в прописях. При этом студенты проводят не только самооценку, но и взаимооценку выполненных заданий (организуется работа в парах). Уделяется внимание отработке навыка каллиграфического письма на классной доске, поскольку, как известно, движения руки в процессе письма на доске не соответствуют движениям руки в процессе письма в тетради.

Таким образом, на занятиях по учебной дисциплине «Методика обучения грамоте и каллиграфия» применяются интерактивные методы обучения, создаются необходимые условия для формирования базовых профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. Антонович, Н. М. Методика обучения грамоте и каллиграфия : учеб. программа [Электронный ресурс] // Н. М. Антонович, О. И. Свириденко // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/55597. – Дата доступа: 26.03.2023.

2. Единый информационно-образовательный ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eior.by. – Дата доступа: 26.03.2023.

3. Тиринова, О. И. Прописи с анимацией / О. И. Тиринова. – Минск : Аверсэв. – 2023. – 48 с.

УДК 811.161.3(072)(043.3)

ВЫВУЧЭННЕ МОЎНЫХ АДЗІНАК СПЕЦЫЯЛЬНАЙ СФЕРЫ ЯК СРОДАК РЭАЛІЗАЦЫІ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАГА ПАДЫХОДУ ПРЫ НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

(НА ПРЫКЛАДЗЕ БУДАЎНІЧЫХНАЙМЕННЯЎ)

Бабровіч Т. С.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г.Мінск, Рэспубліка Беларусь

У артыкуле разглядаюцца будаўнічыя найменні сучаснай беларускай літаратурнай мовы як сродак рэалізацыі лінгвакультуралагічнага падыходу ў пачатковай школе пры навучанні беларускай мове. Аналіз парадыгматычных і сінтагматычных адносін моўных адзінак дае магчымасць не толькі папаўняць лексічны запас малодшых школьнікаў, але і ўсведамляць сваю нацыянальную прыналежнасць.

Ключавыя словы: лінгвакультуралагічны падыход, пачатковая школа, будаўнічыя найменні, моўная кампетэнцыя.

The article deals with the building names of the modern Belarusian language as a means of implementing the linguoculturological approach in elementary school when studying the Belarusian language. The analysis of paradigmatic and syntagmatic relations of language units makes it possible not only to replenish the vocabulary of younger students, but also to feel their national identity.

Keywords: linguoculturological approach, elementary school, building names, language competence.

Адной з асноўных задач вывучэння беларускай мовы ў пачатковай школе з’яўляецца фарміраванне моўнай асобы, якая валодае камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі, неабходнымі для ажыццяўлення зносін у розных сітуацыях, далучэнне пры дапамозе моўных сродкаў да культурных традыцый беларускага народа. Вядома, што ў семантычнай структуры слова змяшчаецца інфармацыя пра сістэму каштоўнасцей той ці іншай нацыі. Па словах Т.І. Вендзінай, “у слове акумулююцца асаблівасці ўспрымання свету, захоўваецца і перадаецца з пакалення ў пакаленне гістарычны вопыт народа, яго гістарычная памяць” [1, с. 6]. У сувязі з гэтым, пры вывучэнні беларускай мовы ў пачатковай школе значнае месца займае лінгвакультуралагічны падыход. Як падкрэслівае В.У. Зелянко, “лінгвакультуралагічны падыход заснаваны на кумулятыўнай функцыі мовы і накіраваны на ўсведамленне вучнямі мовы як феномена, у якім адлюстраваны праяўленні культуры, як сродку спасціжэння нацыянальнай і сусветнай культуры” [2, с. 9]. Даследчык адзначае, што названы падыход забяспечвае, з аднаго боку, “уваходжанне” ў нацыянальную і сусветную культуру ў працэсе навучання беларускай мове і, з другога боку, авалоданне беларускай мовай на аснове спасціжэння культуры” [2, с. 9].

Пры рэалізацыі лінгвакультуралагічнага падыходу цэнтральным аб’ектам увагі з’яўляюцца культурна афарбаваныя моўныя адзінкі: назвы рэалій матэрыяльнай культуры беларусаў, фразеалагізмы, прыказкі, прымаўкі, прыкметы, сімвалы нацыянальнай культуры, тэксты як адзінкі культуры і інш.

Фарміраванне моўнай кампетэнцыі навучэнцаў пачатковых класаў непасрэдна звязана з пашырэннем лексічнага запасу моўнай асобы, у тым ліку засваеннем значнай колькасці

спецыяльнай лексікі. Так, найменні будаўнічай сферы ўяўляюць своеасаблівую лексічную сістэму, якая складвалася на працягу доўгага часу і ўзыходзіць да прафесійнай лексікі будаўнікоў ранніх перыядаў развіцця грамадства. Сучасная сістэма моўных адзінак будаўнічай сферы адлюстроўвае працяглае развіццё будаўнічай галіны, эвалюцыю жыллёвых, грамадскіх і прамысловых пабудоў, матэрыялаў і г.д. У колькасных адносінах будаўнічая тэрміналогія ахоплівае вялікае кола найменняў. Так, Н.Я. Пятрова, аналізуючы сістэмныя адносіны паміж адзінкамі будаўнічай сферы ў сучаснай беларускай мове, вылучае сярод будаўнічых тэрмінаў-слоў наступныя лексіка-семантычныя групы: “Назвы прыстасаванняў і машын”, “Назвы уласцівасцей прадметаў і з’яў”, “Назвы дзеянняў, працэсаў, станаў”, “Назвы рэчываў і матэрыялаў”, “Назвы спецыяльных прадметаў”, “Назвы месцаў, што ўтвораны ў выніку пэўных дзеянняў”, “Назвы інструментаў і прылад”, “Назвы прафесій і сфер дзейнасці”, “Назвы спецыяльных прадметаў”, “Назвы будынкаў, памяшканняў, іх частак, будаўнічых канструкцый” [3, с.59 – 60].

Названы пласт лексікі не вывучаецца ў пачатковай школе, але яго адзінкі сустракаюцца ў мастацкіх тэкстах, з якімі працуюць дзеці. Найбольш ужывальнымі з’яўляюцца найменні, якія ўваходзяць у лексіка-семантычныя групы “Назвы будынкаў, памяшканняў, іх частак, будаўнічых канструкцый”, “Назвы рэчываў і матэрыялаў”, “Назвы прафесій і сфер дзейнасці”. Так, малодшыя школьнікі сутракаюцца са словамі дом, хата, будынак, хлеў (хлявец), стайня, леснічоўка, школа, павець, падвал, цялятнік, страха, вежа, бярвенне, цагліна, цэгла і інш.: Схапілі панскія слугі прагнага дзядзьку, пацягнулі на стайню ды так яго ўзнагародзілі, што ён ледзьве ачухаўся [4, с. 9]; У леснічоўцы нам дваім з братам было адзінока: у той час бацьку перавялі на другі абход, пад вёску Краўцоўку. Там у сасновым бары стаяла адзінокая хата лесніка [4, с. 17]; Баючыся бацькі, у хату не заходзіў – плакаў за хлявом, каб пачула маці [4, с. 19]; Выходзіць з хаты гаспадар. Бачыць: вада цікуе на яго хлявец [4, с. 34]; Паўлікаў тата – будаўнік. Працуе му́лярам – складае з цэглы будынкі [4, с.56]; Тата адрамантаваў даўжэзны цялятнік: перакрыў лістамі шыферу, зрабіў новыя загарадкі, паілкі для цялят [4, с. 59]; Ад чаго ж гэта пабялелі столь, ляжанка і печ, і нават сцены адсвечваюць белізной? Я прынік да шыбы падвойнага акна і ўсё зразумеў [5, с. 13]; Ён запрасіў для будаўніцтва лепшых дойлідаў. На той час гэта было грандыёзнае збудаванне памерам 26 метраў шырынёй і 31 метр даўжынёй [5, с. 67]; Вежа муравалася з каменю і вельмі трывалай цэглы, а ўласна горад рабіўся з бярвення [5, с. 71].

Прыведзеныя найменні прысутнічаюць у актыўным слоўніку сучаснай беларускай літаратурнай мовы і з’яўляюцца моўным кампанентам лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Таму вучням пачатковай школы могуць быць прапанаваны розныя лінгвістычныя заданні да вылучаных моўных адзінак.

З мэтай глыбокага, усебаковага засваення лексічных багаццяў мовы мэтазгодна прапанаваць вызначыць тэматычныя і лексіка-семантычныя групы будаўнічых найменняў. Класіфікацыя моўных адзінак адбываецца ў межах тэматычных груп, калі найменні аб'ядноўваюцца на падставе як лінгвістычных, так і нелінгвістычных характарыстык. Такое чляненне дае магчымасць зразумець асаблівасці чляненя экстралінгвістычнай рэчаіснасці носьбітамі мовы.

Пры вывучэнні будаўнічых найменняў у семасіялагічным аспекце існуе традыцыя вычлянення розных лексічных груповак на аснове семантычнага падабенства або адрознення. Асобая ўвага надаецца праблемам сістэмнасці лексічнага ўзроўню мовы, дзе ў цэнтры знаходзяцца парадыгматычныя і сінтагматычныя адносіны. У аснове парадыгматычных адносін ляжыць семантычнае падабенства найменняў, наяўнасць агульных сем у семантычнай структуры розных слоў, таму важна умець вызначаць словы па лексічных значэннях (знаходзіць мнагазначныя і сінанімічныя найменні). Напрыклад, словы дом, хата, будынак уваходзяць у сінанімічны рад. Найменне будынак ўжываецца са значэннем 'жылое, адміністрацыйнае ці гаспадарчае збудаванне" [6, с. 95]. Слова дом мае значэнні '1. будынак для жылля або размяшчэння ўстаноў, а таксама (зб.) людзі, якія жывуць у ім; 2. кватэра, а таксама сям'я, людзі, якія жывуць разам, іх гаспадарка; 3. установа, што абслугоўвае якія-н. грамадскія патрэбы; 4. дынастыя, род (уст.)' [6, с. 181]; найменне хата зафіксавана з наступнымі значэннямі'1. жылая сялянская пабудова, зрубленая з бярвення; 2. унутраная частка такой пабудовы; 3. асобны сялянскі двор, гаспадарка; асобная сям'я' [6, с. 719]. Аналіз моўнага матэрыялу паказвае багацце семантыкі кожнай лексічнай адзінкі.

Такім чынам, лінгвакультуралагічны падыход пры вывучэнні беларускай мовы ў пачатковай школе займае значнае месца. Вывучэнне найменняў будаўнічай сферы, аналіз іх парадыгматычных і сінтагматычных адносін дае магчымасць не толькі папаўняць лексічны запас малодшых школьнікаў, але і ўсведамляць сваю нацыянальную прыналежнасць, фарміраваць цікавасць да гісторыі сваёй краіны. Разгляд моўнага матэрыялу па тэматычных пагрупах дазваляе бачыць чляненне пазамоўнай рэчаіснасці кожнага канкрэтнага народа, што дапамагае рэалізаваць лінгвакультуралагічны падыход у навучальным працэсе.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Вендина, Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм) / Т. И. Вендина. – М. : Издательство «Индрик», 1998. – 240 с.

2. Зелянко, В. У. Методыка навучання беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу (10-11 класы) : аўтарэф. дыс. ... канд. педагаг. навук : 13.00.02 / В. У. Зелянко ; БДУ − Мінск, 2010. − 29 с.

3. Пятрова, Н. Я. Будаўніцтва / Н. Я. Пятрова // Беларуская мова. Тэхнічная лексіка вучэбны дапаможнік для студэнтаў тэхнічных спецыяльнасцей / Н. В. Гаўрош [і інш.] ; пад рэд. Н. В. Гаўрош. – Мінск : БНТУ, 2015. – С.47 − 70.

4. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання : у 2 ч. Ч. 2 / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2017. – 119 с.

5. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : вучэбны дапаможнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання : у 2 ч. Ч. 1 / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2018. – 139 с.

6. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / Пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 2005. – 784 с.

УДК: 378(045)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Жданович Н. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются особенности подготовки учителя начальных классов на факультете начального образования БГПУ. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов анализируется в контексте практической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, практикоориентированность подготовки педагога, образовательная среда университета, учебный план, содержание образования по специальности «Начальное образование».

The article discusses the features of training a primary school teacher at the Faculty of Primary Education of the Belarusian State Pedagogical University. The formation of professional competencies of future primary school teachers is analyzed in the context of practical activities.

Keywords: professional competence of a teacher, practice-oriented training of a teacher, educational environment of the university, curriculum, content of education in the specialty "Primary education".

Подготовка педагогов в нашей стране осуществляется на основе реализации принципов государственной политики в сфере образования, и согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [1], Государственной программе «Образование и молодежная политика» [2], Концепции развития педагогического образования [3], приоритетной задачей высшей школы является повышение эффективности практикоориентированной подготовки специалистов.

Сегодня учителю все чаще приходится работать в образовательной среде, которая требует решения нестандартных педагогических ситуаций. Педагогу приходится быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, в том числе к своей функции модератора в образовательном процессе, который не передает знания, а помогает учащимся создавать собственные продукты в освоении знаний по различным

предметам. Закономерно, что для современного учителя приобретает особую актуальность социально-профессиональная компетентность, которая позволяет ему эффективно решать профессиональные, социальные и личные проблемы, выполнять не только типовые, но и нестандартные задачи различной степени сложности. И чтобы выпускник вуза был к этому готов, он должен получать достаточный для успешного трудоустройства практический опыт, который позволил бы ему приступить к выполнению своих профессиональных обязанностей с минимальными затратами времени на адаптацию. Поэтому усиление практической составляющей образовательного процесса педагогического вуза – это закономерное требование социума.

Тенденцией современного профессионального образования, отличающего его от других образовательных парадигм, является реализация принципа практикоориентированности во всех направлениях подготовки специалиста.

Практикоориентированность выступает необходимым условием качества образования и выхода из стен университета конкурентноспособных специалистов, готовых к осуществлению своих трудовых функций:

– организовывать процесс обучения и процесс воспитания;

– создавать развивающую образовательную среду;

– обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса;

– осуществлять исследовательскую и инновационную деятельность, социальное взаимодействие в образовательных целях, личностно-профессиональное саморазвитие.

Трудовые функции, обозначенные в профессиональном стандарте педагога, по сути являются задачами, которые необходимо решать в процессе подготовки будущего учителя.

Подготовка к практической деятельности по специальности «Начальное образование» осуществляется как в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин, так и в рамках изучения дисциплин специальности, а также в период прохождения учебных и производственных практик [4], [5].

Мы провели сравнительный анализ учебных планов по специальности «Начальное образование» разных лет (2013, 2019, 2021, 2023). Обращает на себя внимание изменение в соотношении часов на психолого-педагогические и методические дисциплины: в плане 2013 г. они составляли 44% от общего объема аудиторных часов, в плане 2019 г. – 45,1% (увеличился объем часов по психологии), в планах 2021 г. и 2023 г. их объем вырос почти на 11% и составляет почти 56%. Существенно изменилось соотношение лекционных и практических занятий: в планах 2013, 2019 гг. на лекции было отведено 45,6% и 45% соответственно, в учебных планах 2021, 2023 гг. лекции составляют 1/3 аудиторных часов

(33,6%), а 2/3 – это практические, семинарские и лабораторные занятия (лабораторные – 1,1%).

Системный характер подготовки обеспечивается преемственностью в содержании изучаемых дисциплин по курсам и ступеням, и прежде всего – преемственностью между курсами педагогики и методическими дисциплинами.

Обновление содержания подготовки учителей начальных классов происходит с учетом социокультурных тенденций и требований, предъявляемых к результатам обучения учащихся первой ступени общего среднего образования. Закономерно в новый учебный план включены такие дисциплины, как «Основы педагогического дизайна», «Проектирование урока в информационно-образовательной среде», «Медиаобразование младших школьников», «Цифровая дидактика», «Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников», «Развитие функциональной грамотности учащихся».

В планах 2021 и 2023 гг. нашли отражение запросы выпускников на получение дополнительной информации в области инклюзивного образования (введена учебная дисциплина «Инклюзивные образовательные практики») и оценивания учебных достижений учащихся (введена учебная дисциплина «Диагностика учебной деятельности»). Следует отметить, что дисциплина «Инклюзивные образовательные практики» и по объему, и по содержанию отличается от подобной дисциплины по другим специальностям педагогического профиля (84 аудиторных часа, из них 28 лекционных и 56 практических, форма контроля – экзамен) ввиду того, что с вопросами организации образовательного процесса в условиях инклюзии чаще всего сталкиваются именно учителя начальных классов, работая одновременно и с обычными детьми, и с детьми с особыми образовательными потребностями. В настоящее время нехватку специальных знаний в этой области можно компенсировать посредством организации в период практик в учреждениях образования мастер-классов учителей, работающих в интегрированных классах, а также благодаря проведению на базе университета дополнительных образовательных курсов, которые разрабатывают и читают педагоги-практики.

Практикоориентированный характер имеют и факультативные занятия по специальности «Начальное образование»: «Основы визуального программирования и образовательной робототехники», «Шахматы», «Основы обучения шахматной игре», «Практикум по вокально-инструментальной подготовке», «Практикум по художественно-изобразительной деятельности».

Содержание образования также имеет практикоориентированную направленность. Анализ учебных программ по специальности позволяет увидеть, что изучение и предметных, и методических дисциплин строится с учетом содержания учебных программ для начальной школы, поэтому прослеживается четкая корреляция содержательных линий, а включение в

компетентностно ориентированные задания для текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов материалов из учебных пособий для младших школьников еще более подчеркивает связь вузовской подготовки студентов с их будущей профессиональной деятельностью.

Содержание учебных и производственных практик также строится на основе принципа преемственности и увеличения объема практикоориентированных заданий. Учебные и производственные практики имеют непрерывный характер [5]. Содержание педагогических практик обновляется на каждом курсе, так как практическая деятельность создает условия для формирования первичного педагогического опыта, является предпосылкой становления базовых профессиональных компетентностей студентов.

Курс, семестр	Название практики	Количество недель, зачетные единицы
Учебные практики		
1 курс, 1 семестр	Ознакомительная	1 неделя / 1 з.е.
1 курс, 2 семестр	Практика по естествознанию	2 недели / 3 з.е.
2 курс, 3 семестр	Учебная практика «Первые дни ребенка в школе»	2 недели / 3 з.е.
2 курс, 4 семестр	Учебно-поисковая практика	2 недели / 2 з.е.
Производственные практики		
3 курс, 6 семестр	Педагогическая практика	6 недель / 9 з.е.
3 курс, 6 семестр	Педагогическая практика в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	3 недели / 5 з.е.
4 курс, 7 семестр	Преддипломная практика	4 недели / 7,5 з.е

В программу каждой практики внесены разделы, регламентирующие ее проведение в условиях онлайн-обучения. Следует отметить, что ни одна практика, даже ознакомительная, не является пассивной и предусматривает взаимодействие со школьниками.

Пример задания:

Задание № 1.

1. Выявить основные пути и средства обеспечения здоровьесберегающего режима на I ступени общего среднего образования.

2. С учетом данных требований разработайте и проведите 1 подвижную игру на перемене, 1 физкультминутку на уроке, 1 комплекс упражнений по профилактике утомления органов зрения.

3. Опишите методику проведения разработанной Вами подвижной игры по плану:

1. Название игры.

2. Цель проведения.

3. Материалы и оборудование.

4. Место проведения.

5. Количество участников.

6. Продолжительность игры.

7. Техника безопасности.

8. Ход проведения (описание игры).

9. Планируемый результат.

10. 1 – 2 варианта модификации игры (ее усложнения).

11. Выводы и рекомендации.

Также предусмотрена дифференциация заданий для обычных студентов и выпускников педагогических классов.

Например, для всех есть задание:

Напишите педагогическое эссе «Учитель XXI века», в котором представьте профессионально-личностный портрет педагога, у которого Вы проходили практику, педагогические ситуации, которые Вы наблюдали во время практики, выразите Ваше отношение к педагогу и выбранной профессии.

Для выпускника педагогического класса:

Подготовьте электронные материалы для своего профессионального портфолио:

– опишите необходимые требования к личности педагога, обусловленные требованиями к педагогической профессии;

– опишите требования к организации здоровьесберегающего режима на I ступени общего среднего образования.

Портфолио разрабатывается в электронном виде в сети Интернет (блог, персональный сайт).

Программа педагогических практик предусматривает знакомство с организацией работы в интегрированных классах. Например, одной из задач учебно-поисковой практики на 2 курсе является изучение адаптивной образовательной среды в учреждении образования и особенностей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Задание № 12. Проанализировать организацию образовательного процесса в классе интегрированного обучения и воспитания 1. Провести наблюдение за включением обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) в деятельность класса и проанализировать организацию образовательного процесса в классе интегрированного обучения и воспитания.

План анализа:

1. Сколько детей с ООП обучается в классе?

2. Какие образовательные программы реализуются в классе?

3. Какие специалисты работают с классом?

4. Схема рассадки детей с ООП в классе, анализ схемы рассадки.

5. Какие учебные предметы изучаются детьми с ООП совместно с классом?

6. Какие поведенческие проявления, связанные с нахождением в классе детей с ООП, наблюдались у обучающихся (перечислить, если наблюдались)?

7. Как учитель реагировал на данные проявления?

8. Как учитель включал детей с ООП в образовательный процесс на уроке (привести примеры)?

9. Какие трудности испытывал учитель на уроке при включении детей с ООП, с чем связаны эти трудности?

Эти задания сформулированы совместно со специалистами Института инклюзивного образования БГПУ.

В организации педагогических практик на факультете начального образования есть нововведения: с 2021-2022 учебного года в период практики допуск студентов к зачетным мероприятиям и отметка за урок и воспитательное мероприятие фиксируются в электронном журнале; с 2022-2023 учебного года изменена форма проведения практики на 2 курсе: учебно-поисковая практика (12 учебных дней) совмещается с теоретическим обучением и проводится в течение 4 семестра (108 часов, трудоемкость – 3 зачетные единицы), а не в течение недели, чтобы студенты могли проводить исследования в рамках курсового проектирования. Для этой практики разработана система заданий, направленных на формирование исследовательских компетенций будущих учителей начальных классов. Также в 2023 г. создан интерактивный сетевой ресурс для размещения методических разработок студентов, подготовленных в период педагогической практики, с комментариями преподавателей-методистов.

Реализация принципа практикоориентированности в образовательном процессе факультета находит отражение в организации самостоятельной и внеаудиторной работы студентов на базе филиалов кафедр, в проведении проектной деятельности непосредственно в учреждениях образования.

Таким образом, мы идем по пути создания оптимальной модели, сочетающей применение теоретических знаний в решении практических вопросов с целью формирования профессиональных компетенций будущего учителя еще в стенах университета. И важный шаг в этом направлении – активное взаимодействие вуза и учреждений общего среднего образования в различных направлениях.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf. – Дата доступа: 30.01.2023.

2. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100057. – Дата доступа: 30.01.2023.

3. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/концепция.pdf. – Дата доступа: 01.03.2023.

4. Образовательный стандарт высшего образования I ступени по специальности 1-01 02 01 Начальное образование (ОСВО 1-01 02 01-2013) [Электронный ресурс] : утвержден постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30 авг. 2013 г. № 87. – Режим доступа: https://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-metodicheskoe-upravlenie/obrazovatelnye-standarty-vysshego-obrazovaniya. – Дата доступа: 01.03.2023.

5. Образовательный стандарт высшего образования I ступени по специальности 1-01 02 01 Начальное образование (ОСВО 1-01 02 01-2021) [Электронный ресурс] : утвержден постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20 апр. 2022 г. № 85. – Режим доступа: https://tnpa.by/#!/FileText/667371/532803. – Дата доступа: 03.03.2023.

УДК 372.378.1

АБ ВЫКАРЫСТАННІ ТЭХНАЛОГІЙ МАДЭЛІРАВАННЯ ТЭКСТУ Ў ЛІНГВІСТЫЧНАЙ ПАДРЫХТОЎЦЫ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ВА ЎМОВАХ УКАРАНЕННЯ СТАНДАРТАЎ 3+

Качан В. Г.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г. Мінск, Беларусь

У артыкуле раскрываюцца праблемы тэхналагічнага забеспячэння выкладання беларускай мовы ва ўмовах укаранення стандартаў 3+. Звяртаецца ўвага на выкарыстанне тэхналогіі мадэліравання навуковага тэксту як тэхналогіі інтэнсіўнага навучання мове ў працэсе фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў.

Ключавыя словы: камунікатыўная кампетэнцыя, функцыянальна-камунікатыўны падыход, маўленчая дзейнасць, тэхналогія мадэліравання навуковага тэксту.

The article reveals the problems of technological support for teaching the Belarusian language in the context of the implementation of 3+ standards. Attention is drawn to the use of scientific text modeling technology as a technology for intensive language learning in the process of forming the communicative competence of future teachers.

Key words: Communicative approach, communicative competence, speech activity, text modeling technology.

Укараненне адукацыйных стандартаў 3+ патрабуе аптымізацыі і абнаўлення зместу падрыхтоўкі студэнтаў па лінгвістычных дысцыплінах з улікам іх практыкаарыентаванасці і кампетэнтнаснага падыходу да навучання, дыягнастычнага суправаджэння, тэхналагічнага забеспячэння і стварэння сістэмы інавацыйных сродкаў і тэхналогій. Пры фарміраванні камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў найбольш дзейсным з’яўляецца функцыянальна-камунікатыўны падыход да вывучэння мовы, які дазваляе вывучаць моўныя

адзінкі ў іх рэальным функцыянаванні, іншымі словамі, як тая ці іншая моўная адзінка выкарыстоўваецца ў вербалізацыі працэсу ўспрыняцця інфармацыі, працэсу перадачы ведаў і іх перапрацоўкі. Мэтай навучання з'яўляецца не толькі аб'ём ведаў па дысцыпліне, але і ўзровень іх засваення, уменні і навыкі, якія неабходна выпрацаваць, і ў навучальнай дзейнасці неабходна ўлічваць не толькі прафіліраванне навучання, прафесійную “прывязку", але і зацікаўленасць студэнтаў у навучанні, ступень іх стымуліравання.

З улікам таго, што вывучэнне беларускай мовы (а таксама і рускай, і замежнай) носіць статычны нарматыўны характар (ён прадугледжвае засваенне сукупнасці правілаў той ці іншай мовы, што забяспечвае правільнае валоданне гэтай мовай), фарміраванне моўнай сістэмы будучых настаўнікаў адбываецца ва ўмовах блізкароднаснага руска-беларускага білінгвізму, колькасць гадзін у вучэбным плане па беларускай мове паменшылася, актуальнымі становяцца пытанні значымасці вучэбнай інфармацыі і вызначэння таго лішняга, без чаго можна абысціся. Для гэтага трэба не толькі даць ацэнку ўжо атрыманым ведам студэнтаў (вызначыць зыходны ўзровень якасці ведаў), мацівіраваць неабходнасць вывучэння навучальнай дысцыпліны, але і ацаніць крэатыўнасць студэнтаў (здольнасць да творчай дзейнасці) і рэалізаваць прынцып рэдукцыянізму і прынцып эфектыўнасці. Любая дзейнасць (у тым ліку навучальная) ажыццяўляецца на аснове раней атрыманай інфармацыі і ў залежнасці ад характару выкарыстання апошняй падзяляецца на рэпрадуктыўную і прадуктыўную. Калі рэпрадуктыўная дзейнасць пачынаецца з “падказкі”, г.зн. студэнт пазнае раней вывучанае і знаёміцца з новым, а заканчваецца ўзнаўленнем ужо атрыманых ведаў па памяці, то прадуктыўная дзейнасць мае на мэце атрыманне суб'ектыўна новай інфармацыі на эўрытычным узроўні і аб'ектыўна новай інфармацыі на творчым, даследчыцкім узроўні.

Безумоўна, добрае засваенне вучэбнай праграмы – гэта асноўная ўмова фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў, але мацівіраванае вывучэнне беларускай мовы і цікавасць да арганізацыі маўлення ўвогуле забяспечвае менавіта функцыянальна-камунікатыўны падыход да моўных з’яў. Каб пазбегнуць аднабаковасці ў вывучэнні беларускай мовы, звязаную толькі з засваеннем асноўных моўных катэгорый, моўных адзінак і правілаў іх функцыянавання, неабходна арганізаваць работу па выкладанні беларускай мовы з мэтай развіцця камунікатыўных здольнасцей студэнтаў так, каб у цэнтры ўвагі заўсёды была праца над сказам як сінтаксічнай адзінкай , якая з’яўляеццца асновай камунікацыі, таму што сказ – гэта своеасаблівы спосаб рэалізацыі мыслення асобы, выражэння яго ўласных адносін да рэчаіснасці. Іменна ў сінтаксісе знаходзіцца ключ да фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў. Функцыянальна-камунікатыўны падыход да вывучэння сінтаксісу асабліва актуальным з’яўляецца для студэнтаў, якія атрымліваюць па спецыяльнасці “Пачатковая адукацыя”, паколькі галоўнай мэтай лінгвістычнай падрыхтоўкі

студэнтаў факультэта пачатковай адукацыі з’яўляецца фарміраванне моўнай сістэмы настаўніка-білінгва. Функцыянальна-камунікатыўны падыход да вывучэння сінтаксісу служыць падставай для актывізацыі разумовых здольнасцей студэнтаў і стварае магчымасць даследавання ўмоў функцыянавання моўных сродкаў у працэсе камунікацыі, свабоднага выбару сінтаксічных сродкаў для афармлення думкі ў вуснай ці пісьмовай форме як па-руску, так і па-беларуску.

Аб’ектам вывучэння пры такім падыходзе з’яўляецца і канструктыўны сінтаксіс, і функцыянальны, і семантычны, і камунікатыўны. Найбольш дакладна комплекснай аснове навучання сінтаксісу адпавядае шматаспектны аналіз, які дазваляе адначасова вырашаць і адукацыйныя, і развіццёвыя, і выхаваўчыя задачы, арганічна спалучаючы паглыбленне лінгвістычных ведаў па ўсіх раздзелах мовы, паколькі сінтаксіс сінтэзуе і выкарыстоўвае ўсе моўныя рэсурсы (у першую чаргу лексічныя і марфалагічныя), утвараючы з імі цэласнае адзінства. Пры ўкараненні функцыянальна-камунікатыўнага падыходу ў практыку выкладання беларускай мовы на факультэце пачатковай адукацыі надзвычай вялікае значэнне набывае аналітыка-сінтэтычная праца студэнтаў над складаным сказам. Гэта абумоўлена тым, што складаны сказ – асноўная сінтаксічная адзінка навуковага тэксту, прызначанага для выражэння складаных узаемасувязей з’яў і падзей, адлюстравання логікі навуковага выкладу думкі. Лінгвістычная характарыстыка сказа ўключае аналіз і лексічных сродкаў мовы, і граматычных (марфалагічных і сінтаксічных). Іменна складаны сказ з’яўляецца аптымальнай у функцыянальным плане адзінкай навучання навуковаму маўленню, на якім базіруецца любая навуковая камунікацыя, асноўнымі патрабаваннямі якой выступаюць рытарычная маркіраванасць і ўніфіцыраванасць.

Актывізаваць маўленчую дзейнасць студэнтаў, павышаць развіваючы эфект навучання дазваляе выкарыстанне тэхналогій арганізацыі і актывізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці студэнтаў, у прыватнасці тэхналогій мадэліравання тэксту.

Для эфектыўнага выкарыстання тэхналогій мадэліравання тэксту выкарыстоўваюцца наступныя сродкі і спосабы арганізацыі вучэбнай дзейнасці: аперацыйныя (рэпрадуктыўныя дзеянні канструявання, камбініравання, прадуцыравання), матэрыяльныя (вербальныя, схематычныя), арганізацыйныя (праца індывідуальная, у парах, у групах). Пры рэалізацыі тэхналогіі мадэліравання навуковага тэксту найбольш эфектыўны прыём – гэта прыём выкарыстання розных пунктаў гледжання на пастаўленую праблему, які патрабуе захавання паслядоўнасці трох этапаў:

1) актуалізацыі ведаў;

2) аналізу і абмеркавання праблемы;

3) фармулёўкі вывадаў.

Аснову мадэліравання навуковага тэксту складае пераход ад аналізу да сінтэзу зыходнага тэксту. Зыходным тэкстам можа быць эсэ (сачыненне-разважанне над навуковай праблемай) або пісьмовы варыянт выканання (індывідуальнага або групавога) кампетэнтнасна арыентаванага задання: даказаць, абгрунтаваць, вызначыць і інш.

На этапе аналізу складаецца лінгвістычная характарыстыка тэксту: вызначаюцца лексічныя, граматычныя, сінтаксічныя і стылістычныя асаблівасці і праводзіцца аптымізацыя тэкставага матэрыялу, у ходзе якога выключаюцца, замяняюцца вобразныя лексічныя сродкі, граматычныя формы і сінтаксічныя канструкцыі, не характэрныя для навуковага стылю. У тэксце захоўваюцца ключавыя тэрміны, іх азначэнне, прадуктыўныя граматычныя формы ладу, часу, стану дзеясловаў, устойлівыя спалучэнні, уласцівыя навуковаму стылю, нейтральныя ўзуальныя камбінацыі, вызначаюцца нарматыўныя словазлучэнні ў будове кожнага сказа. На этапе сінтэзу перад студэнтамі ставіцца задача змадэліраваць тэкст, у якім больш дакладна і выразна перадаецца адпаведная навуковая інфармацыя і адсутнічаюць элементы стылістычнага вар'іравання, што характарызуюць аўтарскую манеру навуковага маўлення. Пасля першага цыклу аналізу і сінтэзу мадэліравання ідзе лінгвістычная праверка новага тэксту з пункту гледжання патрабаванняў навуковага стылю, і ў выніку мадэліравання ствараюцца аптымальныя ў функцыянальным плане тэксты-адказы, якія могуць выступаць у якасці аб'ектаў навучання.

Выкарыстанне тэхналогій мадэліравання ў падрыхтоўцы настаўнікаў пачатковых класаў дазваляе найбольш поўна рашыць задачы інтэнсіўнага навучання беларускай мове, рацыянальна выкарыстоўваць вучэбны час, абагульніць, прывесці ў сістэму веды студэнтаў па ўсіх моўных раздзелах, вызначыць, наблізіць, дасягнуць камунікатыўнай мэты і вынікаў маўленчымі сродкамі, комплексна сфарміраваць усе аспекты камунікатыўнай кампетэнцыі.

УДК 37.08

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХКЛАССОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Невзорова А. В.

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Статья посвящена рассмотрению основных тенденций в модернизации современного педагогического образования вообще, а также, в подготовке учителя начальных классов, в частности. Проведен анализ основных положений "Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года". Представлен опыт развития педагогического образования на примере ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Рассмотрены направления образовательной деятельности, направленные на совершенствование подготовки педагогов в соответствии современными социокультурными условиями.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, учитель начальных классов.

The article is devoted to the consideration of the main trends in the modernization of modern pedagogical education in general, as well as in the training of primary school teachers, in particular. The analysis of the main provisions of the “Concept of teacher training for the education system for the period up to 2030" is carried out. The experience of the development of pedagogical education is presented on the example of YSPU named after K.D. Ushinsky. The directions of educational activity aimed at improving the training of teachers in accordance with modern socio-cultural conditions are considered.

Keywords: pedagogical education, modernization, primary school teacher.

Образование – отрасль, во многом обусловливающая предпосылки стабильного развития общества, экономики, государства в целом, сохранения духовного наследия, национальных ценностей и преемственности поколений. Решающая роль в достижении этих целей системой образования принадлежит, несомненно, педагогам, профессионально реализующим и проводящим в жизнь ключевые идеи государственной образовательной политики. Педагогическое образование должно не догонять меняющиеся условия, а, напротив, опережать, предвидеть траектории общественного и политического развития и обеспечивать качественную и своевременную подготовку педагогических кадров для системы образования. Принятая в 2022 году “Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года” в Российской Федерации обозначила все основные задачи, пути и механизмы их решения в целях реализации государственной политики в области педагогического образования [1]. Приведем и прокомментируем основные идеи Концепции. Анализ современного состояния педагогического образования в Российской Федерации показал, что, несмотря на большое количество учебных заведений, реализующих программы подготовки педагогов по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки» (229 вузов, в том числе 33 педагогических и 440 колледжей) и ежегодное увеличение бюджетных мест, система образования испытывает дефицит педагогических кадров практически по всем педагогическим специальностям. Наиболее дефицитные педагогические специальности – учитель-логопед и учитель-дефектолог; кроме этих вакансий в школах отмечается нехватка учителей математики, иностранного и русского языков, учителей начальных классов и физики. Среди ключевых задач, обозначенных в Концепции – обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей; разработка требований к базовой части содержания педагогического образования, его результатам и условиям реализации; обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности; совершенствование

системы оценки качества подготовки педагогических кадров; внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи. Наряду с обозначенными задачами, в Концепции речь идет о регулярном обновлении учебных планов, усилении роли работодателей в формировании содержания педагогического образования и практической подготовке; увеличении доли целевиков; вовлечении студентов в вожатскую и волонтерскую деятельность в целях профессионального становления; повсеместном внедрении демонстрационного экзамена с целью объективной оценки сформированности профессиональных компетенций; развитии научных школ, системы аспирантуры и докторантуры с целью подготовки профессорско-преподавательского состава, а также разработке принципиально новых программ педагогической магистратуры; развитии сети психолого-педагогических классов в рамках предпрофессиональной подготовки; обновлении материально-технического оснащения образовательного процесса для обеспечения программ педагогического образования.

Многие из обозначенных тенденций уже реализуются в системе педагогического образования. Так, например, образовательные программы бакалавриата и магистратуры построены по модульному принципу, обеспечивают единство подходов к формированию базовой части учебного плана. Обеспечено соответствие содержания образовательных программ бакалавриата Ядру педагогического образования – это документ, преследующий ель обеспечить внедрение единого подхода к структуре, содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны [2]. В ЯГПУ открыт технопарк педагогический компетенций, единое пространство, оснащенное современными лабораториями, цифровым оборудованием, оснащением для демонстрационного экзамена “Учитель будущего поколения России”. Эта уникальная образовательная среда открывает новые перспективы в совершенствовании теоретической, практической подготовки студентов, освоении ими профессиональных компетенций, овладении профессией на таком уровне, который задает современная общеобразовательная школа.

Подготовка учителя начальных классов всегда занимала особое место в системе педагогического образования. Специфика профиля и профессиональной деятельности такова, что для обеспечения высокого качества работы необходимо овладеть большим спектром знаний, навыков, компетенций, быть готовым к решению большого разнообразия профессиональных задач. В процессе подготовки учителей начальных классов большое значение уделяется сотрудничеству с профильными организациями, постоянному обновлению осваиваемого студентами содержания с учетом действительности. Среди наших партнеров – общеобразовательные организации, организации дополнительного образования,

колледжи, специализированные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям. Хорошо мотивирует студентов к развитию профессиональной деятельности участие в конкурсах, студенческих научных конференциях и семинарах, участие в научно-исследовательской деятельности: отлаженная система работы, направленная на выполнение студентами эмпирических исследований, научных проектов позволяет им освоить общий подход к организации и реализации разных направлений деятельности педагога [3, 4]. Воспитательная работа со студентами охватывает все традиционные направления образования, реализуемые и в школе, особое место занимают профессионально-направленные виды деятельности: вожатская практика, волонтерская работа, участие в профориентационной деятельности со старшеклассниками: на педагогическом факультете более десяти лет осуществляет свою работу Школа юного педагога.

В постоянно меняющихся условиях современной жизни особенно остро ощущается необходимость сохранять главные ориентиры педагогического образования, обеспечивающие его высокое качество: верность традициям, готовность к продуктивным инновациям, принятие разумных и взвешенных решений.

Список использованных источников

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ug.ru/konczepcziya-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/. – Дата доступа: 03.03.2023.

2. Ядро высшего педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/ – Дата доступа: 03.03.2023.

3. Карпова, Е .В. Современные подходы к организации педагогической практики студентов / Е. В. Карпова, А. В. Невзорова // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики : материалы Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 45-летию образования факультета начальных классов. – Махачкала, 2019. – С. 211-214.

4. Невзорова, А. В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата / А. В. Невзорова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. Вып. 56. Ч. 6. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – С. 179-189

УДК 378

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Онискевич Т. С.

Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

Формирование функциональной грамотности будущих педагогов в процессе их обучения является одной из основных задач, выдвигаемых современностью. В статье раскрывается содержание технологии использования интеллект-карт в преподавании математических дисциплин на психолого-педагогическом факультете в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина для развития профессиональной функциональной грамотности студентов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, профессионализм, инновационная технология, интеллект-карта

The formation of functional literacy of future teachers in the process of their education is one of the main tasks put forward by modernity. The article reveals the content of the technology of using mind maps in teaching mathematical disciplines at the Faculty of Psychology and Pedagogics at the Brest State University named after A.S. Pushkin for the development of professional functional literacy of students.

Keywords: functional literacy, professionalism, innovative technology, mind map

Функционально грамотным можно назвать педагога, который умеет самостоятельно добывать информацию, проверять ее достоверность и использовать как в обычной жизни, так и в учебном процессе. При этом в ходе освоения новых знаний педагог не просто решает отдельные задачи, способствующие самосовершенствованию, саморазвитию и росту профессионализма, но и вписывает их в практическую деятельность.

В процессе подготовки педагога-профессионала в высшем учебном заведении важным элементом является изучение специальных дисциплин, особенно в условиях перехода на четырехлетний срок получения образования. «Профессиональная направленность специальных дисциплин во многом определяется методикой их преподавания, способной не только вооружать студентов знаниями и умениями, но и формировать у них педагогические способности переносить результаты вузовской подготовки на обучение и воспитание учащихся» [1, с. 24]. Профессионализация образования направлена на приобретение в процессе учебы в университете не только знаний, но еще и опыта творческого преобразования материала, его систематизации, умений трансформирования изучаемой информации от простой к более сложной, ее методической переработки с целью облегчения усвоения, то есть функциональной грамотности.

Использование инновационных технологий в преподавании математических дисциплин (математики и основ высшей математики) на психолого-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина мы считаем важным для профессионального становления будущих педагогов и психологов.

Современная технология, особенно эффективная в тех ситуациях, где необходимо изучать и анализировать, учиться и думать – технология создания интеллект-карт (mind maps). В ее основе лежит визуализация схем и алгоритмов, т.е. создание своеобразной карты, следуя по которой можно легко овладеть большим объемом информации, размещенной логически

организованно и компактно. Элементы технологии создания интеллект-карт могут применяться в учебном процессе: для запоминания и концентрации во время практических занятий; для ведения эффективных записей на лекциях; для осмысления большого количества информации; при написании научных работ (в том числе курсовых и дипломных работ); при подготовке к экзаменам и зачетам; для повышения эффективности дистанционного обучения студентов заочной формы получения образования; для решения нестандартных задач; для создания презентаций.

Создание интеллект-карт находит все большее применение в проведении лекций и практических занятий по математике и основам высшей математики. Образцы созданных интеллект-карт для обобщения и систематизации материала, помещены в пособии [2]. Здесь же предусмотрены задания для студентов разработать свои схемы, отражающие основные понятия по конкретной теме и взаимосвязь между ними. Например, в конце главы 2 «Элементы логики высказываний» помещена интеллект-карта «Логика высказываний» (рисунок 1).



Рисунок 1 – Интеллект-карта «Логика высказываний»

В размещенных в каждой главе заданиях для самоконтроля предлагается создать свою интеллект-карту по темам «Бинарные отношения», «Понятие функции», «Элементы линейной алгебры», «Вероятность случайного события» и др.

Работа с интеллект-картами может быть организована по-разному. Можно предложить студентам рассмотреть готовую карту, установить связи между понятиями, дополнить карту недостающей информацией. Можно предложить создать свою карту и после этого сравнить ее с уже имеющейся. Студенты могут создавать интеллект-карты в группах, обмениваться ими и т.п. Если организуется работа с интеллект-картой на практических занятиях, это может служить повторению теоретического материала, после чего следует решение задач по данной теме. Следующие за этим задания для самоконтроля помогают им понять, насколько глубоко студенты разобрались с изучаемой темой.

Особое значение технология работы с интеллект-картами имеет в обучении студентов заочной формы получения образования. Интеллект-карта по конкретной теме может служить не только систематизации уже имеющихся знаний, но и моделью, помогающей выработке своеобразного алгоритма в самостоятельном изучении конкретной темы.

Использование технологии создания интеллект-карт в организации учебного процесса создает условия для вовлечения каждого студента в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, обеспечивает условия для самостоятельного (или под контролем преподавателя) усвоения программного материала в том размере, темпе, и с той глубиной, которую позволяют индивидуальные особенности студента. А это, в свою очередь, имеет целью формирование математической культуры студента как части его культуры в целом.

Таким образом, технология создания интеллект-карт служит организации общего системного мышления студентов, их творческому развитию, а значит, развитию функциональной профессиональной грамотности будущих педагогов и психологов. Кроме этого, использование технологии интеллект-карт в процессе подготовки школьных учителей накапливает у будущих учителей опыт конструирования подобных комплексов в практической работе педагога, что содействует формированию профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза / А. Н. Сендер. – Минск : Издательство БГПУ им. М. Танка, 1998. – 150 с.

2. Онискевич, Т. С. Основы высшей математики / Т. С. Онискевич. – Брест : Издательство БрГУ имени А.С. Пушкина, 2019. – 78 с.

УДК 377.1

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Рождественская Р. Л.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

В статье затрагиваются проблемы, связанные с подготовкой будущего учителя начальных классов к планированию и организации современного урока в соответствии с требованиями компетентностного подхода к обучению младших школьников; рассматривается алгоритм действий, предлагаемый студентам для эффективного проектирования урока и его основные шаги; в качестве примера приводится фрагмент проектирования урока по одной из тем курса русского языка для начальной школы.

Ключевые слова: будущий учитель, начальная школа, проектирование урока, русский язык, компетентностный подход.

The article touches upon the problems related to the preparation of a future primary school teacher for planning and organizing a modern lesson in accordance with the requirements of a competence-based approach to teaching younger schoolchildren; the algorithm of actions proposed to students for effective lesson design and its main steps is considered; as an example, a fragment of lesson design on one of the topics of the Russian language course for elementary school is given schools.

Keywords: future teacher, primary school, lesson design, Russian language, competence approach.

Современные условия, предъявляемые к организации учебного процесса новыми образовательными стандартами, оказали существенное влияние на подготовку будущего учителя начальных классов. В настоящее время в качестве планируемых результатов освоения основных образовательных программ выдвигаются не только предметные знания, а конкретные умения в применении полученных знаний в практической деятельности. Такая направленность образовательного процесса диктуется компетентностным подходом, меняющим целевые ориентиры обучения младших школьников: от знающего ученика к умелому, от обученного – к умеющему учиться. По мнению А.В.Пашкевич, «новая парадигма образования состоит в том, чтобы не просто передавать обучающимся знания, а учить их умению адаптироваться в новых условиях жизни» [1, с.3]. В связи с этим меняются требования к профессиональной подготовке будущего учителя в области целеполагания, технологизации, обеспечения деятельностной основы организации учебного процесса и его результативности.

В ходе знакомства с проектированием современного урока русского языка студентов, обучающихся в вузе по профилю подготовки бакалавров «Начальное образование», предусматривается рассмотрение особенностей, характерных для его построения. К первой относится обязательная опора на структуру учебной деятельности, включающую такие компоненты, как цель, план, постановка и решение учебных задач, контроль, оценка и рефлексия. Вторая – это направленность на формирование универсальных учебных действий (УУД) на каждом этапе урока, обеспечивающая его «прозрачность». Третья особенность касается обеспечения активной самостоятельности и инициативности со стороны учащихся в

овладении учебными действиями как предметного, так и метапредметного характера (УУД) в соответствии с темой урока.

В проектировании урока русского языка мы предлагаем студентам ориентироваться на следующий алгоритм действий:

1. Определить тему учебного занятия.

2. Определить тип урока в соответствии с деятельностным характером учебного процесса.

3. Сформулировать дидактическую цель урока и предметные задачи.

4. Отобрать планируемые результаты в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

5. Продумать обеспеченность урока (материально-техническое оснащение: количество бумажных источников, электронных ресурсов и компьютеров с необходимым программным обеспечением).

6. Уточнить структуру урока в соответствии с его дидактической направленностью.

7. Отобрать содержание учебного материала.

8. Выбрать методы и приемы организации деятельности учащихся.

9. Выбрать формы организации педагогической деятельности.

10. Подобрать средства контроля и оценки деятельности учащихся.

11. Уточнить приемы рефлексии урока и подведения его итогов [2, с.22].

Остановимся подробнее на рассмотрении основных шагов учителя при проектировании урока. Для осуществления целеполагания важно уточнить формулировку темы урока в учебной программе, которая затем получает отражение в педагогической цели учебного занятия. Часто многие отождествляют цель с задачами, не осознавая, что целевая направленность урока является показателем его результативности в соответствии с изучаемой темой, а задачи выступают в качестве главного инструмента в достижении поставленной цели. Цель – это то, к чему стремятся, что надо осуществлять. Задачи – это то, что требует исполнения, реализации в ходе решения учебных задач на каждом этапе урока, т.е. это действия учащихся по направлению к цели.

Поскольку урок строится в соответствии с компонентным составом учебной деятельности, то одним из главных показателей при проектировании цели и задач урока выступает субъектный подход, который требует обеспечения условий, необходимых для активной деятельности каждого обучающегося в учебном процессе.

Субъектный подход к формулировке цели может быть выражен в следующих формулировках: организовать изучение учащимися … , помочь открыть …; оказать помощь в открытии …; создать условия … ; вызвать интерес …; актуализировать для учащихся … . Данные формулировки отражают деятельность учителя. Можно обозначить цель и через

деятельность учащихся, например: учащиеся должны познакомиться…, получить представление…, научиться…, потренироваться…, уметь… и др.

Деятельностная основа организации учебного процесса учитывается и при формулировании предметных задач с учетом позиции учителя: способствовать изучению … ; содействовать развитию (воспитанию), а также позиции школьников: учащиеся должны познакомиться… или получить представление, научиться, потренироваться и т.д.

Технологизация учебного процесса требует от будущего учителя следующих умений: определить структуру урока в соответствии с его типом, запланированной целью и задачами; отобрать методы, приемы и формы деятельностного характера, а также продумать целесообразность использования современных образовательных технологий, направленных на формирование планируемых компетенций в виде универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных и коммуникативных).

Для обеспечения успеха в организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка требуется осознание познавательной потребности в его изучении, что находит своё яркое выражение в следующем вопросе: «Зачем я изучаю данный языковой материал, и как я могу им воспользоваться в жизни?» Данный вопрос, сформулированный в начале урока, помогает учителю включить младших школьников в деятельность по изучению темы урока на личностно значимом уровне. «Включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач – это основа деятельностного подхода к обучению» [3, с.22].

В ходе самостоятельного проектирования учебного процесса студенты учатся отбирать такие методы, приемы и формы организации учебного процесса, которые не только обеспечивают развитие умственной самостоятельности, но и способствуют выработке инициативности, ответственности и критического мышления младших школьников.

Например, на уроке по изучению рода несклоняемых имен существительных для создания проблемной ситуации можно предложить учащимся проанализировать имена существительные во множественном числе в форме косвенных падежей, среди которых несклоняемые имена существительные: шапками, шимпанзе, платьев, пальто, кино, книгу, какао. При определении рода несклоняемых существительных среди учащихся могут возникнуть разногласия при определении рода. Затем формулируется главный вопрос урока, определяющий его цель: «Как определить род несклоняемых существительных? Что делать, если сомневаешься, к какому роду отнести существительное?» Рассуждая, дети приходят к выводу, что для определения рода можно обратиться за помощью к учебнику, а можно и к толковому словарю.

Компетентностный подход к обучению младших школьников требует увеличения доли самостоятельной и практической работы учащихся, их включения в решение различных проблем учебного характера. В связи с этим учебная деятельность на уроке приобретает исследовательский и практико-преобразовательный характер, выступая при этом в качестве предмета усвоения. На данном уроке по изучению несклоняемых существительных исследовательская деятельность может быть организована таким образом: «Поработать в группах, выбрать из толкового словарика слово, которое вызвало затруднение при определении рода, выяснить по словарю род и составить с ним словосочетание». Затем, прежде чем приступить к выполнению учебной задачи, дети совместно с учителем составляют план исследования, который разрабатывают учащиеся совместно с учителем:

Найти слово в толковом словаре.

Выяснить род.

Составить словосочетание с этим словом.

Для того, чтобы учащиеся могли применить полученные на уроке знания и умения предлагается самостоятельная работа с деформированными предложениями:

– Составьте и запишите предложения, изменив форму слова: Московский, самый, метро, в, мир, красивый. Забавный, смотреть, любопытный, глазки, кенгуру.

Для включения младших школьников активную самостоятельную деятельность по решению учебных задач урока студенты учатся пользоваться следующими формулировками: проанализируйте … , докажите (объясните) … , сравните …, разработайте модель или схему …, выберите решение …, исследуйте …, оцените .., измените и др. Такие формулировки обеспечивают проблемный характер выполняемых заданий, нацеливают детей на поиск своего решения, выражения собственного мнения, своей позиции.

В ходе овладения проектированием современного урока внимание студентов обращаем на обеспечение рефлексивного управления учащимися своей деятельностью на уроке с помощью следующих вопросов: «Для чего я это делаю? Что именно и в каком порядке я делаю? Каким образом я делаю? Верным ли путем я двигаюсь? Как я оцениваю то, что сделал?»

При планировании контроля над деятельностью младших школьников на уроке учитель обязательно предусматривает: Что контролировать и оценивать? Как контролировать и оценивать? С этой целью студенты занимаются подбором средств контроля, учатся разрабатывать критериальную базу оценивания, позволяющую им оценить сформированность компетенций в соответствии с изучаемой темой урока.

Таким образом, компетентностный подход обеспечивает личное включение каждого учащегося в решение учебных проблем в соответствии с изучаемой темой урока. Умение

проектировать урок в соответствии с требованиями компетентностного подхода к обучению младших школьников выступает в качестве основы успешной деятельности будущего учителя по формированию у младших школьников ключевых компетенций и личностных качеств, необходимых для успешного освоения программных требований по русскому языку.

Список использованных источников

1. Пашкевич, А.В. Компетентностно-ориентированный урок / А. В. Пашкевич. – Волгоград : Учитель, 2016. –207 с.

2. Рождественская, Р. Л. Современный урок русского языка в начальной школе: учеб.-метод. пособие/ Р. Л. Рождественская. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2019. – 92 с.

3. Рождественская, Р. Л. Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка / Р. Л. Рождественская, А. И. Алейник// Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 76-81.

УДК 373.31

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Тиринова О. И.

Национальный институт образования, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются основные принципы, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода в методике обучения грамоте учащихся 1 класса учреждений общего среднего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, методика обучения грамоте.

The article discusses the basic principles that ensure the implementation of the competence approach in the methodology of teaching first-graders to read and write to pupils of the 1st grade of general secondary education establishments.

Keywords: competence approach, methodology of teaching first-graders to read and write.

Ведущая роль компетентностного подхода в системе образования Республики Беларусь закреплена в действующих нормативных правовых актах и учебно-программной документации: Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, Кодексе Республики Беларусь об образовании, образовательных стандартах и учебных программах общего среднего образования. Согласно этим документам одним из основных требований к организации образовательного процесса является реализация компетентностного подхода.

Рассмотрим основные принципы, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода в методике обучения грамоте на I ступени общего среднего образования.

Считаем, что образовательный процесс с позиций компетентностного подхода целесообразно строить в соответствии с принципом интеграции предметного и

метапредметного содержания обучения грамоте. Важно, чтобы предметное и метапредметное содержание было именно интегрировано в неразрывно связанное целое, а не представляло собой набор разрозненных заданий и вопросов, объединённых одним упражнением. При этом каждое учебное задание должно одновременно решать единую задачу освоения предметных знаний, умений, способов действий и метапредметных. Проиллюстрируем действие названного принципа на примере конкретного учебного задания.

Например, на этапе подготовки к введению букв как специальных знаков для обозначения на письме звуков учащимся предлагается подобрать слово к определённой звуковой схеме – узнать, какое слово «зашифровано» [1, с. 27]. В данном случае проектируется проблемная ситуация, связанная в тем, что к схеме подходят несколько слов. Учащиеся под руководством учителя анализируют схему, рассматривают рисунки в букваре, называют слова, проводят их звуковой анализ и соотносят с предложенной схемой. В ходе коллективного диалога устанавливается, что однозначного ответа нет, так как схеме соответствует звуковой состав нескольких слов. Учащиеся осознают, что освоенный способ действия – обозначение звуков с помощью условных знаков (кружков определённого цвета) – не является универсальным, так как в ситуации выбора его применить нельзя, нужно искать новый способ для обозначения звуков. Учащимся предлагается в группах придумать для обозначения звуков другие условные знаки. В результате выполнения задания учащиеся осознают, что новые знаки понятны только тем, кто знает ключ к шифру, использовать их для общения с другими людьми не получается. Учитель подводит учащихся к выводу: «Если человек хочет, чтобы его письмо было понятно всем, он использует для записи слов известные всем знаки, по которым можно сразу узнать звук. Люди уже давно придумали значки, понятные всем – это буквы. Буквы нужны для обозначения звуков на письме». Таким образом, на основе потребности в освоении новых способов действий создаётся мотивация для знакомства с буквами, изучение которых начнётся на следующем уроке. Кроме того, в одном учебном задании интегрировано предметное и метапредметное содержание обучения грамоте. Предметный компонент составляют знания и умения, связанные с проведением звукового анализа слов. Метапредметный компонент включает: приобретение учащимися опыта работы в ситуации неопределённости, творческого преобразования продуктов деятельности, учебного взаимодействия в группе; освоение умений анализировать условия учебной задачи, определять границы применения известных способов действий, оперировать знаково-символическими средствами (условными знаками для обозначения звуков речи; условными знаками «Проблема», «Работа в группе» для ориентировки в учебной книге) и другими.

Важную роль при реализации компетентностного подхода в методике обучения грамоте играет принцип трансформации предметных компетенций в метапредметные за счет расширения сферы (области) их применения.

К предметным компетенциям, формируемым в период обучения грамоте, относятся: владение чтением и письмом; умение правильно держать ручку / карандаш в процессе письма; поиск и нахождение необходимой информации в тексте; выбор книги в библиотеке и др.; к метапредметным относятся все учебные компетенции: владение приёмами работы с учебной книгой, другими печатными источниками информации; владение приёмами работы с цифровыми источниками информации; преобразование информации с использованием знаково-символических средств; осуществление учебного взаимодействия и др.

Специфика предметных компетенций, которые формируются на уроках обучения грамоте, заключается в том, что практически все из них являются метапредметными в отношении других учебных предметов, так как выступают в качестве своеобразных «инструментов» для овладения новыми знаниями. Так, навыки чтения и письма первоначально формируются на уроках обучения грамоте как деятельностный компонент предметных компетенций. Понимая важность перехода чтения и письма из предметных в метапредметные компетенции, рассмотрим на их примере механизм такой трансформации.

Для формирования предметных компетенций необходимо содержание, адекватное их деятельностной направленности. Например, овладение чтением не может произойти без материала (слогов, слов, предложений, текстов), который нужно прочитать. В расхожем выражении «учить читать можно и без букваря» есть только маленькая толика правды: текст, предназначенный для чтения, может быть размещён на любом носителе информации, бумажном или электронном (детской книге, карточке, записке, вывеске, объявлении, экране компьютера / планшета / смартфона или др.), но без самого текстового материала действие чтения теряет свой предмет, на который оно направлено (нет текста, который необходимо прочитать, значит, не нужно выполнять и само действие). Кроме того, только в букваре, в отличие от других учебных пособий для 1 класса, заложена методика формирования и запуска механизма чтения, аналогично в прописях – механизма письма. Поэтому овладение чтением и письмом осуществляется на материале учебного предмета «Обучение грамоте».

На этапе формирования механизмов чтения и письма эти действия в целом и каждая операция в отдельности находятся под контролем сознания, выступая объектом освоения. По мере овладения навыками чтения и письма и в результате приобретения опыта их применения на уроках обучения грамоте формируются соответствующие предметные компетенции.

Метапредметные компетенции, включая учебные компетенции, формируются на любом учебном материале и свободно применяются на всех учебных предметах. Для оперирования

метапредметными компетенции важно не только содержание, которое обусловливает выбор способов действия с ним, но и та учебная ситуация, в которой они должны быть применены. Другими словами, для проявления определённых компетенций должны быть заданы необходимые условия, заложенные в учебной или учебно-практической задаче, учебном задании, упражнении. Поэтому для трансформации предметных компетенций в метапредметные необходимо постепенное расширение области их применения. Мотивация, необходимая для этого преобразования, создаётся в учебных ситуациях на содержании других учебных предметов, например, математики, трудового обучения, учебного предмета «Человек и мир» и иных, за счёт предъявления в учебном пособии или на карточке задания, предназначенного для самостоятельного чтения или письма учащимися. Важно, чтобы такой учебный материал вводился последовательно (по мере изучения букв на уроках обучения грамоте), что обеспечит успешность применения освоенных способов действий в новой учебной ситуации.

Следующим шагом в трансформации предметных компетенций в метапредметные становится их применение в жизненных ситуациях, например, чтение и письмо записок для общения с членами семьи; подпись открытки, рисунка или поделки; выбор телевизионной передачи по её названию в программе; знакомство с правилами игры или инструкцией; поисковый запрос в сети Интернет; общение в социальных сетях и другие ситуации, в которых оказываются востребованными действия чтения и письма.

Механизм трансформации предметных компетенций в метапредметные является универсальным и может быть перенесён на другие учебные предметы.

Обозначенные принципы не исчерпывают все направления реализации компетентностного подхода в методике обучения грамоте, но могут рассматриваться в качестве ведущих, так как раскрывают характер соотношения предметной и метапредметной составляющих содержания образования.

Список использованных источников

1. Тиринова, О. И. Букварь : учебное пособие для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – 184 с.

УДК 373.31

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фролова Т. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,

г. Минск, Республика Беларусь

В статье представлены методические аспекты использования проектных задач в формировании метапредметных компетенций младших школьников: описаны метапредметные компетенции, структура проектной задач, организация деятельности учащихся по решению проектных задач. Даны методические рекомендации учителям начальных классов.

Ключевые слова: проектная задача, метапредметные компетенции, младший школьник, методика, учитель начальных классов.

The article presents the methodical aspects of using project tasks in developing the meta-subject competencies of primary school students. Meta-subject competencies, the project task's structure, and the organization of the learning process for solving project tasks are described. Methodical recommendations to primary school teachers are given.

Key words: project task, meta-subject competencies, primary school student, methods, primary school student, primary school teacher.

В современной системе образования активно используются методики и технологии, ориентированные на связь обучения с жизнью, предполагающие совместную деятельность учащихся, анализ, оценку и самооценку результатов деятельности, применение приобретенных умений в учебных и жизненных ситуациях. Использование данных методик и технологий обеспечивает формирование метапредметных компетенций у младших школьников.

Анализ научных работ (Е.П. Позднякова, Т.В. Василенко, В.И. Гордеева, В.И. Колмакова, А.Д. Николаева, О.И. Маркова, М.М. Поташник и др.) показал, что термин «метапредметные компетенции» имеет различные определения, однако многие из них включают понятие «универсальные учебные действия» (УУД), под которыми понимается «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» (А.Г. Асмолов) [1, с. 27]. Мы будем рассматривать метапредметные компетенции (МПК) как совокупность универсальных учебных действий (регулятивных, коммуникативных и познавательных), позволяющих младшим школьникам продуктивно решать учебные и реальные жизненные задачи, формируемых средствами одного или нескольких учебных предметов.

Формирование МПК у младшего школьника – важная часть образовательного процесса на I ступени общего среднего образования. Сформированные МПК обеспечивает эффективность обучения на других ступенях образования и самообразования на протяжении жизни.

Немаловажную роль в формировании МПК у учащихся играет личность учителя. Владение метапредметными компетенциям − обязательное требование к профессиональной компетенции учителя. Современному учителю важно иметь широкий кругозор, уметь

работать с большими объемами информации, анализировать свою деятельность, обладать качествами личности, необходимыми в динамично развивающемся обществе, такими как гибкость, общительность, эмпатия, самокритичность и др. Также учителю необходимо иметь теоретические знания и практические навыки применения методов, приемов, средств, уметь анализировать учебные программы, предметное содержание учебных дисциплин с целью выявления потенциала для формирования МПК у учащихся.

Важно отметить, что в образовательном стандарте начального образования термин «метапредметные компетенции» не используется, в документе представлены требования к метапредметным результатам освоения содержания образовательной программы [2]. Метапредметные результаты (МПР) отражают «готовность учащегося к познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий» [2, с. 20], однако содержание понятия МПР не раскрыто в стандарте. Под метапредметными результатами мы понимаем освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные) и межпредметные понятия. Метапредметные результаты демонстрируют овладение младшими школьниками метапредметными компетенциями (МПК).

С целью определения перечня и состава метапредметных компетенций были изучены работы И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.В. Краевского, А.Г. Асмолова, Е.П. Поздняковой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Яровой, Е.В. Ковалевой, В.И. Гордеевой, Т.М. Толкачевой и др. Анализ теоретических источников позволил сделать вывод о том, что перечень УУД, составляющих метапредметные компетенции, схожи. В разной степени обобщенности в основе этих классификаций лежит концепция А.Г. Асмолова [1]. Автор выделяет регулятивный, познавательный, коммуникативный блоки.

В нашем исследовании состав и содержание МПК, формируемых у младших школьников, определен на основе классификации Е.П. Поздняковой [3] и перечня МПР, заявленных в образовательном стандарте [2]. Выделены следующие МПК младших школьников: регулятивные (организовывать свою учебно-познавательную деятельность; осуществлять рефлексию, оценку и самооценку); коммуникативные (участвовать в совместной деятельности, продуктивном общении с учетом позиции собеседников и своей собственной); познавательные (осуществлять мыслительную деятельность, поиск решения учебной задачи, обработку и интерпретацию информации) [4; 5].

В данной статье речь пойдет о проектных задачах (ПЗ) как средстве и условии формировании МПК младших школьников, методических особенностях и использовании ПЗ в учебном процессе. По определению А.Б. Воронцова, проектные задачи – это «задачи, в которых через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских

действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата (продукта) и в ходе решения которых происходит качественное самоизменение группы детей» [6].

Проектная задача состоит из нескольких заданий, которые связаны между собой общим сюжетом и служат ориентирами при решении поставленной задачи в целом. Результаты выполненных заданий приводят к решению ПЗ – получению готового продукта (материального и нематериального). Материальный продукт выступает лишь средством; главным результатом проектной деятельности является нематериальный продукт − те позитивные изменения, которые происходят с участниками. В процессе решения ПЗ учащиеся применяют разнообразные способы действия, средства и приемы в ситуациях, по форме и содержанию приближенным к реальным. Главное условие – возможность переноса известных детям способов действий (знаний, умений) в новую для них практическую ситуацию [6; 7; 8].

Разработка и включение ПЗ в учебный процесс предполагает знание учителем структуры и этапов работы над ней [9; 4]. Структура ПЗ связана с общим способом решения проблемных ситуаций и включает следующие компоненты (по А.Б. Воронцову): 1) анализ (описание конкретно-практической проблемной ситуации, которая содержится в самой формулировке задачи, озвучивается педагогом и реализуется через систему заданий); 2) моделирование (выполнение системы заданий, связанных между собой общим сюжетом и служащих ориентирами для решения задачи); 3) синтез (выполнение итогового задания и объединение результатов работы над ним в единый продукт; при этом возможна коррекция полученных решений) [4]. Разные авторы называют различное количество этапов решения ПЗ в зависимости от целей исследования. Обобщая их выводы, выделим следующие этапы: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, рефлексия [4].

Для успешного формирования МПК младших школьников учителю важно осознавать, какие умения, готовности и способности, составляющие МПК, формируются на разных этапах организации деятельности по решению ПЗ. В рамках исследования проблемы выделены три этапа: мотивационно-целевой, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Деятельность по решению ПЗ на каждом этапе имеет определенную цель, задачи, содержание (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы организации деятельности по решению проектных задач

1. Мотивационно-целевой этап		
Цель: мотивировать учащихся и организовать их совместную деятельность, направленную на решение ПЗ		
Задачи: представить ПЗ; сформировать у школьников положительную мотивацию и готовность к деятельности; организовать деятельность учащихся в группах.		
Содержание учебной деятельности	Деятельность учителя	Деятельность ученика

1. Представление проектной задачи 2. Составление плана работы над ПЗ 3. Обсуждение правил работы в группе	Создает мотивацию на деятельность у учащихся Помогает сформулировать проблему ПЗ, ее цель и задачи Организует поиск учащимися оптимального способа достижения поставленных цели и задач Наблюдает, контролирует, консультирует учащихся	Вживается в ситуацию Уточняет цели и задачи Входит в рабочую группу
2. Деятельностный этап		
Цель: координировать совместную деятельность учащихся в работе над ПЗ		
Задачи: организовать и координировать взаимодействие и коммуникацию в совместной деятельности; формировать отношение к процессу, содержанию и результату деятельности; обеспечить учащихся педагогической поддержкой и оказывать консультативную помощь.		
Содержание учебной деятельности	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Выполнение заданий 2. Анализ полученного результата	Сохраняет у учащихся мотивацию на деятельность Оказывает (по запросу участников) консультативную помощь в создании продукта Фиксирует идеи Наблюдает, контролирует Заполняет оценочный лист	Получает задания Участвует в распределении ролей в группе Работает над решением поставленной задачи
3. Рефлексивно-оценочный этап		
Цель: организовать представление учащимися результатов совместной деятельности, процесс оценки и самооценки		
Задачи: организовать взаимодействие и коммуникацию учащихся в процессе презентации продукта, оценки и самооценки; формировать у учащихся навыки эмоционально-волевой регуляции процесса деятельности		
Содержание учебной деятельности	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Представление результатов совместной деятельности 2. Оценка деятельности команды и самооценка 3. Рефлексия	Оказывает (по запросу участников) помощь в подготовке и презентации продукта Организует процесс презентации, оценки и самооценки Наблюдает, заполняет оценочный и экспертный листы	Представляет продукт деятельности командам и учителю Оценивает деятельность участников команды и собственную Высказывает свое мнение, выражает чувства и переживания

Включение проектных задач в учебный процесс обусловлено и потенциалом предметного содержания для формирования МПК младших школьников. В рамках исследования выявлено, что такие дисциплины, как «Русский язык», «Беларуская мова», «Литературное чтение» и «Літаратурнае чытанне», «Человек и мир», «Математика», имеют

наибольший потенциал предметного содержания и включают темы, целесообразные для решения ПЗ. Собственный педагогический опыт дает основания утверждать, что работу с ПЗ в рамках данных дисциплин можно организовать таким образом, чтобы обеспечивать комплексное формирование всех видов МПК [5].

Важно отметить, что для проектных задач должно быть предусмотрено специальное время в календарно-тематическом плане. Как правило, на решение проектной задачи в начальной школе требуется два урока. В общей сложности на решение ПЗ по одному предмету в течение учебного года необходимо 20−26 учебных часов, что составляет 20−30% учебного времени.

Использование ПЗ в учебном процессе будет эффективным, если они разработаны методически грамотно и с учетом особенностей содержания учебной дисциплины. В рамках изучения теоретических и практических аспектов данной проблемы было разработано и издано пособие «Использование проектных задач в процессе формирования метапредметных компетенций младших школьников» [8]. В пособии рассматривается система работы над ПЗ, способствующая формированию МПК младших школьников, представлены проектные задачи по учебным дисциплинам «Человек и мир», «Русский язык», «Беларуская мова», используемые в работе с учащимися 2−3 классов.

Описание ПЗ в пособии состоит из четырех блоков: паспорта, замысла, содержания работы и приложений. Паспорт ПЗ определяет: её место в календарно-тематическом плане; дидактическую цель; планируемые результаты (предметные и метапредметные); продукт (материальный и нематериальный); оборудование и материалы; примерное количество учебных часов. Замысел ПЗ дает учителю представление об: общей стратегии и последовательности выполнения заданий; материальном и нематериальном продуктах, на создание которых направлена ПЗ; промежуточных результатах и их месте в итоговом продукте; итоговом продукте, подлежащем презентации. Работа над ПЗ представлена описанием действий учеников и учителя на каждом из этапов ее решения. Особое внимание уделяется формам организации рефлексии, оценки и самооценки учащихся после выполнения каждого задания. В приложении приведены материалы к ПЗ, листы оценки и самооценки для учащихся, алгоритм разработки ПЗ для учителя, созданный автором и применяемый им в собственной практике [8].

По образцу представленных в пособии ПЗ задач и с использование алгоритма их создания педагоги могут разрабатывать и использовать на практике ПЗ по различным учебным дисциплинам.

Таким образом, введение ПЗ в учебный процесс с целью формирования МПК младших школьников имеет большой педагогический потенциал. Знание учителем методических

аспектов работы над ПЗ, владение методикой организации деятельности учащихся по решению ПЗ в начальной школе обеспечивает эффективность процесса формирования МПК и повышение качества образовательного процесса в целом.

Список использованных источников

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. − М. : Просвещение, 2008. − 151 с.

2. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс] / Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26 дек. 2018 г., No 125 // Национальный образовательный 182 портал. – С. 3−29. – Режим доступа: https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Дата доступа: 23.02.2023.

3. Позднякова, Е. П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. П. Позднякова. – Челябинск, 2010. – 24 с.

4. Фролова, Т. В. Проектные задачи как условие формирование метапредметных компетенций младших школьников / Т. В. Фролова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа : навукова-метадычны часопіс. − 2022. − № 1. − С. 12 − 16.

5. Фролова, Т. В. Предметное содержание обучения как основа для формирования метапредметных компетенций у младших школьников в процессе решения проектных задач / Т. В. Фролова // Веснік адукацыі. − 2022. − № 5. − С. 46−52.

6. Воронцов, А. Б. Перспективные направления научно-практических разработок образовательной системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Обсуждение проблем начального образования в России [Электронный ресурс] / А. Б. Воронцов. – Начальная школа. – 2008. − № 15(650). – Режим доступа: https://nsc.1sept.ru/view_article.php?ID=200801502.– Дата доступа: 28.09.2021.

7. Воронцов, А. Б. Проектная задача как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения [Электронный ресурс] / А. Б. Воронцов. – Начальная школа. – 2007. − № 6. – Режим доступа: https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200700608. – Дата доступа: 30.08.2022.

8. Фролова, Т. В. Использование проектных задач в процессе формирования метапредметных компетенций младших школьников : пособие / Т. В. Фролова. – Минск, БГПУ, 2023. – 120 с.

9. Воробьева, С. В. Проектные задачи как оценочное средство в начальной школе / С. В. Воробьева // Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе : учебник для бакалавриата и магистратуры / С. В. Воробьева. − 2-е изд., перераб. и доп. − М. : Издательство Юрайт, 2019. – С. 451−465.

УДК 378

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ

Янусова О. Б.

Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

В статье рассматривается актуальный вопрос подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивном образовании с позиции аксиологического подхода. Использование аксиологического подхода в решении данного вопроса, по мнению авторов, с одной стороны, поможет сформировать у будущих учителей начальных классов представление об образовании как особой ценности современного общества, с другой, осознать исключительную роль педагога в становлении и развитии инклюзивного образования.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, учителя начальных классов, ценности, аксиологический подход.

The article deals with the topical issue of preparing future primary school teachers to work in inclusive education from the standpoint of an axiological approach. The use of an axiological approach in solving this issue, according to the authors, on the one hand, will help future primary school teachers to form an idea of education as a special value of modern society, on the other, to realize the exceptional role of the teacher in the formation and development of inclusive education.

Keywords. Inclusive education, primary school teachers, values, axiological approach.

Модернизация системы высшего педагогического образования в Республике Беларусь предполагает развитие компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов. В числе ключевых – компетенции, необходимые для работы в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, отражающие готовность педагога к совместному обучению всех без исключения детей, несмотря ни на какие различия, существующие между ними: психофизические, культурные, социальные, языковые и т.д. Принципы инклюзивного образования обеспечивают моделирование образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей и возможностей всех без исключения детей. Наиболее нуждающимися в обеспечении равного доступа к образованию и необходимости создания специальных условий в процессе обучения признаются дети с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Успешность организации совместного обучения детей с ОПФР с их здоровыми сверстниками на пороге школьной жизни во многом определяется уровнем овладения учителем начальных классов специальными компетенциями, необходимыми для реализации принципа инклюзии в образовании.

В педагогической науке понятие «компетенция» не имеет единой трактовки и рассматривается большинством авторов как сложное системное образование личности педагога, которое представляет собой сочетание знаний и умений, ценностно-смысловых установок, общей культуры и профессиональных качеств, позволяющих ей успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, нестандартно подходить к решению педагогических задач. По мнению ряда исследователей, реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов способствует разрешению ряда проблем, возникших в классическом университете на современном этапе организации

образовательного процесса: снижение качества университетского образования, возрастающие запросы работодателей, узкопредметная направленность будущих специалистов, недостаточное развитие практико-ориентированного подхода [1, 2].

Компетентностный подход призван обеспечить готовность будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве и помочь им овладеть специальными методами и приёмами в работе с «особыми» детьми и их родителями. А. П. Сманцер в иерархии компетенций учителя инклюзивного образования выделяет следующие компетенции: мониторинговая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская [2].

Однако, по нашему глубокому убеждению, немаловажным является определение философско-методологических подходов, которые обеспечат формирование вышеуказанных компетенций у будущих учителей начальных классов с позиции ценностного отношения к процессу образования и признания его исключительной роли в процессе социализации детей с ОПФР и их последующей интеграции в общество; принятия ценностей инклюзивного образования, которые являются производными целями общества, признающего своей высшей ценностью Человека, его самоценность и уникальность; разрешения противоречия между нормативной направленностью ценностей и трансформацией их как личностно значимых.

Рассматривая младших школьный возраст как один из наиболее сензитивных периодов в нравственном становлении личности, её гармоничном воспитании, трудно переоценить роль учителя начальных классов в этом деле. Именно педагог в виду специфики своей деятельности является для ребенка проводником в мир непреходящих ценностей, которые станут для него ориентирами в поведении, деятельности, построении отношений с другими людьми, формировании личностных качеств, составят ядро личности, способной созидать на благо себя и других, принимать и уважать различия каждого. А потому немаловажным является то, чтобы будущий учитель сам являлся транслятором и носителем общечеловеческих, национальных и инклюзивных ценностей, и был примером для своих учеников в поведении, в отношении к делу, в общении с другими людьми, в том числе с инвалидностью, давая понять, что каждый человек является уникальной и неповторимой личностью, заслуживающий быть признанным и услышанным в обществе.

В связи с этим, решение вопроса подготовки будущих учителей начальных классов с позиции ценностного подхода обусловлено: с одной стороны, их признанием инклюзии как ценности современного общества, механизма реального включения лиц с ОПФР в жизнь общества, с другой стороны, осознанием особой роли педагога в принятии и разделении инклюзивных ценностей всеми субъектами образовательного процесса, прежде всего, детьми и родителями, в формировании толерантного общества.

В педагогической науке и практике попыткой разрешения возникающих противоречий сквозь призму ценностного осмысления явилось создание педагогической аксиологии - науке о ценностях образования, их природе, функциях, структуре, взаимосвязях [3]. Основы педагогической аксиологии заложены в трудах В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой, Е.Н. Шиянова, З.И. Равкина, Н.А. Асташовой, В.И. Загвязинского, И.Н. Емельяновой, М.В. Богуславского и др. авторов.

Основополагающим понятием педагогической аксиологии является категория «ценности», «ценностные ориентации», которые многими авторами рассматриваются как синонимы. В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова определяют ценности как «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [4]. По мнению П.Н. Ермакова, В.А. Лабунского, ценностные ориентации характеризуют направленность личности на определенные ценности.

Использование аксиологического подхода в качестве философско-методологических основ подготовки будущих учителей начальных классов представляется нам весьма перспективным и позволяет рассмотреть данный вопрос с позиции функций педагогической аксиологии сквозь призму инклюзивного образования.

Смыслообразующая функция одна из важнейших, поскольку соединяет в себя содержательные и процессуальные аспекты образования. Она выражается в понимании педагогом сущности и значения инклюзивного образования, осознании своей роли в его развитии и становлении, распространении и популяризации опыта и практики инклюзии, овладении методическими приёмами, позволяющим творчески, альтернативно подходить к построению учебно-воспитательного процесса. Оценивающая функция проявляется в развитии у педагога способности к адекватной оценке происходящего с позиции ценностей инклюзивного образования, выступающих в качестве ориентиров как в построении инклюзивного образовательного пространства, так и в оценке отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса. Функция ориентации позволяет на основе заданных параметров «иерархии ценностей» установить определяющее положение профессионально-личностных характеристик педагога инклюзивного образования. Регулирующая функция направляет развитие инклюзивного образования с точки зрения его ценностей, национальных и общечеловеческих ценностей. Задача контролирующей функции – в проверке уровня сформированности ценностных ориентаций личности, её ценностных предпочтений на конкретном этапе социокультурного развития общества. Нормативная функция «узаконивает» составляющие компоненты аксиосферы педагога, воспитанника, системы их взаимоотношений.

Развитие ценностных ориентаций личности не является передачей готовых «истин». Этот процесс характеризуется длительностью, кропотливостью и деликатностью. Он основывается на создании специальных условий, помогающих личности включиться в самостоятельный поиск ценностей и открыть их для себя с позиции личностной значимости. Этот процесс не происходит легко, и требует от молодого человека значительных нравственных, волевых и личностных затрат.

По мнению Н.А. Асташовой, полный цикл формирования ценностных ориентаций может включать следующие этапы: предъявление ценностей воспитаннику; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностной ориентации; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние; актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности учителя [3, 32].

Таким образом, одним из методологических подходов в подготовке будущих учителей начальных классов к инклюзивному образованию может являться аксиологический подход, основанной на ценностном осмыслении инклюзивного образования.

Список использованных источников

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

2. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8–12

3. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : коллективная монографии. Серия «Научные школы»/ Под ред. Н. А. Асташовой. – Брянск : ГК «Десяточка», 2013. – 300 с.

4. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

УДК 373.147

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Бичевская А. М.

ГУО «Средняя школа №87 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

В статье показана важность использования инновационных педагогических технологий в учебном процессе как один из критериев оценки профессиональной деятельности. Приводятся игровые технологии, способствующие формированию универсальных учебных действий.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, игровые технологии, формирование универсальных учебных действий.

The article deals with the importance of using innovative pedagogical technologies in the teaching process as one of the criteria for professional activity evaluation. Game technologies which promote the formation of the universal learning activities are presented.

Keywords: innovative educational technologies, game technologies, formation of universal learning activities.

В период информационных технологий перед педагогами раскрываются огромные возможности использования как готового, так и создания собственного уникального учебного материала. Если изучить содержание запросов различных групп в социальных сетях, связанных с профессиональной деятельностью, можно заметить, что большое количество педагогов просит поделиться конспектом урока, не только темой по самообразованию, но и самим материалом, готовыми карточками, интересными заданиями и т.д. Если педагог использует в своей профессиональной деятельности всё готовое, зачастую даже не переработанное под свой класс, то, в таком случае, личность педагога как творца, созидателя разрушается, и он, по сути, работает под копирку. Именно поэтому, подготовка учителя начальных классов должна включать в себя умение разрабатывать, апробировать, внедрять в учебный процесс что-то новое, что-то из существующих практик и образовательных технологий, но переосмысленное и переработанное «под себя», «под свой класс». При общении с молодыми учителями, можно заметить, что одни из них боятся чего-то нового или не хотят пробовать, экспериментировать. Берут готовые разработки уроков и на этом подготовка к занятиям закончена. И лишь небольшая часть учителей стремится разобраться в довольно большом количестве педагогических образовательных технологий, изучает и адаптирует инновационные технологии. Учитель начальных классов – это новатор, экспериментатор и исследователь. Использование учителем в своей работе инновационных педагогических технологий является одним из показателей его успешности, критерием оценки его деятельности.

Инновационные образовательные технологии предполагают, что, на основе содержания учебного материала, руководствуясь образовательным стандартом начального образования, который определяет содержание программы начального образования, реализуя системно-деятельностный подход, при котором учащийся занимает активную позицию, а деятельность является основой и условием его развития, необходимо вовлечь каждого учащегося в учебный процесс, научить его находить необходимую информацию, опираясь на приобретённый опыт, стать успешным членом общества.

Будучи молодым специалистом, в своей практике я столкнулась с такими проблемами: учащиеся не видят в слове «опасное место», орфограмму (не развита орфографическая зоркость); не доведены до автоматизма вычислительные навыки; низкая учебная мотивация. Несколько лет я пробовала разные методики, изучала опыт коллег, придумывала, экспериментировала и внедряла в практику. Какой вывод я сделала из своих изысканий? Мне помогли игровые технологии в сочетании с информационно-коммуникативными технологиями. Именно такое сочетание, на мой взгляд, является оптимальным для формирования УДД.

Игровая деятельность у учащихся начальных классов по-прежнему остается значимой, но теперь является одним из ведущих методов обучения. Дети любят и хотят играть всегда. Учитель применяет на уроках дидактические игры, сущность которых заключается в решении познавательных задач, поставленных в игровой форме. Дидактическая игра отличается от обыкновенной игры тем, что участие в ней обязательно для всех учащихся. Игровые ситуации активизируют деятельность учащихся, делают восприятие более активным, эмоциональным, творческим. Следовательно, включение в учебный процесс игры приводит к тому, что учащиеся, незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки по учебному предмету.

С проблемой несформированности орфографической зоркости сталкивается каждый молодой педагог. Проводя устные опросы учащихся в классе, присутствуя на учебных занятиях по русскому языку у своих коллег, убеждалась в том, что большинство учащихся достаточно хорошо, и даже отлично, знают правила русского языка. Однако, при выполнении практических заданий, написании диктантов, сочинений или изложений многие дети из тех, кто знает способы проверки написания безударных гласных, парных звонких и глухих согласных букв, разделительных знаков, даже буквосочетаний жи-ши, же-ше…, допускали ошибки. Почему учащиеся знают правило, но пишут с ошибками? Ответ один: ученики не видят орфограмму! Они не знают ГДЕ надо применить данное правило. Отсутствие орфографической зоркости, или недостаточная её сформированность, является главной причиной ошибок, которые учащиеся допускают в своих работах. «Орфограмма «работает» в

процессе обучения лишь в том случае, если школьник её замечает» (М.Р.Львов) [1, с.17] Даже после того, как учащимся предлагала проверить написанное, у детей в их письменных работах оставались ошибки, так как многие просто перечитывали то, что написали, но вновь не видели свои ошибок. Почему? Ответ тот же: неумение обнаруживать орфограммы не даёт возможности воспользоваться правилом, чтобы устранить ошибки.

В наших учебных пособиях по русскому языку довольно хорошо подобраны упражнения, которые помогают детям познакомиться с правилом на то или иное правописание. Но далее большое количество упражнений представляют собой задания, где необходимо вставить букву, выбрать из предложенных букв правильную, объяснить написание выделенной буквы. Эти упражнения, несомненно, помогут учащимся отработать тот или иной алгоритм решения орфографической задачи (особенно при отработке правописания безударных падежных окончаний имён существительных и окончаний глаголов I и II спряжения), научиться подбирать проверочные слова, но они не способствуют развитию орфографической зоркости, т. к. за ученика уже решили, где в слове находится орфограмма.

Получается, что на уроках русского языка учащиеся мало работают со звучащим словом, не учатся воспринимать слово на слух, а затем вынуждены писать контрольные диктанты, сочинения, изложения, другие письменные работы, в которых воспринимают текст на слух и переводят его в письменный. Именно недостаточность тренировочных упражнений, которые могут помочь учащимся услышать в слове орфограмму, и приводит к наличию ошибок в диктантах и других письменных работах. Как же преподнести знания детям так, чтобы развивалась их орфографическая зоркость, воспитывалось внимание к звучащему слову, и не снижалась у учащихся их познавательная активность.

Например, развивать орфографическую зоркость младших школьников на учебных занятиях по русскому языку посредством применения игровых упражнений. Практика показала, что если учебный материал преподнести учащимся в занимательной форме, в виде соревнований, организовать работу в парах, мини-группах, то такой подход к организации работы будет способствовать повышению восприимчивости учащихся к звучащему слову, развитию их познавательной активности, и создаст условия для формирования орфографической зоркости. Ведь важность игровых упражнений состоит ещё и в том, что они помогают снять напряжение и страх у учащихся, а также создают положительный эмоциональный настрой в ходе учебных занятий.

Большим открытием для меня, как ищущего педагога, стало знакомство с цифровыми игровыми технологиями. Применение в образовании игровых методик получило название «геймификации образования». Опыт показывает, что использование данного подхода позволяет активизировать познавательную деятельность младших школьников, значительно

увеличить результативность образовательного процесса. Я считаю, что именно геймификация образования помогает находить новые способы мотивации вовлечения школьников в учебный процесс. А цифровые игровые технологии - одно из перспективных направлений в геймификации современного школьного образования.

С помощью образовательной платформы Joyteka.com (в прошлом Learnis.ru) молодые педагоги смогут открыть для себя и своих учащихся целый мир игрового обучения: квесты, интерактивные викторины, термины и тесты!

Квест – это ролевая или ситуационная игра, в процессе которой необходимо решать загадки, головоломки, проявлять творчество и смекалку, чтобы добиться конечной цели. Образовательный веб-квест объединяет интерактивную онлайн-игру и процесс обучения, предоставляя огромное поле для деятельности творческого педагога. С помощью веб-квестов можно повысить мотивацию и вовлеченность учащихся в учебный процесс. Они способствуют развитию волевых и лидерских качеств учащихся. Веб-квест представляет собой интеллектуальный вид игры, процесс которой происходит в веб-комнате. В таких квестах перед игроками ставится задача выбраться из комнаты, используя различные предметы, находя подсказки и решая логические/учебные задачи. Заданиями для создания квеста могут быть различные математические задачи, упражнения по русскому и белорусскому языку, познавательные вопросы, которые необходимо решить для продвижения по сюжету квеста. То есть, педагог, добавляя содержание своей дисциплины, делает квест образовательным и увлекательным.

Интеллектуальная игра «Викторина» – ещё один онлайн-сервис. Его макет предусматривает размещение от 1 до 5 тем по 5 вопросов в каждой. При этом есть возможность дать задания по пяти уровням сложности! Учащийся может выбрать уровень, соответствующий его знаниям, и в то же время даёт возможность стремиться к достижению более высокого результата.

Где использовать? Для создания проблемной ситуации, закрепления изученного материала, проверки домашнего задания, организации устного счёта, орфографических минуток, проведения различных воспитательных мероприятий и т.д.

При использовании онлайн-сервиса «Игра «Термины» учитель по разным темам своего предмета (количество не ограничено) добавляет (лучше по 10 для каждой темы, т.к. время для прохождения одной темы (одного раунда) равно 1 минуте) определения, понятия и законы. Задача ваших учеников - объяснить значение тому учащемуся, который стоит спиной к экрану и не видит, что написано, без озвучивания слова так, чтобы он догадался, о чём идёт речь. Организовать работу можно в парах или группах. Идеально подходит для поверки домашнего

задания, закрепления и обобщения учебного материала, проверки выученных правил по предмету.

Применение цифровых игровых технологий может стать важной частью образовательного процесса. Кто-то уйдёт с занятия с новыми знаниями, кто-то с новыми умениями, а для кого-то покажется, что он просто весело, интересно провёл время и незаметно для самого себя что-то усвоил. Но, будут и такие, кто научился формулировать проблему, находить и перерабатывать необходимую информацию, критически мыслить, взвешивать разные мнения, при этом самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Всё это является составляющими компонентами исследовательской активности учащихся, важным условием для саморазвития и самосовершенствования. И всё это возможно в мире игровых технологий, где удачно сочетаются учебная и игровая деятельность, являясь отличным средством для формирования универсальных учебных действий.

Молодые педагоги должны не бояться дерзать, искать, пробовать и внедрять. Сделать учебную деятельность учащихся познавательной, яркой, насыщенной поможет применение инновационных образовательных технологий.

Список использованных источников

1. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СПРАВОЧНОЙ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Василевская Е. С., Григорьева Е. И.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье анализируются учебные пособия по русскому языку для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Описываются возможности учебных пособий в формировании умений работать со справочной и энциклопедической литературой.

Ключевые слова: учебная программа, учебное пособие, умение работать со справочной и энциклопедической литературой

The article analyzes teaching aids in the Russian language for institutions of general secondary education with the Russian language of instruction and education. The possibilities of textbooks in the formation of skills to work with reference and encyclopedic literature are described.

Keywords. curriculum, study guide, ability to work with reference and encyclopedic literature

Современная система образования ориентируется на приобретение учащимися

компетенций, которые направлены на подготовку обучающихся к реальной жизни и обучению их умению самостоятельно решать жизненные задачи. В последнее время уровень объема информации растет в геометрической прогрессии. Этот факт влияет как на пересмотр содержания образования, так и на использование методов, приемов и средств обучения. На I ступени общего среднего образования формируется система языковых знаний, умений и навыков учащихся, закладываются основы правильного владения языком. Справочная и энциклопедическая литература выступают важнейшим инструментом достижения этих целей. Следовательно, формирование умений работать со справочной и энциклопедической литературой является одной из важных задач начальной школы.

Нами были изучены и проанализированы учебные программы по учебному предмету «Русский язык» для учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения и воспитания. Согласно программе, целью обучения русскому языку является: формирование у учащихся языковых, коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих эффективное общение на русском языке в устной и письменной речи [1, 2, 3].

Анализ программы по учебному предмету «Русский язык» показал, что у учащихся начальных классов в рамках коммуникативно-речевой компетенции должны быть сформированы умения работать с орфографическим и толковым словарями. Знакомство, с указанными видами словарей, предусмотрено учебной программой начиная со 2 класса [2].

Согласно требованиям учебной программы для 2 класса (раздел «Слово») учащиеся должны учиться определять лексическое значение слов с помощью толкового словаря, с опорой на знание алфавита находить нужную информацию в толковом и орфографическом словарях (раздел «Текст») [2].

В 3 – 4 классах учащиеся продолжают знакомство со словарями. Учащиеся совершенствуют умения определять лексическое значение слов с помощью толкового словаря, должны уметь использовать толковый словарь для толкования незнакомых слов (раздел «Слово»); находить нужную информацию в Интернете, толковом и орфографическом словарях и справочниках (раздел «Части речи») [3, 4].

Таким образом, материал разделов «Слово» и «Текст» во 2 классе, «Слово» и «Части речи» в 3 – 4 классах предполагает знакомство с орфографическим и толковым словарями русского языка и приемами работы с ними.

Также программа по русскому языку ориентирует на взаимосвязь уроков русского языка с уроками литературного чтения в плане формирования умений работать со справочной и энциклопедической литературой. Принцип концентрической организации, заложенный в учебных программах, обеспечивает многократное обращение к изученному материалу, с

постепенным его расширение и углублением на каждом новом этапе обучения.

На основании учебных программ по учебному предмету «Русский язык», были созданы учебные пособия по русскому языку для 2 класса авторов Е.А. Гулецкой, Г.М. Федорович, для 3 и 4 классов авторов М.Б. Антиповой, А.В. Верниковской и Е.С. Грабчиковой.

В первой части учебного пособия в разделе «Слово» учащиеся второго класса знакомятся с понятием «словарь». «Словарь – сборник слов в алфавитном порядке» [4, с. 125]. Объясняется, для чего нужны орфографический, орфоэпический и толковый словари: «орфографические словари помогают узнать о том, как пишутся слова», «хочешь выяснить, что слово означает, как его употреблять в речи, — обращайся к толковому словарю», «если не знаешь, как правильно произнести слово, где поставить ударение, — бери орфоэпический словарь» [4, с. 126].

Нами были проанализированы учебные пособия по русскому языку для 2-4 классов с целью определения возможности работы с различными видами словарей в процессе учебной деятельности. Анализ проводился по следующим критериям: вид задания (упражнения), прогнозируемый результат.

Итак, в учебном пособии по русскому языку для 2 класса встречаются упражнения, предусматривающие обращение к толковому и орфографическому словарям. Общее количество таких упражнений - 20. Основными типами заданий являются: нахождение слов, для толкования которых необходимо обращение к толковому словарю (5 упражнений), уточнение по толковому словарю значения слова (9 упражнений), написание слов с помощью орфографического словаря (6 упражнений).

Приведем примеры упражнений, при выполнении которых возникает необходимость обратиться к толковому словарю.

«Прочитай. Значение какого слова нужно уточнить по толковому словарику?» [4, с.40].

«Прочитай отрывок из стихотворения. Уточни значение выделенного слова в толковом словарике.» [4, с.5].

Приведем примеры упражнений, при выполнении которых возникает необходимость обратиться к орфографическому словарю.

«Кто изображен на рисунках? Запиши названия животных со звуком [ц]. Используй орфографический словарик.» [4, с.74].

Итак, во 2 классе учащиеся знакомятся с такими видами словарей, как толковый, орфографический и орфоэпический (учебная программа не требует знакомства с данным видом словаря). Вводится понятие «значение слова», а также учащиеся узнают, что слова могут иметь не одно, а несколько значений; о существовании слов с близким и противоположным значениями. При формировании понятий «значение слова», «слова,

близкие по значению», «слова, противоположные по значению», «однокоренные слова» и выполнении соответствующих упражнений у учащихся может возникать необходимость обращаться к толковому, орфографическому словарям, словарю синонимом и антонимов, а также к словарю однокоренных слов.

Анализ учебных пособий по русскому языку для 2 класса также позволил сделать вывод о том, что на первых этапах формирования умений работать со словарями у учащихся не возникает особой потребности обращаться к словарям большого объема. Так, во 2 классе первоначальное знакомство со словарями может осуществляться и с помощью словарей учебного пособия. В конце учебного пособия имеется «Толковый словарик», к которому можно обратиться в случае возникновения необходимости узнать лексическое значение слова. Общее количество слов в «Толковом словарике» составляет 50 слов. А также имеется «Орфографический словарик», который содержит некоторый перечень слов, в написании которых учащиеся могут допустить ошибки (48 слов).

Согласно требованиям учебной программы по русскому языку работа со словарями предусмотрена и 3 классе. При изучении раздела «Слово» учащиеся уточняют понятие «толковый словарь»: «лексическое значение слов разъясняются (толкуются) в специальных словарях, которые называются толковыми» [5, с.57].

Определение орфографического словаря в данном учебном пособии не представлено. Из этого следует вывод, что работа с данным типом словарей осуществляется учащимися третьего класса на практической основе.

Анализ учебного пособия по русскому языку для 3 класса показал, что в нём встречается незначительное количество упражнения, предусматривающих непосредственное обращение к толковому словарю (4 упражнения). Данное упражнение предполагает уточнение по толковому словарю значения слова.

В разделе «Слово» учащиеся третьего класса знакомятся с понятиями «синонимы», «антонимы» и «фразеологизмы». Для формирования данных понятий представлены упражнения, при выполнении которых учащиеся, в случае необходимости, могут обратиться к словарю синонимов, словарю антонимов и фразеологическому словарям.

В учебном пособии по русскому языку для 4 класса найдено одно упражнение, в задании которого прописано непосредственное обращение к орфографическому словарю [6]. Примеров упражнений, указывающих на необходимость обратиться к толковому словарю не найдено.

Следует также отметить, что в учебные пособия по русскому языку для 3 и 4 класса включена рубрика «Работа со словарем». В этой рубрике представлены слова из текстов упражнений учебного пособия, вызывающие сложность в толковании и написании. Такая

рубрика позволяет развивать речь учащихся, воспитывать самоконтроль, накапливать словарный запас, что оказывает благотворное влияние на развитие и формирование универсальных учебных умени.

Итак, анализ учебных пособий показал, что наибольшее количество упражнений, предполагающих непосредственное обращение и использование словарей, представлено в пособии по русскому языку для 2 – ого класса. Таких заданий 20. Это на 15 больше, чем в 3 – ем классе, и на 19 больше, чем в 4 – м.

Опираясь на анализ учебных пособий по русскому языку, мы можем сделать следующие выводы:

В учебных пособиях по русскому языку для 2-4 классов предусмотрены задания, предполагающие использование словарей (орфографического и толкового).

Основное количество упражнений и заданий, предполагающее непосредственное обращение к словарям, расположено в пособии для 2 класса.

Основными типами заданий, предполагающими работу со словарями, являются: нахождение слов, для толкования которых необходимо обращение к толковому словарю, уточнение по толковому словарю значения слова, написание слов с помощью орфографического словаря.

Для повышения качества получаемых знаний в начальной школе мы рекомендуем также применять на уроках русского языка словарь синонимов, антонимов, фразеологический и орфоэпический словари.

На наш взгляд, в учебных пособиях по русскому языку недостаточно предусмотрена возможность постепенного формирования умений пользоваться словарями, т.к. количество упражнений, предполагающих непосредственную работу со словарями невелико. Умение пользоваться словарями может быть сформировано только в ходе длительных, повторяющихся действий.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для II класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2020/07/up_Rus_yaz_II_kl_rus.docx. – Дата доступа: 10.01.2023.

2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для III класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2020/07/up_Rus_yaz_III_kl_bel_rus.docx. – Дата доступа: 10.01.2023

3. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для IV класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2020/07/up-rus-yaz-4kl-bel-rus.docx. – Дата доступа: 10.01.2023.

4. Гулецкая, Е. А. Русский язык : учеб. пособие для 2 кл. учреждение общ. сред. образования с рус. яз. Обучения : в 2 ч. / Е. А. Гулецкая, Г. М. Федорович. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – Ч. 1. – 143 с.

5. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 3 кл. учреждение общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / М. Б. Антипова, А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – Ч. 1. – 144 с.

6. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 4 кл. учреждение общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / М. Б. Антипова, А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – Ч. 2. – 135 с.

УДК 37.018.26

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Герасимович Е. Н.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г.Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются методологические основания подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании, которые представлены автором на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях.

Ключевые слова: подготовка родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании, методологические подходы.

The article examines the methodological foundations of the preparation of parents of younger schoolchildren for the use of ethnopedagogical ideas in family education, which are presented by the author at the philosophical, general scientific and concrete scientific levels.

Keywords: preparation of parents for the use of ethnopedagogical ideas in family education, methodological approaches.

Подготовка родителей к семейному воспитанию на современном этапе является важной составляющей взаимодействия различных общественных институтов с семьей, так как именно в семье начинается социализация личности, осуществляется передача опыта, накопленного человечеством, закладываются основы трудовых навыков, нравственных принципов, норм поведения. В связи с чем, семья является объектом постоянного внимания со стороны педагогов, а взаимодействие учреждения образования и семьи в вопросах семейного воспитания – важнейшей составляющей организации работы с родителями.

Значимость рассматриваемой проблемы использования родителями этнопедагогических идей в семейном воспитании с целью совершенствования данного процесса обусловлена обращением к богатству накопленного народного опыта в воспитании личности, стремлением нивелировать негативные тенденции в семейном воспитании, необходимостью обеспечить преемственность в воспитании будущих поколений. Внимание современного общества к этнонациональной составляющей личности, необходимость развития культуры

межнациональных отношений обуславливает включение в профессиональную культуру педагога и педагогическую культуру родителей такого компонента, как этнопедагогическая компетентность.

Подготовка родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании представляет собой процесс формирования этнопедагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания. Этнопедагогическая компетентность родителей рассматривается «как динамичное интегративное личностное качество, которое проявляется в готовности к семейному воспитанию на основе этнопедагогических знаний, умений в области реализации этнопедагогических идей, опыта воспитания в семье, ценностного отношения к этнопедагогическим идеям» [1, с. 5]. Методологические основания подготовки родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании рассматриваются нами на трёх уровнях: философском, общенаучном и конкретно-научном.

В качестве философской основы подготовки родителей выступили идеи антропологического подхода, нашедшие отражение в трудах Х. Плеснера, В. И. Слободчикова, М. Шелера и др. Данный подход актуален в гуманитарной парадигме не только образования, но и науки в целом, так как «гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни» [2, с. 505]. В нашей работе данный подход объясняет интерес к изучению субъективного, духовного мира человека, раскрывает значение и значимость личностных ценностей, жизненных установок. Мы рассматриваем родителя как носителя свойств субъектности и субъективности, где субъектность представлена как «способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности» [2, с. 506], а субъективность выступает как «внутреннее начало, организующее контекст субъективной реальности, содержание которой определяют характер и направленность избирательной активности» [2, с. 506]. Таким образом, обращение к идеям антропологического подхода предполагает следование в процессе подготовки родителей гуманитарной образовательной парадигме, концентрирующей внимание на развитии «человеческого в человеке» как носителя свойств субъектности и субъективности через саморегуляцию, самообразование, самовоспитание, саморазвитие.

Общенаучный уровень методологии в подготовке родителей представлен нами культурологическим, системным и деятельностным подходами. Актуальность культурологического подхода, концептуальные основы которого стали предметом исследований В. С. Библера, Н. Б. Крыловой, В. А. Сластенина, Н. Е. Щурковой и др., обусловлена необходимостью осознания культуры как важнейшего условия становления личности, овладевающей социокультурными ценностями и опытом. В основе

культурологического подхода лежат представления о сущности культуры как совокупности ценностей, где человек действует в рамках культуры, являясь одновременно субъектом, творцом культурных ценностей и объектом культурных воздействий. Следовательно, проблемы культуры рассматриваются как проблемы изменения самого человека, его становления как творческой личности. В широком смысле рассматриваемый подход представляет собой совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной жизни, в том числе сферы образования, через призму системообразующих культурных понятий: «культура», «культурные образцы», «нормы и ценности», «культурная деятельность» и т. д. [3]. В связи с чем, в системе образования перед педагогами и родителями стоит задача определить на каких принципах и ценностях воспитывать молодое поколение, каковы ориентиры, позволяющие определить цель, эффективные средства воспитательного воздействия для достижения желаемого результата. Поэтому с позиции культурологического подхода этнопедагогические идеи выступают как культурный код для организации воспитания, а подготовка родителей рассматривается как процесс преобразования задатков и возможностей родителей, развития их творческих способностей на основе национальных ценностей как системообразующих элементов культуры, определяющих их сознание и поведение в сфере воспитания.

Системный подход, нашедший отражение в исследованиях И. В. Блауберга, А. И. Уемова, Э. Г. Юдина и др., обеспечивает выявление всеобщих связей и взаимообусловленности явлений и процессов окружающей действительности. Основными характеристиками системных понятий являются «элемент», «целостность», «связь». Элемент рассматривается как минимальный компонент системы или же максимальный предел ее расчленения. В данной связи системный подход находит отражение при определении подготовки родителей как подсистемы повышения педагогической культуры, обеспечивающей просвещение и сопровождение родителей в вопросах организации семейного воспитания на основе этнопедагогических идей и предполагающей освоение системы этнопедагогических знаний и умений, приобретения опыта для дальнейшего осуществления семейного воспитания. Целостность предусматривает целостное представление объекта либо описания системы в целом. Следовательно, подготовка родителей рассматривается нами как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цель подготовки, субъекты взаимодействия, содержание подготовки, формы, методы, приёмы взаимодействия с родителями и средства реализации процесса подготовки. Одним из системных понятий является связь [4]. В нашей работе находят отражение связи взаимодействия субъектов процесса подготовки, при котором реализуются связи преобразования, функционирования, развития, отражающие накопление этнопедагогических

знаний, умений, приобретения опыта родителями в сфере семейного воспитания, совершенствование их как воспитателей; а также связи управления подготовкой родителей со стороны педагога.

Деятельностный подход, разработкой которого занимались Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др., определяет деятельность основой, средством и решающим условием развития личности. В работах вышеназванных учёных прослеживается идея о том, что целесообразный характер деятельности обусловлен сознанием, которое выступает с одной стороны в качестве внутреннего компонента деятельности, средства контроля за её ходом, а с другой стороны, сфера сознания выступает как внешняя по отношению к деятельности, как источник формирования представлений о ее целях, смысле и оценке [5]. Многие учёные сходятся во мнении, что всеобщая структура деятельности включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности. Относительно данной структуры подготовка родителей подразумевает реализацию поэтапного процесса, где на выделенных этапах реализуются поставленные задачи, а сам процесс направлен на формирование ценностного отношения к семейному воспитанию и на деятельностное освоение этнопедагогических знаний и умений, приобретение опыта с целью эффективности воспитания будущего поколения. Основой организации подготовки родителей в контексте деятельностного подхода является его субъектность. Это значит, что именно включенность в деятельность активирует возможность новообразования и совершенствования личностных качеств родителей, возможность формирования этнопедагогической компетентности.

Конкретно-научный уровень методологии подготовки родителей составляют средовой, этнопедагогический и компетентностный подходы. С позиции средового подхода, отраженного в работах В. Г. Бочаровой, Ю. С. Мануйлова, А. В. Ясвина и др., подготовка родителей определена как важнейшая составляющая образовательной среды, организованной в ходе целенаправленного взаимодействия учреждения образования и семьи, в процессе которого происходит формирование этнопедагогической компетентности родителей. Образовательная среда, по мнению А. В. Ясвина, представляет собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для его развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [6, с. 14]. Говоря об образовательной среде, мы имеем в виду локальную образовательную среду как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи» [6, с. 173], где специально созданная образовательная среда и семейная среда взаимопроникают друг в друга (родители делятся опытом семейного воспитания, изучают народно-воспитательный опыт, апробируют

этнопедагогические идеи в процессе совместной деятельности с педагогами по воспитанию учащихся на основе этнопедагогики, переносят приобретённые знания и умения в семейную образовательную среду). Также происходит взаимопроникновение и в образовательную среду учреждения образования, где создание локальной образовательной среды направлено на организацию одного из направлений работы учреждения образования – работы с родителями по просвещению и сопровождению в вопросах семейного воспитания в рамках Республиканского проекта «Родительский университет».

Для системного описания образовательной среды А. В. Ясвиным выделены параметры, которые позволяют более ясно увидеть потенциал её развития. Рассмотрим основные параметры с позиции подготовки родителей как составляющей образовательной среды:

– широта образовательной среды: субъекты (педагоги, родители, учащиеся, привлеченные к работе с родителями узкие специалисты (психологи, социальные педагоги), а также музейные работники, ветераны и т.д.); объекты (учреждение образования, учреждения культуры, памятники природного и культурного наследия и т.д.); процессы (организация экскурсий, квест-туров, выставок и т.д.), включённые в эту среду, а также широта материальной базы, в первую очередь, широкое использование интернет- ресурсов в подготовке родителей и т.д.;

– осознаваемость образовательной среды – показатель сознательной включённости в неё всех субъектов образовательного процесса (подготовка родителей осуществляется в триаде «педагог-родители-дети» в ходе взаимодействия учреждения образования и семьи и нацелена на проявление творческой, преобразующей активности родителей);

– обобщённость образовательной среды – степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды (подготовка родителей осуществляется под контролем исследователя при создании команды единомышленников из родителей, включении учащихся, координации деятельности педагогического коллектива);

– эмоциональность образовательной среды, которая характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов: взаимоотношение с родителями (отношения должны носить межличностный характер, отличаться искренностью и сопереживанием, поддержкой со стороны педагогов и т.д.), оформление пространственной среды (максимальное использование наглядных пособий, интернет-ресурсов, медиа и т.д.);

– интенсивность образовательной среды – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями (организация подготовки родителей с использованием интерактивных форм, методов, приёмов (тренинги, имитационные игры, педагогические ситуации и т.д.); с

привлечением родителей к воспитательной работе с учащимися; осуществление просвещения родителей в определённое время с использованием шестого школьного дня);

– социальная активность образовательной среды служит показателем её созидательного потенциала: материальные ценности (образовательные программы для родителей, педагогов; методическая литература, интернет-ресурсы), интеллектуальные ценности (просвещение родителей, основанное на их социальной активности и стремлении к творческой интерпретации полученных знаний и умений в семейное воспитание);

– когерентность образовательной среды показывает на степень согласованности влияния на личность данной среды с влиянием других факторов среды обитания, т.е. обособлена среда или интегрирована (подготовка родителей осуществляется с использованием регионального потенциала и культурного потенциала своей страны при сотрудничестве с учреждениями культуры и другими учреждениями образования);

– мобильность образовательной среды служит показателем её способности к органическим эволюционным изменениям (подготовка родителей подразумевает, при необходимости, коррекцию воспитательной позиции родителей, творческое использование полученных знаний в семейном воспитании и т.д.), а также мобильность целей и содержания образования (подготовка родителей направлена на развитие их личности и саморазвитие, на совершенствование их как воспитателей и т.д.); мобильность методов образования (использование интерактивных методов взаимодействия: творческие мастерские, тренинги и т.д.); мобильность средств образования (создание образовательных продуктов с использованием IT-технологий и т.д.).

Таким образом, в контексте средового подхода наше внимание сосредоточено на подготовке родителей, включающей создание локальной образовательной среды и оптимизации её влияния на личность родителей.

В основе этнопедагогического подхода, отраженного в исследованиях Г. Н. Волкова, А. П. Орловой, Ф. Г. Ялалова и др., лежит концепция этноса С. А. Арутюнова, Н. Н. Чебоксарова согласно которой основной функцией этноса является осуществление информационной защиты каждого из его членов от разного рода жизненных нестабильностей. Для защиты нужен информационный фильтр, которым и является этнос. Только усвоив культуру, язык и историю своего народа, человек может на равных вступать в диалог с представителями других национальностей. Как справедливо замечает Ф. Г. Ялалов, этнопедагогический подход направлен на формирование человека, которому предстоит жить в условиях межкультурного взаимодействия, глобализации и информатизации жизнедеятельности [7], поэтому данный подход так важен в подготовке родителей, ведь именно они закладывают фундамент этнического самосознания у подрастающего поколения, понимания роли своего народа в

мировой культуре, а также прокладывают путь к пониманию культурных ценностей и традиций других народов.

Этнопедагогический подход рассматривается нами в контексте общих, совпадающих по сути у многих народов традиционных образовательных явлений и процессов, где явления выступают как элементы системы этнотрадиционного образования (цель, содержание, методы, результаты, субъекты), а этнопедагогический процесс представлен как традиционная для определённого этноса стихийно протекающая и специально организованная смена человеком образа самого себя, культуры и социальных отношений. Следовательно, этнопедагогический подход к подготовке родителей позволяет учитывать принадлежность родителей к определенному этносу, определяет отношение к родителю как субъекту культуры, позволяет приобщать родителей к культурным ценностям и народным традициям.

Ведущая роль в процессе подготовки родителей принадлежит компетентностному подходу, нашедшему отражение в трудах таких учёных, как О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. И. Субетто, А. В. Хуторской и др. Данный подход в образовании по мнению О. Л. Жук – это «система требований к организации образовательного процесса, предполагающая определение результатов образования в виде компетенций и способствующая практико-ориентированному результату подготовки по решению поставленных задач» [8, с. 95]. Основываясь на функциях компетентностного подхода, выделенных О. Л. Жук, определим их составляющую в рамках подготовки родителей:

– операционализационная, связанная с определением результатов образования в виде обозначенных компетенций и операционализация компетенции посредством выявления этнопедагогических знаний, приобретённых умений использовать полученные знания в воспитании, способности и готовности родителей к организации семейного воспитания на основе этнопедагогических идей, гарантирующих результативность в решении воспитательных задач;

– деятельностно-технологическая, реализация которой направлена на конструирование деятельностного типа содержания обучения: разработка и внедрение в процесс подготовки родителей обучающих задач (решение педагогических ситуаций и т.д.), способы решения которых основаны на использовании этнопедагогических идей в воспитании;

– воспитательная, направленная на формирование у родителей организационного опыта, культуры коммуникации, способности к личностному самосовершенствованию как воспитателя;

– диагностическая, предполагающая проведение диагностики достигнутых уровней сформированности этнопедагогической компетентности родителей.

Следовательно, компетентностный подход определяет результативно-целевую направленность подготовки родителей и предполагает формирование этнопедагогической компетентности родителей в организации семейного воспитания на основе этнопедагогических идей как результат подготовки. Данный подход усиливает и практико-ориентированную составляющую подготовки родителей, так как реализация компетентностного подхода в процессе подготовки ориентирует родителей на решение практических жизненных задач, связанных с воспитанием детей, результатом чего станут не отдельные знания и умения, а наличие способности и мотивационной готовности родителей к их продуктивному применению в повседневной реальности.

Таким образом, методологические основания подготовки родителей представлены на философском, общенаучном и конкретно-научном уровне. Все обозначенные подходы, которые различаются в характерных чертах, имеют параллельные линии, что создаёт условия для расширения научного ракурса рассмотрения проблемы подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании.

Список использованных источников

1. Герасимович, Е. Н. Сущностные характеристики подготовки родителей младших школьников к использованию идей этнопедагогики в семейном воспитании / Е. Н. Герасимович // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. – 2023. – № 1. – С. 3–7.

2. Фирсова, А. Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании / А. Е. Фирсова // Молодой ученый. – 2013. – № 3 (50). – С. 504–508.

3. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 141 с.

4. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

5. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

6. Ясвин, А. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А. В. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

7. Ялалов, Ф. Г. Этнодидактика : монография / Ф. Г. Ялалов. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 150 с.

8. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 336 с.

УДК 37.012

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Даниленко А. П., Кузьминов В. В.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей инновационных технологий в развитии творческих способностей младших школьников. При анализе передового педагогического опыты и изучении литературы определилась необходимость в рассмотрении проблемы поиска индивидуального инновационного подхода в обучении изобразительному искусству младших школьников с целью развития и формирования активных творческих личностей с креативным мышлением, всесторонне развитых и смело мыслящих.

Ключевые слова: индивидуальный подход, эвристическое обучение, инновационные технологии, творчество, младшие школьники, изобразительное искусство, творческий подход.

The purpose of the article is to consider the features of innovative technologies in the development of creative abilities of younger students. After the analysis of advanced pedagogical experience and the study of literature, it was determined that it was necessary to consider the problem of finding an individual innovative approach to teaching fine arts to younger students in order to develop and form comprehensively developed creative individuals with creative thinking.

Keywords: individual approach, heuristic learning, innovative technologies, creativity, younger students, fine arts, creative approach

На сегодняшний день, впрочем, как и всегда, все сферы человеческой деятельности нуждаются в активных, творческих людях, способных к нестандартному мышлению, владеющие умением создавать необычные смелые идеи, находить нестандартные решения различных вопросов. Сегодняшние возможности образовательного процесса, направленные на формирование творческих способностей обучающихся, не в полной мере отвечают потребностям общества в формировании и развитии креативно – инновационной личности.

Сегодняшнее общество и современная система образования взращивают простых потребителей, интерес которых ограничен компьютерными играми и под частую направлен лишь на попытку самовыражения в социальных сетях. В результате приобщение к практикам информационно – коммуникативных технологий мы получаем поколение с клиповым мышлением и теряем творческую личность, способную к созиданию и новациям.

Внутренняя мотивация школьника формируется под воздействием формального подхода к обучению, трудностями творческой реализации личности, возрастанием формальных ценностей образования, что приводит к ослаблению личностной мотивации, социальной пассивности, отсутствию духовности.

Все эти явления объясняются причинами, в первую очередь, сложившимися подходами к содержанию, формам и методам обучения и воспитания в системе образования, а также тем, что школа направляет обучающегося на накопление знаний и не всегда учитель интересуется результатами комплексного образования и воспитания, т.е. творческим и эстетическим развитием ребенка.

Система преподавания изобразительного искусства имеет богатый опыт в области художественной педагогики и научно – исследовательской деятельности. Но, к сожалению,

целостная система художественно-педагогического образования школы редко включает в свою практику результаты многочисленных исследований в области теории, практики и методики обучения изобразительному искусству, что обусловлено сложившейся системой образования. Целостное видение своего предмета, владение инновационными технологиями – явление редкое среди педагогов.

Практика преподавания изобразительного искусства в школе показала односторонность подхода к организации учебно-воспитательного процесса в этой области. Учитель либо увлечен воспитательной стороной процесса, либо образовательной и сложно удерживает баланс этих двух составляющих. Процессы лежащие в основе создания и замысла детского рисунка остаются без внимания, рисунок представляется только как результат деятельности.

Что такое рисунок, выполненный по шаблону? Это результат урока, в котором учитель посчитал достаточным лишь постановку задачи и демонстрацию способов изображения, не раздумывая над тем, как у ребенка рождается образ, как идет его мысль, выполнима ли поставленная перед ним задача? Творческий подход к проведению урока означает, что у детей должны сформироваться и развиваться индивидуальные творческие способности. Что необходимо для проведения такого урока? Для начала надо побороть стереотипы, на которых стоит весь учебный процесс обучения изобразительному искусству, встряхнуть свой собственный духовный мир и восприятие жизни, наличие обширной базы знаний, творческих и профессиональных умений. «Не зажигает тот, кто сам не горит» К.Д. Ушинский. И что важно – наличие таланта быть учителем, а не просто художником.

Возникшие проблемы преодолеть возможно по средствам разработанных педагогических технологий и эвристических методов. Педагог должен быть всегда готов к творчеству, к поиску эффективных путей решения различных педагогических и методических проблем, ради воплощения задуманного. О педагогической импровизации как о факторе саморазвития учителя говорят труды В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандрова, Л.Б. Ермолаевой-Томиной и др. Профессиональные убеждения особенно важны для современного учителя, т.к. нужные ответы в науке не всегда можно найти.

Занятия изобразительным искусством, одно из наиболее действенных средств развития многих личностных сторон ребенка и будущий педагог и молодой учитель должен знать об этом при подготовке к уроку. В начальных классах изобразительная деятельность формирует у ребенка мелкую моторику рук «…чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» А.А. Сухомлинский, развивается глазомер, умения работать различными художественными материалами и др. Более глубокое познание окружающей действительности проходит через изучение натуры. Уроки рисования с натуры формируют различные качества, такие как чувственное восприятие натуры, графические навыки, творческие способности, зрительную

память, логическое мышление, способность к анализу и синтезу, наблюдательность и т.д. и самое главное, что закладываются основы реалистического искусства.

Ребенок под руководством педагога приобретает навыки рисования и в свою очередь преодолеваются психологические барьеры, например, чувство боязни, неуверенности. Для того, чтобы работа в этом направлении была наиболее эффективной необходим индивидуальный подход в преподавании.

Сама проблема индивидуального подхода в обучении возникла давно. На данный момент преподавание в начальной школе остро ставит вопрос поиска путей реализации принципа индивидуального подхода, как преодоление некоего стандарта в обучении.

На сегодняшний день предметы художественного эстетического цикла в школе направлены, в основном, на изучение основ изобразительной грамотности, владения художественными материалами и в стороне остаются психолого-педагогические особенности ребенка по отношению к изодеятельности.

Индивидуальный подход в обучении требует хорошего знания уровня подготовки и развития каждого обучающегося, его индивидуальных особенностей.

На основе проведенного наблюдения за изобразительной деятельностью обучающихся мы определили, что их можно условно объединить в группы по основанию психологической типологии и по задаткам к изобразительной деятельности.

Коррекция нарушения процесса художественно–изобразительной деятельности возможна при использовании индивидуального подхода в обучении. Использование индивидуального подхода в обучении помогает исправлять ошибки в рисунках, преодолеваются недостатки в работах, на основе чего у детей быстрее идет процесс творческого развития. Условное объединение обучающихся в группы (сильные, слабые, средние) по изобразительным способностям с целью осуществления индивидуального подхода в обучении изобразительному искусству целесообразно проводить на разных возрастных этапах с учетом психологических особенностей личности. Пренебрежение данных условий приведет к ослаблению творческого развития детей.

Разработка индивидуальной траектории развития основывается на подборе индивидуальных заданий с учетом учебных возможностей обучающихся и дает возможность обеспечить каждому ребенку оптимальные условия формирования его познавательной деятельности и развития способностей в изобразительной деятельности. Методическая система в области изобразительного искусства основывается на достижениях в области педагогики, психологии, физиологии, искусствоведении, на реалистических традициях отечественной школы и передовом педагогическом опыте учителей изобразительного искусства. Сегодняшняя школа нуждается в серьезной корректировке общей модели

воспитания и развития личности, как того требует современное общество, запрос которого обращен в сторону воспитанного и культурно развитого и креативно мыслящего во всех сферах человека. Мы считаем, что для решения этой проблемы необходимо обратить внимание на предметы художественного эстетического цикла, найти возможность увеличения учебных часов на изучение этих дисциплин, где развивается эстетический и творческий потенциал личности школьника. Нарушение триединства педагогического процесса, заключенное в прочной связи обучения, развития и воспитания приводит к проблеме в области художественного образования и воспитания детей. Немаловажное условие в успешной корректировке общей модели воспитания и развития личности является проявление таланта учителя, высокая профессиональная культура педагога, его художественно–педагогические способности. Последние исследования в области художественного образования говорят о значении различных видов искусств в организации образовательного процесса, раскрывают проблемы в формировании профессиональных художественных качеств личности учителя изобразительного искусства.

Общеизвестно и не требует доказательств то, что изобразительное искусство гармонично и поэтапно развивает способности ребенка и педагог должен этим умело пользоваться, не ставить перед собой задачу обучить только техническим умениям и навыкам рисования. В этом случае потенциальные возможности рисования с натуры, как способ развития изобразительных способностей учащихся не используются, а младший школьник очень индивидуален в восприятии и усвоении материала в соответствии его возрастным возможностям на каждом этапе обучения. Проявление каких-либо способностей у ребенка не связано с возрастом они могут проявиться на любой возрастной отметке.

Непрерывность в образовании, в том числе и в области изобразительного искусства, учет индивидуальных способностей указывали в своих исследованиях все ведущие художники–педагоги: Н.С. Боголюбов, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, Р.К. Кубышкина, В.С. Кузин, Н.А. Леонтьев, Б.Т. Лихачев, С.П. Ломов, Н.Н. Ростовцев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. Какие бы аспекты методики обучения изобразительному искусству исследователи не рассматривали в своих трудах, в одном их мнение едино -«главная роль в художественном развитии личности остается за школой, она системно выстраивает учебный процесс, направленный на творческое развитие личности, через вооружение детей методическими ключами к изобразительной деятельности». Важной стороной этого процесса является поиск эффективных подходов к оптимизации этого процесса, что ребенок не только под руководством учителя мог видеть прекрасное в обычном, но сам открывать для себя новое и необычное. Открыть индивидуальные особенности обучаемого в педагогике особенно

важно, в том числе и те, которые имеют отношение к формированию изобразительных навыков.

Анализ практики работы с детьми показал, что одна группа детей быстро справляется с особенностями конструктивного построения предметов с натуры, а другая наоборот теряется в этапах построения, но отлично владеет цветом, передает форму, ее объем. Поэтому одним детям нужно усилить работу по анализу конструктивных особенностей изображения, а другим поупражняться в заданиях по цветоведению, но важно главное, чтобы обучающиеся умели применять полученные знания на практике. В этом большую роль может сыграть эвристический прием в обучении, построенные на продуманном обучении учителя, дополненное рядом развивающих и обучающих упражнений для младших школьников.

Если учитель испытывает трудности в определении способностей детей, то о продуктивном подходе к уроку способствующему развитию изобразительных способностей обучающихся можно забыть.

Различия по типам личности (В.С. Мерлина, Б.М. Теплов) помогут педагогу ориентировать каждую группу детей на поиск решений в выполнении учебно-творческого задания.

Изобразительное искусство целенаправленно раскрывает индивидуальные и потенциальные возможности и способности каждого младшего школьника, поэтому необходима разработка таких методов, которые могли бы сочетать овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками с полным раскрытием и развитием индивидуальных сторон творчества и способностей обучающегося. Данный подход в организации урока актуален, т.к. обладает широкими возможностями по совершенствованию в начальных классах общеобразовательных школ учебного процесса.

Мы убеждены в том, что индивидуальный инновационный подход (под которым мы понимаем такую организацию учебного процесса, при котором выбор способов и приемов обучения учитывают индивидуальные различия детей по художественно психологической принадлежности, имеющихся в классе) в обучении в начальных классах способствует у обучающихся формированию тех качеств, от которых будет зависеть результат обучения, при условии соблюдения всех программных требований по изучаемой дисциплине.

В заключении надо сказать, что перед учителем стоит важная задача разработки вариативных учебно-творческих заданий и разного рода упражнений, в которых органически сочетались бы знания, умения и навыки с полным раскрытием индивидуальности личности обучающегося.

Список использованных источников

1. Азанов, М. Г. Индивидуализация обучения и воспитания младших школьников на занятиях изобразительным искусством / М. Г. Азанов // Обучение и развитие младшего школьника : (Сборник трудов) / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской ; Редколлегия: Е. С. Григорьева (отв. ред.) и др]. – М : [б. и.], 1976. – 171 с.

2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 97 с.

3. Боголюбов, Н. С. Принципы индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства на разных возрастных этапах / Н. С. Боголюбов. – Краснодар : Центр педагогической инноватики, 1992. – 116 с.

УДК 373.3

СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Калашникова А. И.[1], Мерилайне Т.[2]

[1] Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

[2] Lasnamäe Põhikool, г. Таллин, Эстонская Республика

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме применения игровых технологий в современной системе образования. В работе рассмотрены особенности применения игровых технологий в начальной школе как одной из форм активизации и организации познавательной деятельности. Дана характеристика применения современных игровых технологий – интерактивные кубы iMO-LEARN и образовательные web-квесты.

Ключевые слова: игровые технологии, познавательная деятельность, современное обучение в начальной школе, интерактивные кубы, web-квест.

The article is devoted to the current problem of the use of gaming technologies in the modern education system. The features of the use of gaming technologies in elementary school as one of the forms of activation and organization of cognitive activity are considered. The characteristics of the use of modern gaming technologies iMO-LEARN interactive cubes and educational web-quests are given.

Keywords: game technologies, cognitive activity, modern education in elementary school, interactive cubes, web-quest.

Важной проблемой организации обучения в современной школе является активизация познавательной деятельности учащихся. Одним из путей решения этой проблемы является применение в образовательном процессе современных педагогических технологий, позволяющих не только активизировать познавательную деятельность, но и разнообразить формы и средства обучения, повысить творческую активность учащихся, развивать познавательные способности младших школьников [1]. К таким технологиям относятся игровые технологии. Положительным моментом использования игровых технологий также

является то, что они способствуют применению знаний в новых условиях, таким образом, осваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, привносит интерес и разнообразие в учебный процесс.

Обучение с использованием игровых технологий дает возможность активизировать познавательную деятельность учащихся, формировать направленное восприятие. При этом использование возможностей web-сервисов позволяет обеспечивать учащихся специфичной наглядно-образной информацией в сочетании с графической и алфавитно-цифровой. Восприятие информации является важнейшим этапом, так как от адекватности восприятия реальному образу зависит результат процесса усвоения.

Активное использование средств активизации познавательной деятельности (викторин, кроссвордов, пазлов, ребусов, шарад, головоломок и др.) на web-сервисах в когнитивном и деятельностном компонентах познавательной деятельности младших школьников способствует высокому уровню обмена и усвоению учебной информации. Так, применение игровых технологий с web-сервисами оптимизирует процессы, отвечающие за успешность получения новых знаний, мотивацию к изучению преподаваемого предмета, взаимодействие с другими участниками обучающего проекта и формирование практического опыта на основе анализа теоретических аспектов изучения темы.

Web-сервисы в образовательном контексте предоставляют возможность оценки опубликованных материалов на платформе, их обсуждения, комментирования и изменения. Виртуальные современные сервисы не требуют постоянного носителя, то есть для доступа к ним достаточно наличия подключения к сети Интернет. Примерами подобных сервисов могут служить: Google Docs (онлайн офис), Miro (онлайн-платформа для создания интерактивной доски), LearningApps (онлайн-платформа для создания интерактивных упражнений, игр с целью проверки и закрепления полученных знаний), Trello (облачный сервис для управления небольшими командами и проектами) и т.п.

Основываясь на анализе применения игровых технологий мы остановились на следующих формах: интерактивные кубы и web-квесты.

iMO-LEARN - интерактивные кубы, состоящие из модуля распознавания движения и оболочки, выполненной из легкого вспененного полипропилена с сетевым Bluetooth адаптером.

Интерактивные кубы на уроках и факультативных занятиях позволяют решить как задачи образовательного характера, так и проблему так называемых «экранных детей», т.е. недостаточной подвижности современных учеников. iMO-LEARN помогает встраивать в ход урока разные виды двигательной активности, что способствует усвоению материала, а также предлагает бесконечный выбор физических упражнений для поощрения активного обучения

во всех областях: математика, языки, упражнения на равновесие и различные головоломки. Каждый iMO-LEARN может быть преобразован в интерактивный цифровой образовательный ресурс путем добавления датчика движения, который соединяется с компьютером по Bluetooth. Учащиеся отвечают на вопросы, вращая iMO-LEARN, и получают обратную связь, благодаря световым индикаторам. Работа с использованием iMO-LEARN может быть как индивидуальная, так и групповая, включающая другие формы взаимодействия и коммуникации между учениками [2].

Интерактивные кубы помогают увеличить эффективность обучения при:

– демонстрации материала, презентаций;

– вовлечении школьников в учебную деятельность;

– рационализировать темп и ход занятия.

1. Презентации, демонстрации материала. Интерактивный куб визуальный ресурс, который помогает педагогам излагать новый материал очень живо и увлекательно. Она позволяет представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, педагогом и обучающиеся могут комментировать материал и изучать его максимально подробно. Позволяют обучающимся закрепить новый материал, с помощью их можно легко изменять информацию или передвигать объекты, создавая новые связи.

2. Активное участие. Исследования показали, что интерактивные кубы, используя разнообразные динамичные ресурсы и улучшая мотивацию, делают занятия увлекательными и для педагогов, и для обучающихся. Правильная работа с интерактивными кубами может помочь педагогу проверить знания обучающихся. Управляя обсуждением, педагог может подтолкнуть обучающихся к работе в группах малого состава. А если все материалы подготовлены заранее и легко доступны, технология iMO-LEARN обеспечивает хороший темп урока.

3. Улучшение темпа и течения занятия. Работа с интерактивными кубами предусматривает простое, но творческое использование материалов. Заранее подготовленные тексты, картинки, карты зададут занятию бодрый темп.

Опыт внедрения и апробации интерактивных кубов iMO-LEARN в процесс образования показал, что с помощью кубов можно создавать мобильное пространство. Кубы можно расставлять, меняя их форму расположения относительно педагога, это поможет сделать моменты обучения интересным и привлекательным, куда интереснее сидеть полукругом или кольцом вокруг своего учителя и играть в увлекательную познавательную игру (рисунок 1).



Рисунок 1 – Внешний вид интерактивных кубов

Основной интерактивный функционал кубов заключается в сенсорных датчиках, которые входят в общий набор данного оборудования, кубы становятся «живыми» (рисунок 2). Такая функция привлекает и становится инструментом для детей при общении с педагогом. С помощью манипулирования кубом дети могут отвечать на разные вопросы, оценивать свои результаты и успешно выполнять задания. Такая возможность делает процесс обучения интересным, повышает познавательную активность и мотивирует детей к обучению. Куб становится частью занятия.



Рисунок 2 – Сенсорный датчик в интерактивном кубе

В программном обеспечении данного интерактивного оборудования предусмотрены задания различной направленности и различного уровня сложности, что дает возможность дифференцированно и вариативно подойти к подаче материала по выбранным педагогом темам. Вариативность форм разнообразна, от быстрого теста и собирания различных тематических картинок до заданий на соответствие и нахождение последовательности. Отгадывание слов, могут стать акцентами для запоминания главных моментов темы урока. Повернув их разными гранями, можно перескакивать от ненужной буквы к той, которая станет

частью слова. Интерактивность картинки, которая реагирует на каждую манипуляцию ребенка кубом, создает восторг и эмоционально поддержку процесса [3].

Следующим вариантом применения игровой технологии являются образовательные web-квесты. Образовательные квесты («квест» от английского «quest», в переводе с английского языка означает: вызов, поиск, приключение) – это интеллектуальный вид игр, во время которых участникам нужно преодолеть ряд препятствий, решить определенные задачи, разгадать логические загадки, справится с трудностями, возникающими на их пути, для достижения общей цели. web-квест в педагогике - это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

В любом тематическом образовательном web-квесте является структура из пяти основных компонентов: теория (дополнительная информация, учебно-познавательные задания, позволяющие углубить имеющиеся знания, получить целостное представление о их месте и роли в изучаемой теории), задания (учебно-познавательные вопросы), приложения (сведения, расширяющие представления о возможных применениях изученного материала), проблемы (информация и учебно-познавательные задания исследовательского характера, позволяющие отыскивать или открывать неизвестные учащимся факты, закономерности, свойства, связанные с учебным материалом), архивы (сведения историко-биографического характера, касающиеся учебного материала темы, и учебно-познавательные задания по их упорядочению, хронологическому или сюжетному представлению) [4].

Рассмотрим образовательный web-квест на платформе learningapps.org. Сервис learningapps.org на уроках и факультативных занятиях может использоваться в разных вариантах: индивидуальное прохождение web-квеста учениками (компьютер, телефон или смартфон); фронтальное прохождение web-квеста учениками (демонстрация происходит с помощью компьютера, ноутбука, интерактивной доски или проекционного экрана); web-квест в качестве домашнего задания. Также может быть использован, как ролевая игра, связанная с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, для решения которой используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы [5].

Использование web-квестов при изучении предмета «Человек и мир» позволит повысить уровень сформированности компетенций младших школьников, готовности их к самообразованию и самостоятельному решению проблем, но и разнообразить формы проведения занятий. С помощью квеста младшие школьники учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, развивают умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, по сравнению с традиционными методами обучения включение игровых технологий меняют взаимодействие педагога и учащихся, где активными становятся дети, а педагоги направляют и создают условия для инициативы. Грамотное построение образовательного процесса с применением игровых технологий обеспечивает удобство и качественное взаимодействие со всеми участниками учебной деятельности, направляет на повышение качества знаний и увеличивает эффективность обучения, что в свою очередь ведет к активизации и развитию познавательной деятельности.

Список использованных источников

1. Буряк, В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71-78.

2. Акпынар, Л. Э. Игровые технологии в начальной школе в современной системе образования / Л. Э. Акпынар, И. В. Ларченко // Общество. – 2017. – № 2(7). – С. 10-14.

3. Добрыднева, В. В. Кубы IMO-learn: обучение в движении / В. В. Добрыднева // #ScienceJuice2021 : Сборник статей и тезисов, Москва, 22-26 ноября 2021 года / Составители: Е. В. Страмнова, С. А. Лепешкин. Том II. – Москва: Парадигма, 2021. – С. 675-678.

4. Горбунова, О. В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения / О. В. Горбунова // Школьные технологии. – 2013 – № 2 – С. 59-66.

5. Горшкова, О. А. Создание образовательного веб-квеста / О. А. Горшкова // Справочник заместителя директора школы. – 2012 – № 12 – С. 72-82.

УДК 37.013

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Красовская Е. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье анализируется опыт применения медиаобразовательных технологий посредством использования материалов печатных СМИ в воспитательной работе с младшими школьниками в ходе информационных часов и мероприятий по обучению правилам безопасного поведения.

Ключевые слова: медиаобразование, воспитательная работа, правила безопасного поведения, СМИ, Республика Беларусь.

The article analyzes the experience of application media education technologies through the use of print media materials in educational work with younger schoolchildren during information hours and activities to teach the rules of safe behavior.

Key words: media education, mass media, rules of safe behavior, educational work, Republic of Belarus.

Компетентностный подход, на котором базируется обучение на I ступени общего среднего образования в Республике Беларусь, предполагает применение различных методов, приемов и технологий преподавания. Одна из них – медиаобразование. Вопросам реализации

медиаобразования посвящены работы белорусских исследователей И. А. Буториной, С. В. Венидиктова, Н. И. Запрудского, С. И. Колбышевой, М. В. Кудейко, Н. П. Хозяевой и других.

Термин «медиаобразование» возник в середине XX века. В 1990–2000-е годы на постсоветском пространстве стали появляться работы российских исследователей, посвященные различным вопросам медиаобразования. Это труды Л.С. Зазнобиной [1], Е.В. Мурюкиной [2], А.В. Федорова [3; 4], А.В. Шарикова [5]. В этот же период в белорусских средних школах появились учителя-новаторы, которые стали применять отдельные методики медиаобразования, описанные в научных работах, на своих занятиях.

Так, учитель истории Д. И. Вишневский, работавший в средней школе № 105 г. Минска, в рамках преподавания предмета «Человек, природа, общество» предлагал школьникам творческое задание: найти в печатных СМИ публикации о молодежной политике государства и ее реализации на практике. Необходимо было вырезать заметку из газеты и выступить с ее анализом перед классом: сообщить, где и когда опубликован материал, кто его автор, какой заголовок, затем кратко передать содержание и рассмотреть, как тема публикации связана с темой урока [6, с. 3]. Похожая методика была использована учителем географии этой же школы Н. А. Базановой. В рамках предмета «География Беларуси» при изучении раздела экономической географии необходимо было найти в печатных СМИ материал о совместных предприятиях и по той же схеме презентовать его перед классом, проиллюстрировав таким образом теоретическую часть урока о появлении в стране новых видов коммерческих предприятий.

Такой подход к работе, который применялся белорусскими учителями-новаторами в 1990-е гг., полностью отвечает задачам медиаобразования, сформулированным в определении российского профессора А. В. Федорова, которое уже успело стать «классическим»: «Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [7, с. 41].

Сегодня медиаобразование представляет собой междисциплинарную область исследования, которая интегрирует достижения из сферы журналистики, филологии, педагогики, философии, социологии и других дисциплин. Российские ученые выделяют три направления в медиаобразовании. Первое из них предполагает обучение будущих профессионалов – журналистов, режиссеров, сценаристов, актеров, операторов, киноведов и

представителей других творческих специальностей. Второе направление – это образование будущих медиапедагогов в университетах. Третье – медиаобразование, которое рассматривается как часть общего образования школьников и студентов. При этом медиаобразование может быть интегрированным в традиционные дисциплины или автономным [3, с. 42]. Отдельные представители российского научного сообщества говорят о формировании четвертого направления, обозначая его как «медиаобразование для центров отдыха», и пятого – «медиаобразования как части самообразования» [8, с. 49].

Для Республики Беларусь медиаобразование – относительно новое явление. Но белорусские исследователи ведут работу в данной области. Например, в научно-методических публикациях разъясняется, как один из подходов, предложенный в рамках третьего направления медиаобразования, может реализовываться в условиях общеобразовательных школ. В, частности, описываются три модели формирования и внедрения медиаобразования, которые интегрируются в практическую деятельность учреждений общего и среднего образования в различных формах [9, с. 28].

Первая модель подразумевает введение факультативных занятий медиаобразовательной направленности в учреждениях общего среднего образования через организацию когнитивных, игровых, проблемных, проектных и других форм медиадеятельности. Наиболее часто данная модель реализуется через расширение знаний по информатике и информационным технологиям.

Вторая модель связана с дополнительным образованием детей в соответствующих учреждениях образования. Это кружковая деятельность, которая базируется на программах, направленных на освоение учащимися современного медиапространства, например, при изучении журналистики, веб-дизайна, риторики, истории кино, телевидения, театра и т.д.

Третья модель – это внедрение медиаобразования в общеобразовательные предметы, не обязательно связанные с информационными технологиями, то есть в большинство гуманитарных дисциплин, где присутствует связь ИКТ и педагогических технологий, что осуществляется с использованием медиаресурсов в ходе самостоятельной практико-ориентированной творческой деятельности школьников с последующим созданием ими собственного медиапродукта.

Современное медиаобразование вобрало в себя наиболее перспективные практические разработки, сделанные в рамках западных теоретических концепций в области изучения СМИ. Выделяются три такие теоретические концепции [10; 11].

Концепция протекционизма или инъекции, согласно которой существуют два фундаментальных положения. Одно из них гласит, что средства массовой информации и информационные технологии могут оказывать пагубное влияние на тех, кто ими пользуется,

сразу несколькими способами: изменение ценностей, что воздействует на восприятие общества в целом; влияние на благополучие конкретного человека; формирование негативного социального настроения или поведения аудитории. Второе положение данной концепции утверждает, что есть различные методики, которые можно применять, чтобы свести к минимуму воздействие перечисленных аспектов СМИ и СМК, другими словами, люди могут быть «привиты» против негатива, который несут массмедиа [10]. Из данной концепции в медиаобразовательные практики перешли методы и приемы, позволяющие «иммунизировать» человека против негативного воздействия медиа.

Концепция демистификации представляет собой проект по формированию аналитического мышления аудитории, когда вместо «защиты» потребителей контента учат распознавать используемые СМИ манипулятивные технологии. Так, по мнению приверженцев этой концепции, достигается эффект «демистификации» массмедиа [12]. Данная концепция послужила основой для целенаправленного обучения навыкам критического и аналитического восприятия приемов воздействия СМИ в рамках медиаобразования.

Концепция творческого участия предполагает особый способ обучения, когда знания не приобретаются, а конструируются самостоятельно. Данная концепция частично опирается на предыдущую, заимствуя подходы к деконструкции текстов, предложенные в ходе разработки концепции демистификации. Концепция творческого участия также включает проектную работу, совместное производство медиатекста, групповую работу, практическую работу, структурированное обсуждение, исследовательскую деятельность [13].

Как считают представители современной науки, концепция творческого участия сегодня является доминирующей в медиаобразовании. По этому поводу медиапедагоги пишут: «Медиаобразование как гибкая форма обучения предполагает, что часть процесса получения знаний переносится на самих учащихся, что способствует не только развитию у них творческих способностей, но и способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий» [14, с. 199].

Концепция творческого участия на практике может реализовываться в самых разных формах, в том числе при проведении воспитательной работы. Исторически медиаобразование возникло на стыке педагогики и журналистики, поэтому до сих пор в рамках данного направления с успехом применяются материалы СМИ.

Например, в 1 «Б» классе ГУО «Средняя школа № 199 г. Минска имени Пимена Панченко» 05.12.2022 г. при проведении классного часа на тему «История праздника. Рождество и Новый год» был использован выпуск журнала № 223 под названием «Идеальное Рождество и безумный Новый год. Лучшие новогодние фильмы мира» из коллекции «История

моды» (учредитель – итальянский издательский дом De Agostini). Дети с удовольствием участвовали в беседе, которая сопровождалась демонстрацией журнальных иллюстраций, где были представлены кадры из их любимых фильмов «Один дома», «Гринч – похититель Рождества», «Морозко». Кроме того, на фотографиях в журнале они искали отличия между традиционными костюмами Деда Мороза и Санта Клауса, а также удивили учителя тем, что сообщили о наличии еще одного рождественского героя – Санта-киллера. «Однажды кинодеятели решили, что традиционный добрый Санта-Клаус как-то пресноват. Тогда в их воспаленном воображении родился Санта-киллер из одноименной черной комедии 2005 года, устраивавший массовые убийства в канун каждого Рождества», – сказано в новогоднем выпуске журнала [15, с. 7]. Такие вот «герои нашего времени», о которых порой не знают учителя. Стоит отметить, что данное занятие проходило в период, когда из-за неблагоприятной эпидемиологической обстановки класс посещало мало учеников – 9 человек из 24, поэтому была использована нетрадиционная форма рассадки – по кругу, что позволило создать комфортную, располагающую к беседе атмосферу праздника. К этому времени класс уже был по-новогоднему украшен, в том числе детскими поделками, а дополнительным элементом декора стали свечи (которые, правда, не зажигались). Так что классный час прошел очень необычно и дети не хотели расходиться по домам.

12.12.2022 г. во время классного часа на тему «Скоро праздник» снова был использован выпуск из коллекции «История моды» – № 223 под названием «Волшебные создания зимы: от Снежной королевы до Эльзы из “Холодного сердца”». Благодаря красочным иллюстрациям издания ребята быстро вспомнили анимационные и игровые фильмы, персонажами которых являются Дед Мороз, Санта Клаус, Снежная Королева, Снегурочка, королева Эльза («Холодное сердце»), Джадис («Хроники Нарнии»), Иные, или «Белые ходоки» («Игра престолов»), Человек-лед, или Айсмен (мир «Людей Икс» от Marvel). Опять назвали Санту-киллера, хотя о нем речь в выпуске не шла.

Для проведения информационных часов по другим темам использовался журнал «Юный спасатель» (учредитель – Белорусская молодежная общественная организация спасателей-пожарных). Так, 22.12.2022 г. по теме «Безопасный Новый год и зимние каникулы» была проведена игра, разработанная автором статьи на основе информации, взятой из публикации А. Денисенко «Провожаем и встречаем – осторожность не теряем!» [16, с. 2–3].

В период работы автора в группе временного пребывания, которая была организована для перво- и второклассников на зимних каникулах, в рамках цикла мероприятий «Азбука здоровья, обучение правилам безопасного поведения (ОПБП)» 22.02.2023 г. проводилась игра-

эксперимент «Меры безопасности при гололеде», идея которой была взята из публикации Л. Бирюльковой «Лайфхак!», размещенной в журнале «Юный спасатель» [17, с. 13].

Таким образом, опыт проведения воспитательной работы в 1 «Б» классе ГУО «Средняя школа № 199 г. Минска имени Пимена Панченко» демонстрирует хороший потенциал медиаобразовательных технологий и востребованность данного направления не только у учителей-практиков, но и у их учеников, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости продолжения данной деятельности и актуализирует потребность в ее научном осмыслении.

Список использованных источников

1. Зазнобина, Л. С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально-исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы / Л. С. Зазнобина. – М. : Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.

2. Мурюкина, Е. В. Медиаобразование, старшеклассников на материале кинопрессы / Е. В. Мурюкина. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. – 200 с.

3. Федоров, А. В. Медиаобразование: История, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

4. Федоров, А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.

5. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М. : Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.

6. Красовская, Е. Вне стереотипов / Е. Красовская // Переходный возраст. – 2005. – № 36 (сентябрь). – С. 3.

7. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

8. Кудрина, О. С. Некоторые проблемы, связанные с медиаобразованием / О. С. Кудрина // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 5. – Ч. 2. – С. 48–49.

9. Орлова, В. Ф. Формирование медиаграмотности учащихся как необходимое условие их социальной успешности / В. Ф. Орлова // Веснік адукацыі. – 2019. – № 1. – С. 27–30.

10. Buckingham, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture / D. Buckingham. – Hoboken : John Wiley & Sons, 2013. – 204 p.

11. Leaning, M. Media and Information Literacy: an Integrated Approach for the 21st Century / M. Leaning. – Cambridge : Chandos Publishing, 2017. – 134 p.

12. Penman, R. Media Literacy: Concepts, Research and Regulatory Issues / R. Penman, S. Turnbull. – Canberra : Australian Communications and Media Authority, 2007. – 52 p.

13. Fernback, J. Teaching Communication and Media Studies: Pedagogy and Practice / J. Fernback. – Abingdon : Routledge, 2014. – 182 p.

14. Добош, Е. Г. Дистанционные технологии как инструмент современного медиаобразования / Е. Г. Добош // MEDIAОбразование: медиа как тотальная повседневность : материалы V Междунар. науч. конф., Челябинск, 24–25 нояб. 2020 г / Челябинский гос. ун-т, под ред. А. А. Морозовой. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2020. – Ч. 1. – С. 198–204.

15. История моды. – 2021. – № 223. – С. 7.

16. Денисенко, А. Провожаем и встречаем – осторожность не теряем! // Юный спасатель. – 2021. – № 12 (96) декабрь. – С. 2–3.

17. Бирюлькова, Л. Лайфхак! // Юный спасатель. – 2020. – № 12 (84) декабрь. – С. 13.

УДК 379.8

МИНИ-МУЗЕЙ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Ларисова Е. В.

ГУО «Гимназия № 32 г.Минска», г. Минск, Республика Беларусь

Мини-музей в образовательном пространстве группы продленного дня – это центр познания, исследования, коммуникации, культурной информации, результат совместного творчества воспитателя, учащихся и их законных представителей.

Ключевые слова: музейная педагогика, мини-музей, инновационная форма работы, образовательное пространство, группа продленного дня, воспитатель, младший школьник, законные представители учащихся, взаимодействие, сотрудничество, познание, исследование, коммуникация.

The mini-museum in educational system of a day-care group – the place of perception, research, communication, cultural information, the result of a day-care teacher-student-parent relationships co-creation.

Key words: museum education, mini-museum, innovative methods, educational system, day-care group, day-care teacher, junior student, legal guardians of students, co-creation, cooperation, perception, research, communication.

В соответствии с Концепцией развития образования до 2030 года [1] национальная система образования и воспитания направлена на раскрытие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения, сохранение и приумножение культурного наследия, укрепление духа патриотизма. Музейная педагогика обладает реальными возможностями для реализации этих направлений в образовательной среде учреждения образования при организации досуга учащихся, позволяет решать задачи обучения и воспитания младших школьников на метапредметном уровне, что соответствует современным тенденциям развития начального образования. Проблема эффективного использования музейной педагогики в условиях образовательной среды учреждения образования является актуальной и востребованной в рамках педагогической инновации для I ступени общего среднего образования.

В условиях начального образования сложно создать экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела. Использование мини-музея поможет вовлечь младших школьников в деятельность и общение, а также станет для них центром образования, коммуникации, культурной информации и творческих инноваций.

Мини-музей – это не просто поиск и сбор материалов для организации экспозиций или выставок, но и многообразие форм непрерывной деятельности, включающих в себя разнообразные формы учебно-воспитательной работы. Это название отражает и возраст детей, для которых он предназначен, и размеры экспозиции, и определенную ограниченность тематики, соответствующей возрастным особенностям младших школьников. Считаю, что мини-музеи дают возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания особенно во второй половине дня, развивать творческие способности, коммуникативные навыки, регулятивные действия планирования и контроля и, вместе с тем, поддерживать живой познавательный интерес к «настоящему» музею. Воображение же и фантазия, максимально развитые в младшем школьном возрасте, помогают проникнуться духом исторического времени, а значит, осваивать, преобразовывать накопленные историко-культурные ценности.

Организуя мини-музей в группе продленного дня, мы тем самым создаем образовательное пространство, в котором могут быть собраны любые предметы, а не только подлинники и ценные экземпляры; где много доступного и познавательного материала, его можно трогать и рассматривать, не боясь повредить экспонаты; вместе с тем, каждый учащийся с учетом собственных интересов и возможностей может наблюдать, проводить опыты, конструировать, т.е. проявляет творчество по отношению к экспонатам и становится творцом экспозиции, участником творческого процесса. Неоспорима значимость использования данной формы работы во взаимодействии с семьями младших школьников, сотрудничество воспитателя и их законных представителей.

Мини-музей в образовательном пространстве группы продленного дня – коллективная, творческая, завершенная работа, имеющая социально значимый результат. От того, каким он будет, зависит и успешность этой инновационной формы работы. Сложную задачу должен решить воспитатель, чтобы мини-музей стал для младших школьников «магнитом», который каждый день будет притягивать к себе и побуждать к познавательной, исследовательской, продуктивной деятельности.

Подобная деятельность станет успешной при сбалансированности следующих элементов: мотивационная направленность всех участников; взаимодействие с семьей, специалистами, социумом; поэтапное создание мини-музея с соблюдением принципов; вовлеченность младших школьников в активную самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность под руководством взрослых; использование коммуникативных методов и форм работы в музейном пространстве (ролевые игры, элементы театрализации, творческие задания и проекты, праздники т.п.). Результат достигается через

комплекс мероприятий, проводимых в рамках выделенных 3 направлений: работа с педагогами, учащимися и их законными представителями.

Работа в мини-музее строится по общепринятым принципам [2]:

Наглядности – при подборе коллекции учитывается прежде всего образовательная функция. Следовательно, коллекция мини-музея должна содержать большой наглядный и практический материал.

Природосообразности – мини-музей должен учитывать психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, следовать объективным законам их развития и создавать условия для раскрытия личностного потенциала каждого учащегося.

Культуросообразности – мини-музей должен приобщать младших школьников к мировой культуре, общечеловеческим ценностям через освоение ценностей и норм национальной культуры в ходе образовательной деятельности.

Интеграции – мини-музей создается с учетом содержания образовательной программы начального образования и помогает реализовать ее общие задачи и задачи отдельных образовательных разделов.

Научности – представленные экспонаты должны достоверно отражать заявленную тему, объяснять различные процессы, явления на доступном и в то же время научном уровне.

Доступности – подразумевает постепенный переход от простого к сложному; кроме того, все экспонаты должны быть доступными для учащихся.

Деятельности и интерактивности – мини-музей создается с учетом возрастных особенностей младших школьников, предоставляет им возможность реализовать себя в разных видах деятельности, предусматривает условия для раскрытия творческого потенциала, позволяет на основе чувственных восприятий обогащать личный опыт каждого учащегося.

Партнерства – мини-музей должен быть ориентирован на создание условий для всестороннего развития каждого учащегося, поощрения его инициативности, творческой деятельности, индивидуальности и являться результатом сотрудничества субъектов образовательного процесса путем совместной деятельности в реализации проекта.

Мобильности – композиции мини-музея составлены таким образом, чтобы при необходимости можно было организовать передвижной мини-музей «Музейный сундучок».

Регионального компонента – мини-музей должен предусматривать организацию работы с учащимися по ознакомлению их с культурным наследием региона, а также культурой других народов, что способствует развитию толерантности и формированию чувства патриотизма.

Безопасности – оформление мини-музея не должно создавать угрозу здоровью и безопасности жизнедеятельности младших школьников.

В образовательном пространстве группы продленного дня могут создаваться самые разнообразные мини-музеи:

– природы, фольклорный, исторический, краеведческий;

– искусства, литературный, музыкальный, театрального искусства.

Работа по созданию мини-музея проводится в виде совместного проекта с младшими школьниками и их законными представителями в три этапа:

1 этап – подготовительный:

Задачи: выбор темы, определение путей создания мини-музея, подготовка к участию в проекте воспитателя, учащихся и их законных представителей.

Предполагает: вхождение в проблему, принятие задач по достижению цели, пробуждение у учащихся интереса к выбранной теме, планирование деятельности, поиск информации, накопление знаний (использование модели трех вопросов: Что мы знаем? Что хотим узнать? Где мы можем это узнать?).

2 этап – практический (творческий):

Задачи: взаимодействие воспитателя, учащихся и их законных представителей; совместная реализация идей подготовительного этапа, т.е. создание мини-музея.

Это конструкторский, технологический этап непосредственного создания и оформления коллекций, способствует формированию специфических знаний, умений и навыков у учащихся, предусматривает направление и контроль осуществления деятельности, практическую помощь педагогов.

3 этап – заключительный (обобщающий):

Задачи: торжественное открытие мини-музея с приглашением учащихся и их законных представителей, проведение экскурсий и других мероприятий, анализ результативности работы.

По завершению оформительских работ проводится презентация мини-музея – «официальное» открытие с приглашением законных представителей. Представить созданную коллекцию могут сами учащиеся под руководством воспитателя или совместно с законными представителями.

Механизмом стимулирования рефлексии могут быть вопросы для беседы: Что было сделано? Что понравилось больше всего? Что нового узнали? Что хотели бы еще узнать? С кем можем поделиться полученными знаниями? При этом следует оценить результативность и эффективность деятельности, определить перспективы в работе: проведение экскурсий для учащихся других групп продленного дня и в рамках преемственности – для дошкольников; проведение выставок детского творчества, конкурсов, театрализованных представлений, праздников на базе мини-музея; проведение интегрированных занятий, основанных на

межпредметных связях; экспонаты мини-музея могут быть использованы для проведения учебных занятий и внеклассных мероприятий; пополнение музейной коллекции, внесение изменений в оформление мини-музея.

Практика работы с младшими школьниками позволила определить эффективные обучающие методики для образовательного пространства мини-музея, которые способны точно воздействовать эмоционально, вызывать чувство сопричастности.

Ведущую роль в организации и осуществлении познавательной деятельности играют методы, учитывающие ее характер (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер): объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский.

При организации досуговой деятельности воспитатель опирается на методы воспитания, предложенные Л.И.Маленковой:

– методы убеждения (информационные (когда учащимся предлагаются в готовом виде понятия и представления о добре и зле, истинности и ложности, прекрасном и безобразном); поисковые (когда учащиеся включаются педагогом в поиск ответов на поставленные проблемы: что есть добро и зло, истинное и ложное, прекрасное и безобразное); дискуссионные (когда учащимся предлагаются различные пути решения нравственных, эстетических, экономических и т.д. проблем; предлагается самим в ходе дискуссии прийти к правильному ответу); взаимного просвещения (когда понятие о мире обогащается взаимно через различные организационные формы участия самих сверстников: доклады и выступления учащихся, устные журналы, выставки творчества, стенгазеты));

– стимулирующие методы (одобрение и осуждение, поощрение и наказание);

– методы организации жизни и деятельности учащихся (педагогическое требование, приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций, личный пример) [3].

Методика вопросов или «сократовский способ» «превращают» познавательные занятия в музее в диалог: культуры и учащегося, искусства и учащегося, воспитателя и учащегося. Характер вопросов соотносится с коллекциями конкретного мини-музея. Поисковая методика (исследовательская стратегия) направлена на формирование мыслительных операций у младшего школьника: осмотреть объект, установить взаимосвязь между несвязанными предметами и образами, классифицировать предметы, экспериментировать, проводить опыты, делать выводы. Методика театрализации (костюмированный экскурсовод, актеры в костюмах, кукольный и др. виды театров) усиливает познавательный интерес учащихся.

В образовательном пространстве мини-музея целесообразно использовать нетрадиционные формы проведения занятий: интегрированные занятия, основанные на межпредметных связях; занятия в форме соревнований, игр, конкурсов-турниров, эстафет,

викторин; занятия, известные в общественных практиках как исследование, изобретательство, анализ первоисточников и т.п.; занятия на основе нетрадиционной организации и представления образовательного материала: урок мужества, урок-презентация и др.; занятие с использованием элементов фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз и т.п. При этом эффективными являются игровые технологии, технология коллективных творческих дел, технологии проблемного и индивидуального обучения, в частности – метод проектов.

Сказанное подлежит обобщению. Не вызывает сомнения прикладное значение проводимой работы. Безусловно, работа в группе продленного дня будет способствовать созданию условий для воспитания личности младшего школьника, пробуждения у него интереса к отечественной истории и культуре, уважительного отношения к достижениям прошлых поколений и на этой основе – формированию в будущем интеллигентного человека с гуманистической системой ценностей.

Список использованных источников:

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь, 30 ноября 2021 г., № 683 // Национальный институт образования. – Режим доступа: https://adu.by/images/2021/12/koncep-razv-sist-obrazov.pdf. – Дата доступа: 01.02.2023.

2. Рыжова, Н. А. Мини-музей в детском саду / А. И. Данюкова, Л. В. Логинова, Н. А. Рыжова. – М. : «Линка-Пресс», 2008. – 256 с.

3. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / Л. И. Маленкова ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.

УДК 37. 016 : [811. 161. 3 : 81’ 366] – 057. 874

АСВАЕННЕ МАЛОДШЫМІ ШКОЛЬНІКАМІ МАРФАЛАГІЧНЫХ НОРМ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЫ

Міхалевіч А. Г.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г. Мінск, Рэспубліка Беларусь

У артыкуле разглядаюцца марфалагічныя нормы сучаснай беларускай літаратурнай мовы у сістэме назоўніка: апісваюцца граматычныя асаблівасці ўжывання форм роду (мужчынскага, жаночага, ніякага і агульнага) і ліку (адзіночнага, множнага, адзіночналікавых і множналікавых) назоўнікаў у параўнанні з адпаведнымі рускамоўнымі формамі.

Ключавыя словы: катэгорыя ліку, катэгорыя роду, марфалагічная норма, назоўнік, практыкаванне.

The article examines the morphological norms of the modern Belarusian literary language in the noun system: the grammatical features of the use of gender (masculine, feminine, neuter and general) and number (singular, plural, singular and plural) nouns are described in comparison with the corresponding Russian forms.

Keywords: number category, gender category, morphological norm, noun, exercise.

Агульнавядома, што сучасныя рэаліі жыцця прад'яўляюць грамадзянам усё большыя адукацыйныя патрабаванні. Менавіта ў многім дзякуючы апошнім фарміруюцца будучыя высокакваліфікаваныя спецыялісты, і пачынаецца дадзены працэс яшчэ ў пачатковай школе. Іменна там вучні атрымліваюць першасныя веды па розных дысцыплінах, у тым ліку і па беларускай мове. Ставячы за мэту на адпаведных уроках лінгвакультурную адукацыю малодшых школьнікаў, настаўнікі павінны засяродзіць увагу на засваенні апошнімі літаратурных норм, сярод якіх (арфаэпічных, акцэнталагічных, лексічных, арфаграфічных і інш.) вялікую ролю адыгрываюць марфалагічныя – "гістарычна прынятыя ў моўным супольніцтве варыянты граматычных норм слова і мадэлі ўтварэння новых слоў" [1, с. 332], якія прадугледжваюць правільнае словаўтварэнне, формазмяненне і выкарыстанне слоў розных часцін мовы і садзейнічаюць правільнаму, без парушэнняў, вуснаму і пісьмоваму маўленню. Заўважана, што адной з прычын такіх парушэнняў з'яўляецца марфалагічная інтэрферэнцыя, якая заключаецца ў ненарматыўным ужыванні ў беларускай мове рускамоўных граматычных форм. Дадзеная з'ява абумоўлена тым, што ва ўмовах дзяржаўнага ў Рэспубліцы Беларусь беларуска-рускага білінгвізму адбываюцца ўзаемапранікненне і ўзаемаўплыў адзінак з адной мовы ў другую. Якраз гэта і прыводзіць ла парушэнняў марфалагічных норм, асабліва ў дачыненні да іменных часцін мовы, у прыватнасці адной з найбольш распаўсюджаных часцін – назоўніка.

У адпаведнасці з вучэбнай праграмай вучні 3-4 класаў на ўроках беларускай мовы знаёмяцца з граматычнымі катэгорыямі ліку і роду назоўнікаў, а таксама засвойваюць сістэму склонавых канчаткаў назоўнікаў розных скланенняў у назоўным і ўскосных склонах, дзе пад уплывам рускай мовы можна дапусціць граматычныя памылкі. Так, у маўленні малодшых школьнікаў маюць месца парушэнні марфалагічных норм, звязаныя з няправільным ужываннем граматычнай катэгорыі ліку назоўнікаў. Як вядома, граматычныя формы адзіночнага і множнага ліку назоўнікаў у беларускай і рускай мовах часцей за ўсё супадаюць. Фармальным паказчыкам тут выступаюць канчаткі: у беларускай мове – -ы, -і, -е (гарады, кнігі, мінчане), у рускай – -и, -ы, -а, -я, -е (книги, мечты, города, учителя, минчане). Пры гэтым дзеці дапускаюць памылкі ў спалучэннях з іншымі часцінамі мовы (напрыклад, прыметнікам) тых назоўнікаў, лік якіх у беларускай і рускай мовах не супадае. Напрыклад, сказанае датычыцца найменняў ягад, а таксама слоў з аднолькавым коранем, якія ў рускай мове маюць форму адзіночнага ліку, у беларускай – множнага: рус. земляника, конопля; бел. суніцы, каноплі. Радзей – наадварот: назоўнікі тыпу хлопоты, макароны ў рускай мове маюць форму множнага ліку, у беларускай – адзіночнага: клопат, макарона. Акрамя таго, беларускамоўныя марфалагічныя нормы прадугледжваюць правільнае ўжыванне назоўнікаў адзіночналікавых і множналікавых. Так, форму толькі адзіночнага ліку маюць назоўнікі, напрыклад, агентура,

сасоннік (зборныя), бег, слава (абстрактныя), цэгла, чай (рэчыўныя); толькі множнага – паводзіны, заручыны і інш. Могуць быць дапушчаны памылкі і пры ўтварэнні суадносных пар множнага ліку ад назоўнікаў тыпу корань (правільная форма – карані). Форма карэнні лічыцца граматычна няправільнай; форма карэнне – зборны назоўнік, які ўжываецца толькі ў адзіночным ліку.

На вызначэнне ліку назоўнікаў нярэдка ўплывае і націск: з яго дапамогай можна, напрыклад, адрозніць формы назоўнага склону множнага ліку і роднага склону адзіночнага ліку назоўнікаў жаночага роду з канчаткамі -а (-я), што адносяцца да I скланення: губы – губы, рукі – рукі, свінні – свінні і інш.

Пры разглядзе марфалагічных норм назоўнікаў нельга абысці і граматычнай катэгорыі роду. Вызначэнне роду мужчынскага, жаночага і ніякага назоўнікаў у дзяцей, як правіла, вялікіх цяжкасцей не выклікае, аднак настаўнікам варта звярнуць увагу на несупадзенні роду аднакарэнных назоўнікаў у беларускай і рускай мовах. Гэта датычыцца як слоў, што не адрозніваюцца напісаннем (напрыклад, рус. медаль – бел. медаль), так і слоў, якія ў рускай мове пішуцца з мяккім знакам на канцы (напрыклад, рус. пыль, фальшь – бел. пыл, фальш). Такія словы ў рускай мове адносяцца да жаночага роду, у беларускай – да мужчынскага. Сустракаюцца, хоць і радзей, назоўнікі, якія, наадварот, у беларускай мове маюць форму жаночага роду, у рускай – адпаведна мужчынскага. Напраклад: гусь, лебедзь, таполя (рус. гусь, лебедь, тополь). Веданне дадзеных заканамернасцей дапаможа малодшым школьнікам пазбегнуць граматычных памылак і ў дачыненні да некаторых склонавых форм назоўнікаў. Калі, напрыклад, назоўнікі тыпу боль, шынель з асновай на мяккі зычны ў беларускай мове мужчынскага роду, то яны адносяцца да II, а не да III, скланення і маюць адпаведныя гэтаму скланенню канчаткі: Р. болю, шыняля; М. (аб) болі, шынелі.

Выклікаюць філалагічную цікавасць і родавыя несупадзенні ў блізкароднасных мовах назваў маладых істот: у рускай мове яны адносяцца да мужчынскага роду (напрыклад, теленок, утенок), у беларускай – ніякага (цяля, качаня). Не будзе лішнім давесці да ведама малодшых школьнікаў інфармацыю і пра тыя адушаўлёныя назоўнікі, якія датычацца асоб як мужчынскага, так і жаночага полу, – назоўнікі так званага агульнага роду тыпу Саша (муж. Аляксандр – жан. Аляксандра), малайчына (муж. Малайчына Алесь – жан. малайчына Алеся). Ва ўскосных склонах такія назоўнікі маюць канчаткі розных скланенняў у залежнасці менавіта ад полу асобы. Параўн.: Н. малайчына Саша (ён) – малайчына Саша (яна); Д. малайчыну Сашу (яму) – малайчыне Сашы (ёй).

Пры вызначэнні роду трэба таксама ўлічваць месца націску ў назоўніках, асабліва ў тых, якія адрозніваюцца акцэнталагічнымі паказчыкамі ў рускай і беларускай мовах. Напрыклад: рус. арест, верба, имя – бел. арышт, вярба, імя. Акрамя гэтага, націск у згаданым аспекце можа

выконваць і сэнсаваадрознівальную функцыю, якая, напрыклад, дазваляе адрозніць рады слоў з розным лексічным значэннем тыпу: бел. кара (рус. наказание, возмездие) – кара (рус. кора); каралі (рус. бусы, ожерелье) – каралі (рус. короли).

Пазбегнуць парушэнняў марфалагічных норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы можна разнастайнымі шляхамі. Сярод іх найбольш частымі і практычна значымымі выступаюць такія формы працы, як:

– назіранне за правільным ужываннем граматычных форм назоўнікаў у вусных афіцыйных і неафіцыйных зносінах;

– дакладнае ўжыванне ў маўленні назоўнікаў з улікам іх семантыкі;

– засваенне марфалагічных норм ужывання назоўнікаў у працэсе іх спецыяльнага вывучэння і інш. Безумоўна, вялікую ролю тут адыгрывае выкананне розных тэставых заданняў і практыкаванняў, якія будуць садзейнічаць усведамленню малодшымі школьнікамі марфалагічных норм у сістэме назоўніка, фарміраванню ўменняў правільнага ўтварэння і ўжывання лікавых і родавых беларускамоўных форм назоўнікаў, а таксама выяўленню і выпраўленню граматычна няправільных форм апошніх. Могуць быць прапанаваны як прыклад наступныя практыкаванні:

1. Перакладзіце на беларускую мову словазлучэнні Белая дверь, вечерние сумерки, прижать к груди, сваренная крупа, синие чернила. Параўнайце лік назоўнікаў у беларускай і рускай мовах.

2. Запішыце беларускія адпаведнікі да рускамоўных назоўнікаў Белье, бровь, гвоздика, зал, комод, копыто, кофе, кружево, летопись, объявление, полынь, поросенок, потолок, свет, щавель, щука. Параўнайце род назоўнікаў у беларускай і рускай мовах.

3. Вызначце род назоўнікаў Авечка, асоба, ахапак, балерына, баран, вавёрчаня, Гродна, дырэктар, кафэ, крыло, Нёман, пакой, папера, плакса, раніца, Соф’я, сузор’е, француз, хваля, Цімафей. Падбярыце да назоўнікаў прыметнікі і запішыце ўтвораныя словазлучэнні.

4. Знайдзіце парушэнні марфалагічных норм ва ўжыванні родавых і лікавых форм назоўнікаў у словазлучэннях (сказах). Запішыце правільныя словазлучэнні (сказы), ставячы ў патрэбнай форме залежныя ад назоўнікаў прыметнікі і дзеясловы.

Канцэртны зал, невыносная боль, свежы салат, шырокая стэп.

Дом ахоўвала злая сабака. Дзеці збіралі ў лесе спелую чарніку. На школьнай парце знянацку разліліся бялілы. У адказах некаторых вучняў была запісана няправільная дроб.

Такім чынам, асваенне малодшымі школьнікамі марфалагічных норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы, у тым ліку ў сістэме назоўніка, набывае асаблівую актуальнасць у сучасным грамадстве, паколькі будучыя спецыялісты павінны валодаць

высокім узроўнем культуры маўленчых зносін. У межах дзяржаўнага білінгвізму гэтаму ў многім будзе садзейнічаць веданне граматычных асаблівасцей беларускай і рускай моў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Беларуская мова : Энцыкл. / Беларус. Энцыкл. Пад рэд. А.Я. Міхневіча; Рэдкал.: Б.І. Сачанка (гал. рэд.) і інш. – Мінск: БелЭн, 1994. – 655 с.

УДК 373.31

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нахшон Ю. А.

ГУО «Средняя школа № 42 г. Минска», г. Минск, Беларусь

Для развития познавательных и творческих способностей школьников используются различные формы и методы работы, всегда эффективны и интересны нетрадиционные уроки. В статье рассматриваются различные нетрадиционные уроки в начальных классах.

Ключевые слова: нетрадиционные уроки; развитие творческих способностей; реализация творческой деятельности; начальная школа; учебный процесс.

For the development of cognitive and creative abilities of schoolchildren, various forms and methods of work are used, non-traditional lessons are always effective and interesting. The article discusses various non-traditional lessons in primary school.

Key words: non-traditional lessons; development of creative abilities; realization of creative activity; primary school; educational process.

Современная школа, вооружая подрастающее поколение знаниями, навыками, умениями, призвана развивать и творческие способности своих воспитанников. Уроки русского языка, чтения, риторики в начальной школе, построенные на богатом языковом материале, позволяют создать благоприятные условия для активизации умственной и творческой деятельности каждого ученика, для органичного слияния процессов обучения и развития личности. Именно такова задача учителя начальной школы с позиции развивающего и воспитывающего обучения. Каким же должно быть обучение, решающее данную задачу?

Обобщенно говоря, оно должно быть ориентировано на становление активной познавательной позиции ученика, что возможно при организации развивающего обучения, в ходе которого ученик усваивает учебную информацию и одновременно овладевает технологией усвоения этой информацией, а также видит плоды своего труда и может их оценить.

Подлинными признаками познавательной активности младших школьников можно рассматривать отношение к учению, качество знаний, характерные особенности учебной деятельности, отношение к внеучебной познавательной деятельности.

Обучение также непременно должно включать задания поискового характера, предполагающие организацию исследовательской деятельности во время анализа языковых и других явлений. А само же изучение учебного материала должно строится с опорой на модели, схемы, алгоритмы, у которых отражены наиболее существенные признаки изучаемых явлений (метод логического доказательства). Подготовка учебной информации предполагает создание положительной мотивации на уроке, обеспечение активной и интенсивной работы над изучаемым материалом, развитие смысловой догадки, активацию лексического опыта учеников и обогащения словарного запаса, способствует организации внимания, рациональных способов запоминания, обучению самоанализу, самоконтроль, умению фиксировать главное. Все это побуждает к поиску новых, неординарных форм и приемов обучения и воспитания. Педагог не просто даёт урок ради конкретного знания, организует труд ради навыков, проводит беседу с целью назидания, экскурсию, мероприятия, кружок для обогащения детей новыми впечатлениями. Он ваятель человеческой души, который с помощью определенного содержания, организационных форм, методов, средств движения к цели, творит сложное и ответственное дело созидания человека в человеке. Практика работы подтверждает эффективность нетрадиционных уроков в начальной школе. К таковым можно отнести следующие уроки:

Урок-карусель. Целесообразен при обучении русскому языку. Класс разбивается на две группы по уровню знаний, мышления ("ученики" и "учителя"). Парты расставляются по кругу. "Ученики" переходят от одного "учителя" к другому, получая разные варианты заданий (от простых до более сложных, требующих работы мысли, нестандартного подхода к выполнению). Результаты оцениваются каждым "учителем" и фиксируются. Ученики при такой организации урока учатся самоконтролю, взаимоконтролю, умению добывать знания.

Урок-аукцион. Целесообразен на этапе закрепления знаний по русскому языку по любой из программных тем. Позволяет развивать у школьников умение анализировать, сравнивать понятия, выделяя их существенные признаки.

Урок-творческая лаборатория. (Урок составления учебного пособия) Целесообразен своей высокой степенью обучаемости и развития школьников. Его цель – научить детей систематизировать свои знания, овладевать приемами самостоятельной работы, операциями анализа и синтеза, развивать мышление и речь, орфографически грамотное письмо, способствовать обогащению словаря учащихся. Школьники работают в микрогруппах. Это позволяет учителю дифференцировать работу, устранять пробелы в знаниях, развивать творчество учеников, учить их взаимооценке, приемам взаимоконтроля.

Урок-концерт. Целесообразен при обучении чтению, риторике. В нем сочетаются художественное чтение и инсценирование с музыкой, живописью, световыми эффектами, что

активизирует внимание и воображение учащихся, учит их вслушиваться в слово, оценивать игру и исполнителей, значительно повышает интерес к прочтению произведений. Использование вопросов и заданий учебника, литературных викторин, привлечение самих учеников к конструированию и проведению урока развивают у них мышление, речь, учат сравнивать, обобщать, анализировать.

Для развития познавательных и творческих способностей школьников используются различные формы и методы работы, всегда эффективны и интересны нестандартные мероприятия. При изучении текста «Князёуна з трыма імёнами» возникла идея поставить инсценировку-спектакль. На уроках литературного чтения, при изучении предмета «Человек и мир», «Моя Родина - Беларусь», внеклассных мероприятиях, поездках по историческим местам нашей Отчизны мы знакомились с известными личностями нашей земли белорусской: князь Рогволод, князь Владимир, Рогнеда, Изяслав и другие. Идея поставить спектакль об исторических событиях увлекла ребят. И началась общая творческая работа. Мы обратились к историческим очеркам, художественным источникам информации. Ребятам пришлось поработать в библиотеке, посетить музей, подключить друзей и членов семьи. Был продуман план подготовки к спектаклю, проанализирован текст, составлен сценарий событий, определены действующие лица, подготовлен литературный материал, продуманы костюмы, выбраны актёры. Зрителями стали родители, а также ребята из других классов. Все были восхищены своей работой и результатом.

Таким образом, нестандартные уроки в сочетании с проблемным изложением материала, заданиями поискового характера дают возможность ученику постоянно видеть примеры творческого отношения к делу своего учителя, самому учиться творчеству и вырабатывать для себя стиль деятельности творческой личности.

Список использованных источников

1. Афанасьева, А. Б. Арт-технологии в диагностике и развитии креативности ребенка во внеурочной деятельности / А. Б. Афанасьева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием, Тольятти, 28–29 ноября 2016 г. / Тольят. гос. ун-т; редкол.: А.Ю. Нагорнова (гл. ред.) [и др.]. – Ульяновск : Зебра, 2016. – С. 94-98.

2. Инновационные формы работы учителя начальных классов [Электронный ресурс] // Открытый урок. Первое сентября. – Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/673649#:~:text. – Дата доступа: 01.03.2023.

УДК 372.4

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Савельева Л. В.

Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена, г.Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье раскрываются актуальные проблемы методики работы над формулировками заданий к упражнениям учебников на уроках русского языка и текстами теоретического характера. Предлагаются такие приемы анализа теоретических текстов учебника, при использовании которых младшие школьники обучаются пониманию и применению теории.

Ключевые слова: учебно-научный текст, задания к упражнениям учебника, определения лингвистических понятий, сведения о языке, правило.

The article delves into the pressing issues concerning the methodology of formulating exercise tasks in textbooks used in Russian language lessons, as well as the theoretical texts. The proposed techniques for analyzing academic textbook texts aim to teach younger students language comprehension and practical application of the theory.

Keywords: educational text, scientific text, textbook exercise tasks, linguistic concept definition, language mastery, rules.

Известно, что в связи с появлением в 2021 году обновленного ФГОС НОО в РФ были приняты Примерные рабочие программы по всем предметам начальной школы. В Примерных рабочих программах были определены предметы оценки, а также критерии оценки метапредметных и предметных результатов.

Основным предметом оценки в соответствии с требованиями ФГОС НОО является способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изучаемом учебном материале и способах действий, в том числе метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) действий.

Для оценки предметных результатов предлагаются следующие критерии: знание и понимание, применение, функциональность [1, с.24-62].

Хорошо известно, что основным источником информации в курсе русского языка являются учебно-научные тексты. Учебно-научный текст, по утверждению М.Л.Кусовой, являясь разновидностью научного текста, отличается дидактической направленностью, так как является основной единицей обучения [2, с.119]. Ж.И.Жеребцова определяет научный текст как «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, то есть, на процесс обучения» [3, с.14].

Если ориентироваться в процессе освоения курса русского языка на критерии оценки предметных результатов, которые заявлены в Примерной программе, то следует признать, что приемы работы с учебно-научными текстами, принятые в начальной школе, абсолютно не соотносятся с данными критериями. Хочется подчеркнуть, что в ряду критериев оценки предметных результатов отсутствует такой критерий, как запоминание информации. Однако

чаще всего на уроках русского языка после знакомства с теорией учебника младшим школьникам предлагается именно запомнить содержание теоретического текста. Подобное задание предлагается обычно и для домашнего выполнения.

Еще одной проблемой, которая препятствует организации работы, направленной на понимание теории учебника, является неразличение учителями видов учебно-научных текстов, которые встречаются в учебниках по русскому языку. Нередко учителя (а вслед за ними и младшие школьники) любой текст, содержащий теоретическую информацию, называют правилом. В реальности в учебниках встречаются тексты-определения понятий, тексты правил, тексты сведений о языке. Например, в учебниках, входящих в УМК «Школа России», есть тексты, содержащие определения синонимов и антонимов [4, с. 42], правило проверки слов с безударными гласными в корне слова [5, с. 96], сведения о замене звуков и букв в словах [5, с. 80], есть текст смешанного характера об основе слова, объединяющий определение и правило [4, с. 95].

Очевидно, что организация работы над определением понятия, правилом и сведениями о языке не должна быть одинаковой, хотя определенное сходство может иметь место. Сходными могут быть этапы работы над данными видами текстов. Известно, что этапность работы над учебно-научными текстами может быть следующей:

1 этап – предтекстовый. Задача этапа – создать у младших школьников мотив обращения к учебно-научному тексту и способствовать первичной ориентировке в нем.

Мотив обращения к теоретическому тексту учебника должен быть создан на этапе наблюдения над языковым материалом, когда учащимся предлагается в конце данного этапа самостоятельно сформулировать вывод, который может представлять собой определение понятия, правило или сведения о языке. Затем учитель предлагает обратиться к учебнику, чтобы сравнить формулировку, предложенную учащимися, и текст учебника.

2 этап – основной (этап анализа формулировки учебника). Задача этапа – помочь понять текст и подготовить учащихся к применению языковой теории при выполнении упражнений на уроке и в речевой практике.

На данном этапе все названные виды теории учебника могут быть проанализованы как тексты. Это означает, что, во-первых, теоретический текст учебника может быть озаглавлен (например, «Что такое синонимы и антонимы?», «Правило правописания слов с безударными гласными в корне»). Во-вторых, в тексте могут быть выделены смысловые части (например, в правиле может быть выделена часть, в которой говорится о том, какие слова это правило помогает проверить, и та часть, в которой сказано о том, как нужно проверять эти слова). В-третьих, нужно найти и прочитать примеры к теории, выяснить, что и почему в них выделено, обозначено и попытаться привести свои примеры.

Если учебно-научный текст анализируется как руководство к действию, то по нему может быть составлена памятка или алгоритм. В большей степени данный путь анализа подходит для правила. Учитель может предложить учащимся составить памятку по правилу, чтобы легче было им пользоваться. Эти слова учителя необходимы на уроке, поскольку помогают создать необходимый мотив для формулирования памятки или алгоритма. Необходимость памятки или алгоритма обусловлены тем, что в явном виде последовательность действий в правиле не представлена.

3 этап работы – послетекстовый. Его задача – формировать умение применять информацию текста и расширить эту информацию. Именно поэтому на данном этапе будет уместным формирование умения использовать алгоритм, составленный на предыдущем этапе работы, в разнообразных, постепенно усложняющихся условиях.

Важно отметить, что аналогичная последовательность работы над учебно-науным текстом может иметь место на уроке по любому предмету, если анализируется именно учебно-научный (не художественный!) текст. Именно при подобном подходе к анализу теории по предмету младшие школьники будут осваивать умение искать нужную информацию в тексте, понимать ее, преобразовывать и применять.

Работу над формулировкой задания к упражнению учебника по русскому языку целесообразно организовать следующим образом: 1) чтение учащимися задания к упражнению (про себя и вслух); 2) определение количества действий, которые необходимо выполнить, и их последовательности; 3) установление действий, не сформулированных в упражнении. Например, в упр. 179 учебника для 3 класса предлагается выполнить следующие задания:

Прочитайте.

Найдите в тексте слова с корнем ящер-. Запишите эти слова группами: в одну группу – однокоренные слова, в другую – формы одного и того же слова.

Выделите в словах все значимые части слова [4, с. 95].

Таким образом, в задании к упражнению в явном виде представлено 4 действия. Одно действие (пятое) обозначено цифрой 4 над последним словом в первом предложении текста. Это означает, что необходимо выполнить синтаксический разбор первого предложения. Кроме того, младшим школьникам следует обратиться к определениям значимых частей слова, если они забыли, как найти эти части. Всего младшим школьникам нужно выполнить 6 действий, 4 из которых сформулированы, а 2 – нет. Целесообразно проводить подобную работу над формулировкой задания к упражнению всякий раз, когда учащимся предлагаются упражнения для выполнения дома или в классе. Только в этом случае есть основания считать, что все задания упражнению учебника будут выполнены.

Список использованных источников

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf. – Дата доступа: 14.03.2023

2. Кусова, М. Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников / М. Л. Кусова //Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 11–123.

3. Жеребцова, Ж. И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ж. И. Жеребцова. – СПб., 2007. – 252 л.

4. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. Учреждений в 2-х ч. Ч.1 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2013.

5. Канакина, В. П. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. Учреждений в 2-х ч. Ч.1 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2013.

УДК 373.31

ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Сардалишвили Л. А.

ГУО «Средняя школа № 94 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

В данной статье представлена специфика использования оптимальных для начальной школы обучающих структур Сингапурской методики, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: обучающие структуры; Сингапурская методика; инновация; познавательная активность; кооперативное обучение.

This article presents the specifics of using the Singapore technique of learning structures that are optimal for elementary school, which contribute to improving the efficiency of the educational process.

Key words: learning structures; Singapore technique; innovation; cognitive activity; cooperative learning.

Ускоренные темпы интенсивного развития приоритетных направлений жизнедеятельности общества значительно модернизируют подходы к обучению современного подрастающего поколения. Весьма актуальна проблема подготовки конкурентоспособной личности, владеющей не столько суммой предметных знаний, сколько способной к принятию нестандартных решений и творческому поиску, умеющей прогнозировать и работать в команде.

В Беларуси актуальной целью устойчивого развития является обеспечение «всеохватным и справедливым качественным образованием и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [4, с. 4].

Реализация отмеченной цели возможна при рациональном и систематическом использовании инновационных методик, позволяющих значительно повысить эффективность образовательного процесса за счет формирования так называемых «гибких» навыков (soft skills), то есть ключевых метапредметных компетенций школьников.

Ключевую роль в обучении приобрели творческий потенциал ребенка, его готовность к инновационному поведению и умению работать в коллективе. Обучение в начальной школе реализует задачу развития учащегося, готового к сотрудничеству и владеющего основами умения учиться [2, с.8].

Активное использование обучающих структур Сингапурской методики в инновационной практике организации познавательной деятельности младших школьников способствует развитию критического мышления, умения работать в команде, совершенствованию уровня коммуникабельности учащихся.

Сингапурская методика обучения представляет собой набор тезисов и формул (структур), соединять которые возможно в любой последовательности, для более качественной проработки урока. [1, с.4].

Это общая методика менеджмента и управления учебным процессом.

В основу методики заложены идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, а также система корпоративного обучения доктора С. Кагана.

Инновационная методика обучения школьников основана на: технологии сотрудничества (кооперативное обучение); работе в малых группах (по 4 человека); парном обучении; проектной деятельности.

Базовыми составляющими кооперативного обучения являются:

а) позитивное взаимоотношение: группа становится единым целым и имеет одну цель, которая достигается только совместными усилиями;

б) индивидуальная ответственность всех: каждый участник группы ответственен за достижение общей цели;

в) взаимное общение;

г) постепенная выработка коммуникативных умений [1, с.3].

Применение сингапурской методики обучения увеличивает разнообразие форм и средств, позволяющих стимулировать познавательную активность современного школьника, а также удовлетворить его природную потребность в общении в рамках учебного процесса.

Сингапурская методика обучения характеризуется рядом особенностей:

1. Необычное расположение парт (для осуществления совместной работы учащиеся рассаживаются за сдвинутые парты по 4 человека);

2. Определенная схема рассадки учащихся (каждый учащийся имеет свой номер в команде, исходя из коврика-управления «manage mat», вводятся ключевые понятия: «партнер по лицу» и «партнер по плечу»);

3. Четкая организация работы на уроке.

На уроке, содержащем определенный комплекс образовательных структур Сингапурской методики, преобразуется роль учителя. В данном случае педагог осуществляет так называемый «включенный контроль»: слушает по очереди представителей каждой команды, оценивает их по заранее озвученным критериям, корректирует и помогает. Работа идет по строгому таймингу.

Существует около 250 образовательных структур, имеющих жесткие рамки и собственное английское название. Среди них наиболее оптимальными для начальной школы являются 13 видов.

Использование обучающих структур Сингапурской методики в начальной школе осуществляется последовательно и включает следующие этапы:

I. Предварительная подготовка к работе в командах.

Направления работы на данном этапе:

1. Ознакомительно-мотивационное (придумается и разучивается девиз класса, разрабатывается коллективная памятка принципов сотрудничества).

2. Диагностическое (изучение лидерских качеств детей, область их интересов).

3. Подготовка учебного пространства (присвоение ролей, представленных на «manage mat» – инструменте управления классом).

Коврик-управления «manage mat» – это табличка в центре стола, которая позволяет удобно и быстро распределить учеников в одной команде: партнёры «по плечу», «по лицу», партнер «А» и «Б». Каждый присваивает себе номер и «статус». В центре коврика указан номер группы. Дети рассаживаются в группы (команды) по 4 человека.

Условия эффективной организации образовательно среды:

а) расстановка парт «лучами»: никто не сидит спиной к учителю;

б) использование речевок для усвоения названия партнерских ролей.

в) размещать на доске и в углу слайда рабочей презентации к урокам условных обозначений в качестве визуализации формы взаимодействия.

4. Психологическая подготовка (обучение групповому взаимодействию).

II. Применение обучающих структур на различных этапах урока.

Использование 1-3 обучающих структур за урок осуществляется с учетом принципов целесообразности и рациональности.

Выделяют следующие виды обучающих структур:

– структуры, отражающие взаимодействие «ученик-ученик»;

– структуры привлечения внимания.

– структуры, отражающие взаимодействие «ученик-учебный материал».

– структуры, позволяющие повысить уверенность учащихся, практиковать навыки для коммуникации, сотрудничества и принятия решений [3, с.12].

С учетом возрастных особенностей учащихся, наполняемости класса, специфики учебного предмета и уровня тематической сложности материала наиболее распространенными на I ступени общего среднего образования являются следующие обучающие структуры:

«Дай пять» («High Five») – знак тишины и концентрации внимания на поднятой ладони учителя.

В начале урока или перед объяснением задания учитель поднимает руку и говорит классу: «High Five!». Учащиеся дублируют жест и смотрят на учителя. Структура позволяет сконцентрировать внимание на учителе и приготовиться к следующему этапу работы.

«Повтори хлопок» («Copy clap») – структура концентрации внимания учащихся класса, поддержания дисциплины.

Учитель говорит: «Кто меня слышит, сделай 1 (2 …)!», сопровождая речь хлопком, учащиеся повторяют комбинации хлопков в ответ.

«Друзья по часам» («Clock buddies») – структура сотрудничества в добровольно образованных парах.

Учащиеся назначают «встречу» с выбранным другом на указанное учителем время, отмечают имена в бланке. На нужном этапе урока учитель предлагает выполнить задание в паре конкретного времени.

«Карта согласия» («Placement consensus») – дети одновременно пишут (рисуют) на ¼ листа своего номера ответы на вопрос по ключевому понятию темы урока. По сигналу учителя учащиеся обсуждают написанные мысли и дают отчет работы группы по представленному руководству.

«Крестики-нолики» («Tic-Tac-Toe») – дети выкладывают 9 карточек в формате 3Х3 в 3 ряда. Каждый член команды составляет предложение из слов, находящихся на одной линии (диагональ, горизонталь или вертикаль).

«Встать-сесть» («Take off - Touch down») – структура динамичной формы получения необходимой учителю информации о классе (знакомство или результат самоконтроля по итогам выполненного задания).

«Перемешай класс» («Stir the Class») – за 30 секунд учащийся пишет на листе свои ответы, затем по сигналу ставит черту под записями и в течение 2-х минут собирает идеи

одноклассников. В конце работы учащиеся занимают свои места, ставят черту под всеми ответами. При помощи «manage mat» учитель определяет того, кто называет все записи. Остальные учащиеся дополняют докладчика своими записями, корректно исправляют неточности.

«Опроси-опроси-обменяйся карточками» («Quiz-Quiz-Trade») – дети проверяют и обучают друг друга по карточкам. В 1/3 листа размещен вопрос, а на согнутой 2/3 части представлен верный ответ. В парах поочередно учащимися задаются вопросы, сверяются ответы, идет обмен карточками. После завершения работы пары происходит поиск нового партнера.

«Углы» («Corners») – распределение учеников по углам класса в зависимости от выбранных ими вариантов ответа.

«Одновременный раунд тэйбл» («Simultaneous Round Table») – члены группы одновременно выполняют задание на листах, по сигналу обмениваются по кругу для взимопроверки.

«Микс пэа шеа» («Mix Pair Share»)– свободное передвижение детей по классу под музыку. Когда музыкальное сопровождение прекращается, учащиеся образуют пары для выполнения задания учителя.

«Управление классом» («Manage mat») – работа с партнером «по лицу», «по плечу», «А-Б», всей командой по установке учителя.

Систематическое применение обучающих структур на уроке способствует приучению учащихся к работе по алгоритму и выполнению определенных действий по конкретным командам учителя. Выполнение данного алгоритма доводится до автоматизма.

Преимущества использования обучающих структур методики:

1) Возрастает уровень познавательной активности учащихся, так как каждый становится носителем функции учителя («учу тому, что знаю сам»).

2) Снижается тревожность детей во время учебного процесса, возрастает положительный эмоциональный фон.

3) Школьники учатся говорить и слушать, находить и исправлять ошибки свои и партнеров, корректируя, дополняя и закрепляя свои знания.

4) Обучение для школьников становится интересным и результативным, наблюдается рост качества знаний по предметам.

5) Развиваются коммуникативные навыки, креативное мышление, умение сотрудничать, критиковать и принимать критику.

Недостатки данного варианта кооперативного обучения:

1) Для достижения желаемого эффекта необходимо предварительное обучение специфике группового взаимодействия как самого учителя, так и учащихся класса.

2) Соблюдение строгого тайминга в процессе всего учебного занятия.

3) Наличие «рабочего шума» на уроке в процессе взаимодействия учащихся, отход от строгих рамок дисциплины.

4) Вероятность снижения ожидаемого результата при условии неудачного комплектования рабочих групп.

5) Временные затраты на детальное проектирование урока.

Таким образом, инновационная практика использования обучающих структур Сингапурской методики позволяет существенно переосмыслить образовательный процесс, центром которого становится личность учащегося. Результатом комплексного подхода к организации подобного вида обучения является формирование ключевых метапредметных компетенций, необходимых современному школьнику.

Список использованных источников

1. Бабкина, М. В. Описание сингапурской методики [Электронный ресурс] / М. В. Бабкина. – Режим доступа: https://spb.hse.ru/mirror/pubs/share/356126491.pdf. – Дата доступа: 19.02.2023.

2. Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2021/12/koncep-razv-sist-obrazov.pdf. – Дата доступа: 25.01.2023.

3. Мокрополова, И. Ю. Использование обучающих структур сингапурской методики для повышения качества обучения младших школьников / И. Ю. Мокрополова. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2019. – 127 с.

4. Цели устойчивого развития Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sdgs.by/targets/target4. – Дата доступа: 12.03.2023.

УДК 373.3

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Талай Ю. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются этапы формирования у учащихся начальных классов цифровой компетентности, выступающие в качестве одного из компонентов технологического блока соответствующей теоретической модели.

Ключевые слова: цифровая компетентность, этапы формирования, модель, технологический блок, младшие школьники, начальное образование.

The article discusses the stages of forming the primary school students’ digital competence as one of the technological block’s components of the relevant theoretical model.

Key words: digital competence, stages of formation, model, primary school students, technological block, primary education.

Современные темпы развития цифровых технологий и их внедрение в практику начального образования определяют актуальность организации целенаправленной работы по формированию цифровой компетентности у младших школьников, что предполагает разработку соответствующей теоретической модели и научно-методического обеспечения для ее практической реализации.

Цифровая компетентность младшего школьника – «интегративное качество личности, характеризующееся наличием необходимых для жизнедеятельности в информационном обществе знаний, умений и навыков, ценностного отношения к цифровым технологиям и мотивации к их использованию в образовательных целях, опыта осознанного и ответственного применения данных технологий в реальных жизненных ситуациях» [1, с. 66].

В рамках исследования нами была разработана структурно-функциональная модель, состоящая из следующих взаимосвязанных блоков: концептуального, целевого, содержательного, технологического и критериально-результативного [1]. В данной статье мы предприняли попытку более детального рассмотрения содержания технологического блока модели, отвечающего за управление исследуемым процессом и раскрывающего его особенности.

Одним из центральных компонентов технологического блока выступают этапы формирования цифровой компетентности.

Рассмотрим подробнее их сущность и практические аспекты реализации.

1. Мотивационно-диагностический этап.

В рамках данного этапа происходит оценка исходного уровня сформированности цифровой компетентности учащихся, а также их побуждение к деятельности по повышению уровня владения цифровыми технологиями и их продуктивному использованию в целях обучения. Характеризуется направленностью на осознание учащимися недостаточности существующих у них знаний и умений, «приобщение учащихся к цифровым технологиям, устранение барьеров, возникающих при их освоении и взаимодействии» (Д. А. Ушаков [2, с. 42]).

Для мотивационно-диагностического этапа характерно использование методов самоконтроля и создания проблемных ситуаций.

Как отмечает И. П. Подласый, «в начальной школе ученики еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи», однако, мы можем применять некоторые элементы проблемного обучения для активизации их мышления [3, с. 181]. Одним из таких

элементов выступает проблемная ситуация – «явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов и действий» [4, с. 102]. Основным аргументом для применения данного метода в рамках формирования цифровой компетентности у младших школьников является осознание учащимися несоответствия имеющихся у них цифровых компетенций требуемому уровню для разрешения проблемной ситуации, что в конечном итоге и побуждает их к приобретению новых знаний и умений.

Результатом применения метода самоконтроля также является установление учащимися актуального уровня сформированности у них цифровой компетентности, выявление пробелов в знаниях и умениях для дальнейшего их устранения.

2. Содержательный этап.

Организация работы на данном этапе подразумевает под собой создание условий для формирования знаний учащихся о цифровых технологиях, усвоения алгоритмов их использования.

Иными словами, на содержательном этапе происходит теоретическое ознакомление с возможностями цифровых технологий для решения различного вида учебных и повседневных задач. Для данного этапа характерным является использование метода беседы (настройка на восприятие и усвоение нового материала, подведение учащихся к открытию нового знания с опорой на их субъективный опыт, закрепление и систематизация полученных знаний) и объяснительно-иллюстративного метода (предъявление учителем готовых алгоритмов работы с аппаратными и программными средствами ИКТ через объяснение, практический показ способов деятельности, предоставление наглядных схем и пошаговых инструкций).

Объяснительно-иллюстративный метод характеризуется предоставлением знаний учащимся в «готовом» виде. В результате его применения происходит восприятие знаний, их дальнейшее осмысление и фиксирование в памяти учащихся (И. П. Подласый) [3]. Беседа – «метод, при котором учитель, опираясь на знания и практический опыт учеников, подводит их с помощью вопросов к пониманию нового материала, уточняет, углубляет, развивает их знания и представления» [3, с. 186]. И. П. Подласый отмечает, что беседа максимально активизирует мышление и открывает большие возможности для осуществления личностно-ориентированного обучения. Дифференциация вопросов с опорой на уровень цифровой компетентности учащихся позволит вовлечь их в активную познавательную деятельность, в результате чего обнаружить новые факты или связи, а также актуализировать и систематизировать весь ранее изученный материал.

Представленные методы являются противоположными по степени самостоятельной активности учащихся, энергозатратности и продолжительности реализации, однако, в рамках

проблемы исследования мы их рассматриваем как одинаково эффективные и необходимые для формирования у младших школьников знаний о цифровых технологиях, алгоритмах их применения. Специфика взаимодействия с устройствами и их программным обеспечением требует от учащихся знания четкого порядка действий для достижения той или иной задачи с применением средств ИКТ, что обуславливает использование «пассивного» для учащихся объяснительно-иллюстративного метода.

3. Деятельностно-рефлексивный этап.

Его сущность заключается в практическом использовании учащимися изученных программных средств для закрепления соответствующих знаний и умений.

В соответствии с концепцией поэтапного формирования учебных действий П. Я. Гальперина данный этап также характеризуется собственной последовательностью:

1) использование цифровых технологий под руководством инструктора (учителя, родителей) с использованием пошаговых инструкций;

2) самостоятельное использование программных средств ИКТ без опоры на инструкцию (помощь со стороны инструктора оказывается по необходимости);

3) самостоятельная деятельность учащихся, которая характеризуется «свободным владением цифровыми программами и технологиями без внешних подсказок, основываясь только на личном практическом опыте их использования» [2, с. 42].

Для данного этапа характерно применение репродуктивного и проектного методов.

Сущность репродуктивного метода заключается в воспроизведении учащимися учебных действий по заранее представленному алгоритму, что при многократном повторении способствует формированию у них соответствующих умений и навыков. Прочность усвоения знаний и эффективность их реализации на практике обеспечивается посредством системы упражнений. Однако, как отмечает И. Я. Лернер, злоупотребление однотипными упражнениями «притупляет интерес учащихся, а подчас ослабляет прочность усвоения…» [4, с. 99]. Вместе с тем репродуктивный метод (как и объяснительно-иллюстративный) является наиболее экономным по времени и целесообразным для обеспечения эффективного усвоения готовых знаний обучающимися.

Обучение на основе активной деятельности учащихся возможно при осуществлении проектного метода. Под методом проектов понимается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» (Е. С. Полат) [5, с. 67]. Реализация данного метода способствует выработке у учащихся критического мышления, умения работать с информацией, навыков работы в команде и т. д.

В рамках данного исследования особый интерес представляет использование проектного метода в сочетании с применением современных информационных технологий. Так, исследователи (И. Н. Васильева, О. Г. Сорока) выделяют три основных направления использования ИКТ в проектной деятельности:

1) прикладные программы для сбора данных, фиксации результатов исследования, их обработки и подготовки презентации продукта;

2) программы для организации взаимодействия между участниками проекта;

3) программы для организации среды, в которой разворачивается работа над проектом [6].

Очевидно, что организация проектной деятельности младших школьников с использованием ИКТ подразумевает под собой выполнение ряда условий: 1) наличие методической компетентности учителя начальных классов в области цифровых технологий; 2) наличие у учащихся не только цифровых компетенций, но и исследовательских умений; 3) наличие в учреждении образования соответствующей инфраструктуры (аппаратное и программное обеспечение, доступные для участников образовательного процесса ЭОР для поддержки проектной деятельности) [6].

Завершением рассматриваемого этапа является рефлексия и самооценка результатов деятельности с использованием цифровых технологий для дальнейшего повышения ее эффективности.

Реализация вышеизложенных этапов предполагает не только применение отобранных в соответствии с их спецификой методов, но и использование специально разработанной системы заданий для формирования цифровой компетентности младших школьников в совокупности с возможностями ЭОР «Мир цифровых технологий». Вместе с тем темпы перехода от одного этапа работы к другому определяются учителем исходя из учета специфики работы в конкретном классе: исходного уровня цифровых компетенций, наличия технологического цифрового разрыва, индивидуальных особенностей учащихся, их уровня обученности и воспитанности в целом, установленного сотрудничества с семьями учащихся, а также других особенностей, влияющих на эффективность работы в заданном направлении.

Список использованных источников

1. Талай, Ю. В. Модель формирования цифровой компетентности младших школьников / Ю. В. Талай // Весн. адукацыі. – 2022. – № 12. – С. 65–72.

2. Ушаков, Д. А. Педагогические условия формирования цифровой компетентности обучающихся в условиях доброжелательного образовательного пространства школы / Д. А. Ушаков // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 40–43.

3. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2008. – 463 с.

4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 268 с.

6. Сорока, О. Г. Информационно-образовательная среда учащегося / О. Г. Сорока, И. Н. Васильева // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: Университет педагогического самообразования. – 2014. – № 8. – С. 1–8.

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛАХ КИТАЯ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ

Ван Цзинсун, Клезович О. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье представлены некоторые аспекты развития элементарного музицирования у младших школьников по системе Карла Орфа в школах Китая.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музицирование, элементарное музицирование

The article presents some aspects of the development of elementary music-making among younger schoolchildren according to the Carl Orff system in Chinese schools.

Key words: musical education, music making, elementary music making.

В Китайской народной республике повышение уровня музыкальной культуры у младших школьников является одной из задач музыкального образования. Китай старается уделять большое внимание культуре и повышать престиж искусства. Благодаря государственной поддержке музыкальное образование считается одним из престижнейших в стране.

Музыкознание пользуется понятием «музицирование» (от нем. musizieren – заниматься музыкой) и подразумевает под ним исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала. В более широком понимании – музицированием считается игра на музыкальных инструментах. Музыкальное исполнительство определяется как творческий процесс воссоздания художественного произведения средствами исполнительского мастерства [1, с 24]. Характеризуя сущность музицирования, К. Орф, Н.А. Бергер, Л.В. Виноградов, А.Л. Маклыгии, Т.Э. Тютюнникова, В.И. Шарабуров и др.) выделяют два основных вида:

– репродуктивное (исполнительское) музицирование – индивидуальное или коллективное исполнение сочиненной и записанной музыки, завершенного «продукта» авторского творчества, которое осуществляется на основе уже созданной, имеющейся композиции, предполагающей ее интерпретацию;

– продуктивное (творческое) музицирование – индивидуальное или коллективное исполнение музыки, созданной в процессе самостоятельного творческого самовыражения, путем реализации собственного субъективного состояния посредством элементарной импровизации (лат. improvisus - неожиданный, внезапный). Способами такой импровизации являются: продуцирование музыкальных идей (создание, «пересочинение» музыки), вариационность (видоизменение, преобразование музыки), комбинирование (сочетание слова, музыки, движения).

Основу методики элементарного музицирования с детьми, по мнению Т.Э.Тютюнниковой, составляет – формирование метроритмического чувства (чувства темпа, метра, ритма, формы). Ведущим является чувство равномерной метрической пульсации, ощущение внутреннего времени музыки [1, с. 29].

С середины 80-ых годов XX века особый интерес у китайских педагогов вызвала система музыкального воспитания немецкого педагога и композитора К. Орфа, основу которой составляют мелодические и ритмические импровизации. В настоящее время в Китае данная методика приобретает популярность. Существуют курсы по подготовке учителей музыки, желающих работать по системе К.Орфа, в некоторых общеобразовательных школах уроки музыки проводятся по методике Орфа. Известно, что К. Орф подчинял свою педагогическую деятельность решению задач воспитания личности через развитие в ней человеческих качеств, формирование основ музыкальности, развитие способности к творческому мышлению. Реализации поставленных задач, по мнению К.Орфа, способствует «элементарная музыка», рассматриваемая им не как примитивная, а как изначальная, как первооснова. А это, прежде всего, – народная музыка. «Элементарная музыка – это не просто музыка, она связана с движением, танцами и речью, это музыка, создаваемая самим человеком, где он проявляет себя не только как слушатель, но как творец» [2, с. 443-445].

Известно, что педагогика Орфа обладает универсальностью и может быть адаптирована к другим «языкам» и стремится аутентично воспроизвести данный стиль в его первозданном варианте, со всеми деталями. Данная идея созвучна современным тенденциям китайской музыкальной педагогики. В Китае этнос представлен множеством диалектов, а система К. Орфа опирается на простые и архетипические образцы стиля каждого этноса, что упрощает понимание человека другой национальности посредством музыки. Ритмическое воспитание и формирование мелодического слуха – два основных направления в музыкально-эстетическом развитии китайских дошкольных учреждений [3, с. 59]. Эти же направления обнаруживаются и в системе музыкального воспитания детей К. Орфа. Процесс ритмического и мелодического воспитания дошкольников организуется конкретными китайскими педагогами с опорой на национальную инструментальную культуру. Так, например, в школах Китая в процессе

музыкального воспитания младших школьников среди инструментов использует такие ударные, как бубен, тамбурин, треугольник, шейкер, колотушки, коробочки, трещотки наряду с национальными: дабу, подобный бубну орфовского набора. Эта разновидность бубна состоит из гнутой деревянной обечайки, на которую натянута кожаная перепонка, и имеет форму правильного круга. Некоторые дабу снабжены маленькими металлическими кольцами, укрепленными с внутренней стороны и вставленными в прорези обечайки маленькими латунными фигурными пластинками, напоминающими оркестровые тарелки, но в сильно уменьшенном виде. Среди основных приемов игры выделяются удары пальцами, мягкой частью ладони, большим пальцем, а также переменные удары малого и большого пальцев. Баньгу – односторонний барабан, в котором кожа натянута с одной стороны деревянной рамы. Детям очень удобно с ним обращаться, так как играют на нем двумя палочками, варьируя звучание изменением места удара. Из мелодических инструментов – ксилофон орфовского набора близок китайскому инструменту чжу тонгцинь, игра на котором осуществляется ударами палочек по деревянным брускам. Разделив игру на четыре категории инструментов (удары деревянных инструментов, барабанов, муюй, банцзы; металлических или же тремоло на бубнах, погремушке, китайских тарелочках), дирижер управляет игрой той или иной группы исполнителей. Он показывает вступление и ритмический рисунок определенной группе простым движением рук (например, удар в ладоши – бубна или же удар тыльной стороной о другую ладонь – деревянный корпус, удар кулаком по ладошке – металлические) [3, с. 25]. Либо организует исполнительское внимание с помощью показа ритма палочками по нарисованным на доске графическим картинкам. Музицирование происходит либо под разнообразную ритмически четкую классическую музыку, либо без сопровождения. Причем, применяются просто удары без инструментов, с элементами динамических штрихов (громче, тише, крещендо, димин эндо). Динамика выделяется и при ритмических хлопках (например: громко – удар в ладоши, тихо – удар по обоим коленям). Помимо классической музыки используется и современная танцевальная, под которую в ритмической импровизации формы движения меняются или варьируются

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения особенностей адаптации системы элементарного музицирования по системе Карла Орфа в школах Китая.

Список использованных источников

1. Тютюнникова, Т. Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова- М.: Изд. «Астрель», 2000. – 160 с.

2. Цзинь Я Вэнь. Методика музыкального образования, новый курс в начальной школе. – Пекин, 2003. – 275 с.

3. Чжан, Цин. Идеи К.Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае / Цин Чжан // Дошкольное образование – С. 23-28.

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Буйко Н. В.

ГУО «Гимназия №8 г. Минска», Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье обоснованы педагогические условия формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы. Автор проанализировал результаты анкетирования учителей по вопросам формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы. Представлена комплексная методика формирования функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность младших школьников, PISA, комплексная методика, рекомендации для учителей, пути и условия формирования функциональной грамотности младших школьников.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of functional literacy of primary school students. The author analyzed the results of a survey of teachers on the formation of functional literacy of primary school students. A comprehensive methodology for the formation of functional literacy of younger schoolchildren is presented.

Key words: functional literacy of younger schoolchildren, PISA, complex methodology, recommendations for

Формирование функциональной грамотности учащихся выступает актуальной задачей для национальных систем школьного образования любой страны. Актуальность этой задачи определяется тем, что в настоящее время функциональная грамотность личности становится больше, чем просто базовая грамотность (уметь читать, писать, считать). Функциональная грамотность школьника призвана обеспечить его полноценное функционирование в современном социуме как гражданина, профессионала, семьянина, субъекта культуры и образования; продуктивное взаимодействие и коммуникацию, личностно-профессиональную самореализацию, непрерывное обучение, развитие и самообразование в течение жизни.

Функциональная грамотность младшего школьника нами определена как объемлющее понятие и рассматривается как интегративное личностное качество, определяющее готовность учащегося к дальнейшему обучению в базовой школе и его способность решать контекстные задачи, самостоятельно учиться, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать; осуществлять рефлексивно-оценочную деятельность, самоопределяться в различных социально-личностных ситуациях образовательного процесса и социуме в целом [1].

Анализ работ исследователей и результаты обобщения педагогического опыта по проблеме формирования функциональной грамотности младших школьников [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] показывает, что в настоящее время в практике начального образования не представлена

целостно комплексная методика развития функциональной грамотности учащихся. При этом в компоненты действующих учебно-методических комплексов по учебным предметам не включены вопросы формирования разных видов предметной функциональной грамотности школьников. Содержащиеся в методических документах средства формирования и оценивания результатов начального образования направлены, главным образом, на оценку умений решать типовые (стандартные) задачи по образцу или известному алгоритму. Но, как показывают многие исследования [8, 9, 10, 11], использование в учебном процессе типовых (стандартных) задач не позволяет эффективно развивать компетенции учащихся как навыки действовать и применять усвоенные знания, умения и навыки в различных социальных и личностных (жизненных) ситуациях. Проведенный нами анализ методической литературы свидетельствует о наличии небольшого количества методических пособий и практикумов по вопросам развития компетенций и функциональной грамотности учащихся для учителей начальных классов. В имеющихся пособиях преимущественно содержатся указания педагогам по самостоятельной разработке контекстных задач.

В 2022 г. в ходе опытно-экспериментальной работы с целью исследования проблемы формирования функциональной грамотности младших школьников нами проведено анкетирование учителей начальных классов г. Минска, в котором приняли участие 112 человек.

Результаты анкетирования показывают, что 51,2% учителей используют почти на каждом уроке контекстные задачи, в том числе социально-эколого-экономической направленности; умеют трансформировать учебную задачу в контекстную. Вместе с тем ответы учителей на уточняющие или перекрестные вопросы подтверждают, что только 30,4% респондентов в учебном процессе применяют контекстные межпредметные задачи-ситуации. Почти две трети учителей (67,9%) в учебном процессе преимущественно используют методы и приемы проблемного обучения; 59,8% – игровые технологии; 49,1% – технологии сотрудничества; 41,1% – методы и приемы развивающего обучения, что является фактором, повышающим образовательные достижения учащихся. При этом лишь 23,2% опрошенных учителей применяют в учебном процессе проектный метод, 11,6% педагогов – эксперимент, что свидетельствует о неполной готовности учителей к внедрению проблемно-исследовательских стратегий обучения, которые признаны важнейшими для развития функциональной грамотности обучающихся. Более одной трети (35,7%) учителей начальной школы преимущественно используют на уроках традиционные методы, ориентированные на освоение учащимися «готовых» знаний и алгоритмов их применения, что выступает фактором, снижающим функциональную грамотность учащихся. Большинство (70,5%) респондентов испытывают трудности в процессе формирования у школьников

функциональной грамотности, при использовании контекстных межпредметных задач на уроках по причине больших временных затрат; 43,8% опрошенных педагогов видят причину трудностей в низкой готовности учащихся; 37,5% – в недостаточном количестве методических разработок. Только 12,5% респондентов причиной трудностей указывают недостаточный уровень психологической и практической готовности учителя. Представленные результаты свидетельствуют, что проблема подготовки учителей начальных классов к развитию функциональной грамотности школьников является актуальной для системы образования республики.

В этой связи в результате проведенного исследования нами разработана комплексная методика формирования и диагностики функциональной грамотности младших школьников, основанная на следующих методологических подходах: системно-деятельностном, личностно ориентированном, компетентностном, междпредметном.

В соответствии с указанными подходами нами был осуществлен отбор стратегий, технологий, методов и приемов обучения, которые, как показали результаты проведенного нами педагогического эксперимента, выступают наиболее эффективными для формирования разных видов предметной функциональной грамотности младших школьников. Методика обеспечивается педагогически целесообразным сочетанием традиционных (словесных, наглядных, практических, репродуктивных) и проблемно-исследовательских, активных и коллективных (перевернутое обучение, технологии сотрудничества, метод опережающего обучения, проектный метод, кейс-метод и др.) методов, приемов и форм обучения и мотивации, внедренных в учебный процесс на основе использования разработанных контекстных задач. Нами разработан комплекс компетентностных задач, который состоит из 75 заданий.

Подчеркнем, что указанные методы и приемы обучения соответствуют стратегиям обучения, эффективность которых для развития функциональной грамотности учащихся доказана исследованием PISA-2015. К таким стратегиям относятся: обучение, где доминирует учитель (учитель объясняет материал), обучение на основе обратной связи, адаптивное обучение, обучение на основе исследовательской деятельности.

Комплексная методика включает три этапа формирования функциональной грамотности младших школьников, которые соответствуют трем основным компетенциям предметной функциональной грамотности учащихся начальной школы: 1) формулировать предметную задачу, 2) использовать для ее решения необходимые предметные средства, 3) оценить полученные результаты и интерпретировать их в заданном контексте (ситуации). Каждый названный этап имеет специальную целевую и содержательную направленность и способствует включению школьников в разные виды учебно-познавательной деятельности,

развитию у них универсальных (метапредметных) учебных действий, включая действия по переносу знаний или полученных результатов во внеучебные ситуации.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами определены следующие этапы применения разработанной комплексной методики: 1) предварительная диагностика уровней сформированности предметных видов функциональной грамотности учащихся; 2) определение содержания обучения (соответствие образовательному стандарту, учебным программам, название раздела, формулировка темы учебных занятий); 3) разработка структуры и содержания учебных занятий с использованием контекстных задач; 4) выбор стратегий, технологий, методов и форм обучения, приемов повышения познавательной мотивации; 5) организация деятельности учащихся на уроке по решению контекстных задач; 6) контроль качества решения контекстных задач, достижения поставленных целей урока; диагностика сформированности предметной функциональной грамотности; 7) оценка полученных результатов, рефлексия; 8) анализ и коррекция педагогической деятельности учителя. Данная методика может применяться на всех этапах урока.

На основе изучения работ [1, 7, 8, 11, 12, 13, 14], обобщения собственного педагогического опыта нами сформулированы следующие рекомендации для учителей по формированию функциональной грамотности младших школьников:

1. Осуществлять образовательный процесс с применением следующих педагогических технологий, методов, приемов и форм обучения, которые в большей мере способствуют формированию функциональной грамотности школьников: методы и приемы проблемного обучения (проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский метод); технология индивидуализации и дифференциации обучения (дифференцированные индивидуальные учебные задания каждому учащемуся/группе учащихся, разноуровневое обучение); перевернутое обучение; игровые технологии; коммуникативные технологии (учебная дискуссия, учебные дебаты, диалог-спор и др.); технологии сотрудничества или работы в группе; технология активного (формирующего) оценивания; метод опережающего обучения (опорные схемы, карточки, методический прием «комментированное управление» и др.); технологии применения электронных образовательных ресурсов (ИКТ, сервисы для создания интерактивного задания); проектный метод; эксперимент; кейс-метод; методы и приемы развивающего обучения.

2. Использовать контекстные межпредметные задачи-ситуации на основе современных социокультурных контекстов, определяющих требования к функциональной грамотности растущей личности, и включать контекстные задачи по функциональной грамотности в содержание программ учебных предметов на учебных и факультативных занятиях, в социально-воспитательную работу; использовать в учебном процессе PISA-задания, а также

разрабатывать задачи, подобные контекстным PISA-заданиям, с целью развития у учащихся компетенций, которые лежат в основе формирования функциональной грамотности [15, с.3–5].

3. Постоянно вовлекать учащихся в работу с информацией, представленной в разных форматах (сплошной текст, рисунок, таблица, диаграмма, схема, график и т. д.), с реальными данными, величинами, единицами измерений.

4. Создавать условия в учебном процессе для развития у школьников универсальных способов деятельности или метапредметных компетенций (установление межпредметных связей; включение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность по использованию инструментария, взятого из другой предметной области, интерпретации полученных результатов и перенос их на другие предметы; командная работа; рефлексия и др.).

5. Опираться на эффективные стратегии обучения по результатам PISA-2015 при организации и осуществлении учебного процесса: обучение, где доминирует учитель (учитель объясняет материал), обучение на основе обратной связи, адаптивное обучение, обучение на основе исследовательской деятельности.

6. Обеспечивать прочное освоение учащимися базового учебного материала или «фундамента» изучаемой темы и использование для этого таких традиционных методов обучения, как рассказ, объяснение, эвристическая беседа, проблемное изложение, частично-поисковая деятельность по решению простой типовой задачи для закрепления и др., и лишь после успешного завершения этого этапа обучения рекомендуется широкое применение проблемно-исследовательских методик, активных и коллективных стратегий обучения.

7. Опираться в контрольно-оценочной деятельности на активную (формирующую) оценку, а также обобщающее оценивание, реализация которых способствует повышению мотивации школьников к изучению учебного материала, более эффективной рефлексии и адекватной самооценке учащимися достигнутых учебных результатов, их продуктивной самостоятельной работе над ошибками.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить следующие пути и условия формирования в образовательном процессе функциональной грамотности младших школьников:

– повышение учебно-поисковой активности и мотивации учащихся – включение в урок проблемных ситуаций, эвристических вопросов, актуальных контекстных задач, заданий поискового и творческого характера, эксперимента, учебных исследований, проектной деятельности;

– организация учения в общении (учебное сотрудничество) – разработка и реализация на уроках разнообразных задач (в том числе контекстных) для работы в парах и малых группах с распределением ролей/функций и с разделением ответственности за конечный результат;

– создание условий на уроках для развития у учащихся межпредметных и метапредметных (универсальных) учебных навыков посредством включения школьников в решение контекстных задач на применение или перенос знаний и умений в нетипичные ситуации, оценку и интерпретацию полученных результатов вне учебной ситуации;

– реализация игровых технологий и вовлечение учащихся в учебно-игровую деятельность, моделирующих проблемные ситуации из реальной жизни;

– внедрение технологии развивающего обучения и включение учащихся в решение логических задач контекстного типа;

– обеспечение на уроках условий для развития не только предметных и метапредметных, но и социально-личностных компетенций, способствующих более эффективному развитию критического и креативного мышления, навыков продуктивного общения и сотрудничества, самостоятельного принятия решения в различных ситуациях.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Функциональная грамотность младших школьников: сущность и условия формирования в образовательном процессе / О. Л. Жук, Н. В. Буйко // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 9. – С. 6–18.

2. Буйко, Н. В. Контекстные задачи как средство развития функциональной грамотности младших школьников / Н. В. Буйко // Актуальные проблемы педагогических исследований : материалы XVII Аспирант. чтений, Минск, 21 апр. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: С. Н. Сиренко [и др.] ; отв. ред. А. В. Коклевский. – Минск, 2022. – С. 33–38.

3. Буйко, Н. В. Сущность и актуальность формирования функциональной грамотности учащихся начальной школы / Н. В. Буйко // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21 окт. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск, 2021. – С. 191–195.

4. Буйко, Н. В. Формирование функциональной грамотности учащихся начальной школы в учебном процессе / Н. В. Буйко // Альтернант – 2022 : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: И. И. Капалыгина [и др.]. – Гродно, 2022. – С. 9–15.

5. Губанова, М. И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева // Нач. шк. плюс До и После. – 2009. – № 12. – С. 65–68.

6. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / С. С. Пичугин [и др.] // Инновац. проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3. – С. 49–56.

7. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

8. Жук, О. Л. Математическая грамотность учащихся в исследовании PISA: сущность, результаты и условия формирования / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 9. – С. 3–14.

9. Жук, О. Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О. Л. Жук // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2021. – № 3. – С. 6–12.

10. Сборник научных отчетов по государственному заданию 2017 года – М. : Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования, 2018. – 690 с.

11. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин [и др.]. – М. : Высш. шк. экономики, 2018. – 28 с.

12. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / Т. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев ; науч. ред. И. Ю. Алексашина. – СПб. : КАРО, 2019. – 160 с.

13. Ковалева, Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности / Г. С. Ковалева // Вестн. образования России. – 2019. – № 16. – С. 32–36.

14. Чуркина, Н. И. Методологическая программа формирования функциональной грамотности школьников [Электронный ресурс] / Н. И. Чуркина // КиберЛенинка. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-programma-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-shkolnikov. – Дата доступа: 11.01.2023.

15. Жук, О. Л. PISA – 2018 в Республике Беларусь. Математическая грамотность / О. Л. Жук ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – Минск : Медисонт, 2021. – 47 с.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гартвих Е. А., Миллер Ю. М., Толокнова О. Г.

МБОУ г.Абакана «Средняя общеобразовательная школа №1», г. Абакан, Республика Хакасия, Российская Федерация

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Функциональная грамотность способствует проявлению и развитию индивидуальных способностей младших школьников, делает их интересными собеседниками во взаимодействии с другими людьми, а процесс обучения творческим и увлекательным.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, глобальные компетентности, читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, цена, бюджет, деньги. читательская грамотность

One of the most important tasks of the modern school is the formation of functionally literate people. Functional literacy contributes to the manifestation and development of individual abilities of younger students, makes them interesting interlocutors in interaction with other people, and the learning process is creative and exciting.

Keywords: functional literacy, creative thinking, global competencies, reading literacy, mathematical literacy, science literacy, price, budget, money.

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – письму и чтению, говорению и слушанию [1, с.35]. Функциональная грамотность простыми словами – это умение применять в жизни знания и навыки, полученные в школе. Это уровень образованности, который может быть достигнут за время школьного обучения, предполагающий способность решать жизненные задачи в различных ее сферах. Также "функциональная грамотность" – это способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Мы живем в эпоху стремительного развития информационных технологий. Сегодня невозможно представить себе молодого человека, который не пользовался бы глобальной всемирной сетью (интернетом). В сети можно покупать товары, работать, получать образование, посещать вебинары и видеоконференции, даже обращаться в государственные органы и за врачебной помощью. И потому важнейшим умением становится умение понимать, анализировать и использовать любую поступающую информацию. Эти навыки необходимы молодому человеку для того, чтобы он чувствовал себя уверенно в обществе.

Выделяют 6 компонентов функциональной грамотности: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетентности, креативное мышление [2, с.17].

Базовым навыком функциональной грамотности младших школьников считается читательская грамотность. Это умение человека понимать и использовать письменные тексты, анализировать, изучать их для решения своих жизненных задач. Те сведения, которые читатель получает из текста, должны расширять его знания и возможности в жизни.

Этапы работы с текстом в начальной школе:

1 класс обучение детей чтению и пониманию смысла прочитанного текста.

2 класс обучение детей работе с текстом - пересказыванием, делением на части, составлением плана, выделением опорных слов, составлением характеристики героев и поступков.

3-4 классы обучение детей нахождению информации, выделению главной мысли в тексте, сопоставление своих убеждений с жизненными позициями персонажей, прогнозирование содержания, самостоятельное формулирование вопросов, сравнение текстов разных жанров с похожим содержанием [3].

Примеры заданий на развитие читательской грамотности

Пример 1.

1. Прочитайте текст

Белый журавль. Белый журавль, или стерх, гнездится исключительно на территории России, в Якутии и в Ямало-Ненецком округе. В зимнее время птицы мигрируют в Индию. Птица стерх в высоту достигает около 140-160 сантиметров, размах крыльев составляет 210-230 сантиметров, а вес журавля от 5 до 8 килограмм. Передняя часть головы белого журавля лишена оперения, окрашена в красный цвет. Оперение почти полностью белое, кроме маховых перьев черного цвета на крыльях. Продолжительность жизни птицы составляет около 70 лет. Гнездо белые журавли устраивают в тундре, в воде с глубиной в 30-40 сантиметров. Белый журавль остерегается человека: если он заметит человека на горизонте, то навсегда может покинуть гнездо.

В дикой природе белых журавлей максимум 3000. В ЯНАО около 20 особей. Белые журавли стерхи находятся на грани вымирания, поэтому внесены в международные списки Красной книги и Красную книгу России.

(Материал из Википедии)

2. Выбери правильные высказывания:

А) Текст №1 – художественный текст;

Б) Текст №2 – научно-познавательный текст;

В) Оба текста – художественные тексты;

Г) Оба текста - научно-познавательные.

3. Выпиши из текста слова, значение которых тебе непонятно, выясни их значение, используя словарь. _____

4. Укажи тему и главную мысль текста_____

Рассмотрим возможности развития математической грамотности.

Функциональная математическая грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и в будущем потребности, присущие заинтересованному и мыслящему гражданину.

На начальном этапе обучения главное – развивать умение каждого ребенка мыслить с помощью таких логических приемов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация умозаключение, систематизация, отрицание, ограничение [4].

Примеры заданий на развитие математической грамотности

Зачёркивание, превращение, отгадывание чисел

1. Угадай число от 1 до 28, если в его написание не входят цифры 1, 5 и 7; кроме того, оно нечётное и не делится на 3.

2. Отгадай число от 1 до 58, если в его написание не входят цифры 1, 2 и 3; кроме того, оно нечётное и не делится на 3, 5 и 7.

3. Преврати в числе 123 одну цифру в пятёрку так, чтобы получившееся число делилось на 9. Каково оно?

Сюжетные задачи

Гном Путалка идёт к клетке с тигром. Каждый раз, когда он делает два шага вперёд, тигр рычит, и гном отступает на шаг назад. За какое время он дойдёт до клетки, если до неё 5 шагов, а 1 шаг Путалка делает за 1 секунду?

Гайсин Арсен учился писать цифры заострённой палочкой на песке.

Только он успел нарисовать 5 цифр: 12345 как увидел большую собаку, испугался и убежал. Вскоре в это место пришёл другой мальчик Иванов Данил Он тоже взял палочку и начертил вот что: 12345 = 60. Вставь между цифрами плюсы таким образом, что получившийся пример был решён правильно.

Важной составной частью функциональной грамотности является естественно-научная грамотность. Это способность человека осваивать и использовать естественно-научные знания для постановки вопросов, освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений, основанных на научных доказательствах. Естественно-научная грамотность включает понимание основных закономерностей и особенностей естествознания, осведомлённости в том, что естественные науки и технологии оказывают влияние на материальную, интеллектуальную, культурную сферы общества. Она также проявляется в активной гражданской позиции при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием. Естественнонаучная грамотность отражает способность человека применять естественнонаучные знания и умения в реальных жизненных ситуациях.

Примеры заданий на развитие естественнонаучной грамотности

1. Воспроизводить по памяти, узнавать:

- соедини линиями понятия;

- проставь номера месяцам по порядку следования в году. Укажи число дней и месяцев;

- изобрази условными знаками, какие виды осадков бывают в разные времена года.

2. Определять:

- запиши показания термометров;

- какие времена года изображены на рисунках;

- что можно узнать об этих предметах с помощью органов чувств?

3. Приводить примеры:

- какие национальные одежды носят жители твоего родного края?

- какие ты знаешь тела и вещества?

- приведи примеры животных, которые родились зимой, застыли, заснули, поменяли шерсть.

Демонстрировать знания об использовании приборов и материалов, методов и процедур:

- расскажи, как устроен микроскоп;

- как называется эта группа изделий человека? Что можно ими измерить?

Нельзя себе представить сегодня мир без денег. Эта острая и животрепещущая тема «Ребенок и деньги» интересует сейчас многих. Общаясь с детьми, можно заметить, что многим из них дают карманные деньги, но они не имеют представления о том, как правильно их расходовать. Поэтому уроки финансовой грамотности сегодня особо актуальны.

Необходимость внедрения уроков финансовой грамотности в школах обусловлена еще и тем, что современные дети достаточно активно самостоятельно покупают товары, пользуются пластиковыми картами, делают покупки в Интернете. То есть, они с раннего возраста оперируют денежными знаками и являются активными участниками торгово-финансовых взаимоотношений, что требует от них определенного уровня финансовой грамотности.

Обучение основам финансовой грамотности – это необходимый этап полноценного развития ребёнка. Знания о мире финансов помогут ему в дальнейшем сформировать правильное отношение к деньгам и разумное экономическое поведение [5].

Примеры заданий на развитие финансовой грамотности

Задание 1.

У Максима в кошельке есть деньги. Помоги ему посчитать их.



Запиши выражение, с помощью которого ты посчитаешь сколько всего денег у Максима и реши его.

Задание 2.

Ася и Максим хотят для ежика купить желуди, они не растут в наших лесах. Помоги им разобраться в понятиях.

Установи соответствия. Соедини стрелками.

Цена	сводный план сбора доходов и использования полученных средств на покрытие расходов
Бюджет	количество денег, в обмен на которые продавец готов передать (продать) единицу товара.
Деньги	средство оплаты товаров и услуг

3. Разгадывание кроссвордов, ребусов, игры, направленные на формирование финансовой грамотности.

Глобальные компетенции – это способность ученика самостоятельно или в группе использовать знания для решения глобальных задач. Ее развитию способствуют задания на нахождение причинно-следственных связей между явлениями, событиями и закономерными последствиями. Ученикам предлагают проанализировать ситуацию и ответить на вопросы в области демографии, экономики, экологии и других мировых проблем.

Креативное мышление связано не только с творческой активностью, но и с глубоким знанием предмета. Творческий потенциал неразрывно сопутствует ежедневным задачам, решать которые при определенных условиях можно быстрее и проще.

Примеры заданий на формирование креативного мышления

«Определяй-ка»: учащимся предлагается 3 слова (например: квадратный, синий, сладкий или круглый, красный, кислый или кубический, жёлтый, твёрдый). Нужно за 2-3 минуты придумать не менее 3 предметов, которым были бы свойственны все три определения. Поощряются самые сумасшедшие идеи.

«Что на что похоже»: детям раздаются карточки с схематичным изображением предметов. Ребята рассматривают карточки и отвечают на вопрос «На что похож предмет?». Учит детей создавать в воображении образы на основе схематичного изображения предметов.

Формирование функциональной грамотности младших школьников обеспечивает подготовку детей к жизни в информационном обществе, способствует проявлению и развитию индивидуальных способностей младших школьников, делает их интересными собеседниками во взаимодействии с другими людьми. Использование вышеперечисленных компонентов, их сочетание на уроках, а также во внеурочной деятельности, существенно повышает уровень функциональной грамотности учащихся, уровень их общего развития, позволяет сделать процесс обучения творческим и увлекательным.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев. – М. : Баласс, 2003. - 180 с.

2. Панарина, Л. Ю. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы : методическое пособие для педагогов / Л. Ю. Панарина, И. В. Сорокина, О. А. Смагина, Е. А. Зайцева. – Самара : СИПКРО, 2019. – 114 с.

3. Издательство "Планета" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.planeta-kniga.ru/blog/funkcionalnaja-gramotnost-mladshih-shkolnikov/ – Дата доступа: 09.03.2023.

4. Сборник математических задач «Основы финансовой грамотности» для обучающихся 1-11 классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fincult.info/prepodavanie/base/nachalnoe-osnovnoe-i-srednee-obshchee-obrazovanie/10744/ – Дата доступа: 09.03.2023.

5. Методические материалы по финансовой грамотности для начальной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fmc.hse.ru/primarySchool – Дата доступа: 09.03.2023.

УДК 371.388.6

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Загоскина О. А.

ГУО «Средняя школа №23 им. Ф.П.Гудея г. Гродно», г. Гродно, Республика Беларусь

В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования читательской грамотности учащихся I ступени общего среднего образования,

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, учащиеся I ступени общего среднего образования, педагоги.

Abstract. The article deals with topical issues of the formation of reading literacy of students of the first stage of general secondary education,

Keywords: functional literacy, reading literacy, students of the first stage of general secondary education, teachers.

В настоящее время происходит трансформация системы образования, в ходе которой изменяются требования, предъявляемые как к учащимся, так и педагогам. Актуальным становится формирование у учащихся функциональной грамотности, состоящей из таких компонентов, как математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

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» [1, с. 35].

Среди всех компонентов функциональной грамотности особое место занимает читательская грамотность. Её формирование начинается с момента обучения чтению, продолжается на протяжении жизни и является основой для развития всех компетенций.

Требования к уровню овладения читательской грамотностью учащихся содержатся в учебной программе; проверка осуществляется посредством комплексных работ и республиканских контрольных работ.

Комплексные работы представляют собой художественный или научно-популярный текст с набором заданий к нему. Учащимся необходимо ознакомиться с текстом и выполнить ряд заданий, при работе с которыми у детей имеется возможность неоднократного обращения к произведению.

Республиканские контрольные работы проводятся с целью изучения уровня сформированности читательской грамотности учащихся, выявления имеющихся затруднений при работе с текстом, определения причин трудностей и составления рекомендаций для всех участников образовательного процесса.

В 2021/2022 учебном году научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь было проведено изучение читательской грамотности учащихся 4-ых классов (на русском языке), в 2022/2023 учебном году – на белорусском языке.

В соответствии с использованной диагностической методикой при работе с текстом оценивались следующие читательские умения:

1. Вычитывание (нахождение в тексте и извлечение) явной информации.

2. Формулирование прямых выводов (умозаключений).

3. Интерпретация (толкование), интеграция (связывание) и обобщение информации.

4. Оценка содержания, формы, языка, структуры текста.

Все эти читательские умения взаимосвязаны и взаимообусловлены и призваны сформировать у учащегося общее, целостное и глубокое понимание текста путем последовательного установления иерархии текстовых высказываний [2].

Результаты выполнения предложенных заданий позволили организаторам сформулировать следующие выводы о сформированности навыков чтения и понимания текста:

– 91,5 % и 91,1 % четвероклассников республики показали в совокупности средний и высокий уровни сформированности читательских умений;

– лучше всего учащиеся справились с заданиями, требующими находить и извлекать информацию в явном виде: 50,7 % четвероклассников показали высокий уровень сформированности данного умения;

– по остальным группам умений наибольшее количество учащихся продемонстрировали средний уровень читательской грамотности;

– труднее всего учащимся удается оценивать содержание, форму, язык, структуру текста: 20,3 % испытуемых оказались на низком уровне сформированности данного умения;

– по мере усложнения каждой группы умений у учащихся снижаются показатели их сформированности на высоком уровне: от 50,7 % (группа умений найти и извлечь информацию) до 7,0 % (оценить особенности текста) [2].

На основании полученных данных научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь были разработаны рекомендации для использования в образовательном процессе и размещены на сайте https://monitoring.adu.by. Таким образом, учителям I ступени общего среднего образования предложены методы и приемы, позволяющие организовать более продуктивную деятельность по овладению учащимися читательской грамотностью и культурой.

Однако, как показывает практика, многие учителя не готовы не только к разработке и внедрению инновационных методик, но и к использованию имеющегося дидактического и диагностического инструментария. Опрос педагогов о проблемах и сдерживающих факторах исполнения рекомендаций выявил недостаточную теоретическую подготовку учителей, что затрудняет понимание специалистами предъявляемых к ним требований.

Проблемы теоретической подготовки учителей, установленные нами посредством наблюдения и бесед с педагогами, имеют несколько причин:

– педагоги со стажем свыше 15 лет наработали богатый практический опыт: структура урока, его составные части, методика проведения, а также обучение учащихся различным способам решения учебных задач перешли во внутренний план действий. По мнению этой категории учителей, для них теоретические основы дидактики потеряли свою значимость;

– педагоги со стажем до 5 лет, помимо небольшого практического опыта имеют, к большому сожалению, недостаточный объем теоретических знаний и низкий уровень мотивации в овладении профессиональными навыками. В связи с этим, рефлексия, контроль и самоконтроль своей деятельности у таких педагогов очень поверхностный, а сама деятельность – непродуктивная, что свидетельствует о недостаточно сформированной функциональной грамотности.

С целью повышения функциональной грамотности педагогов в вопросе формирования читательской грамотности учащихся I ступени общего среднего образования в ГУО «Средняя школа №23 им.Ф.П.Гудея г.Гродно» проведены мастер-классы учителей начальных классов высшей квалификационной категории, заседания учебно-методического объединения и творческой группы учителей начальных классов, педагогический совет, причем все перечисленные мероприятия носили интерактивный характер. Это позволило активизировать педагогов, создать условия для проявления креативности, поиска путей решения

нестандартных задач и разрешения проблемных ситуаций. Следует отметить, что формирование читательской грамотности учащихся происходит не только на уроках литературного чтения, но и на всех учебных предметах, где имеет место работа с текстом различных жанров. Поэтому выбранная тематика педагогического совета актуальна для всего коллектива учителей. Итогом проведенных мероприятий стали принятые решения, обязательные к исполнению. Контроль исполнения принятых решений осуществлялся администрацией школы в ходе посещения уроков, внеклассных мероприятий и анализа результатов выполнения комплексных работ по чтению и пониманию прочитанного.

Анализ посещенных уроков показал, что наиболее эффективными методами формирования читательской грамотности учащихся I ступени общего среднего образования являются интерактивные. Только в процессе активной деятельности учащиеся становятся субъектами образовательного процесса, приобретают необходимые знания и умения, учатся использовать их в различных учебных ситуациях, тем самым превращая умения в навыки. Для учащихся 1-2-ых классов в целях формирования читательской грамотности значимыми являются игровые технологии, которые способствую созданию позитивного эмоционального фона, повышают мотивацию учения. Игровые моменты, загадки, ребусы, кроссворды, импровизации, драматизации, театр пантомимы оживляют уроки литературы, создают необходимость неоднократного обращения к изучаемому произведению, стимулируют познавательную активность.

Успешно зарекомендовали себя приемы технологии развития критического мышления: чтение с остановками, синквейн, «толстые» и «тонкие» вопросы, «знаю, узнал, хочу узнать», мозговой «штурм», логическая цепочка. Эта технология способствует формированию навыка осознанного чтения, что лежит в основе читательской грамотности.

Практика применения проблемного и проектного обучения вводит учащихся в незнакомые ситуации и требует поиска путей выхода из них, что содействует развитию не только мыслительной деятельности, но и коммуникативных навыков – одной из составляющих функциональной грамотности.

Не потеряла своей актуальности и методика Н.Светловской, включающая в себя работу с текстом до чтения, во время чтения, после чтения. С помощью этой технологии успешно формируются универсальные учебные действия и такие читательские умения, как умение интерпретировать прочитанное и формулировать свою позицию, адекватно понимать автора, извлекать информацию из текста.

В процессе формирования читательской грамотности следует отметить и использование информационно-коммуникативных технологий, которые позволяют организовать знакомство с разными источниками информации. Ценностью этой технологии выступает наглядность,

которая, в силу возрастных психологических особенностей учащихся I ступени общего среднего образования, является залогом успешного обучения. Вместе с этим, использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе требует неукоснительного соблюдения санитарных норм правил.

Проведенная разноплановая работа по повышению уровня функциональной грамотности педагогов способствовала рефлексии своей деятельности в рамках формирования читательской грамотности учащихся. Учителя стали больше внимания уделять работе с текстом на различных уроках. На уроках литературного чтения особое место заняли тренировочные упражнения по изучаемым произведениям. Предлагаемые учащимся задания стали использоваться на различных этапах уроках и на различных уроках в рамках изучаемой темы. При проверке домашнего задания, на обобщающих уроках по теме и разделу, на уроках внеклассного чтения педагоги стали практиковать комплексные работы с текстом.

Анализ результатов комплексных работ учащихся 3-4 классов по литературному чтению позволил нам констатировать повышение успешности в пределах 20-25%% в зависимости от класса.

Для целенаправленной работы по повышению уровня читательской грамотности учащихся I ступени общего среднего образования учителям можно рекомендовать дидактические и диагностические материалы по литературному чтению Довнар Л.А., Стремок И.М., Тириновой О.И., Жыліч Н.А., Даніленка І.А., Кілбас Я.І., Кузьміч З.Я., Федаровіча Г.М.

Список использованных источников

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – 368 с.

2. Рекомендации по результатам изучения читательской грамотности учащихся IV класса (2021/2022 учебный год) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://monitoring.adu.by/attachments/article/56/. - Дата доступа : 25.08.2022.

УДК 373.3

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Се Синьжань

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрены особенности развития функциональной грамотности младших школьников. Раскрыты характеристики понятия «функциональная грамотность младших школьников», указаны ее компоненты. Приведены рекомендации по развитию компонентов функциональной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младшие школьники, глобальные компетенции, развитие

The article discusses the features of the development of functional literacy of primary school students. The characteristics of the concept of "functional literacy of primary school students" are disclosed, its components are indicated. Recommendations for the development of functional literacy components of primary school students are given.

Keywords: functional literacy, primary school students, global competencies, development

В настоящее время вопросам обучения подрастающего поколения уделяется особое внимание. Общемировые тенденции обновления содержания школьного образования связанны в первую очередь с формированием у учащихся функциональной грамотности. Именно на первой ступени общего среднего образования закладывается «фундамент» успешной личности, где в ходе обучения и воспитания осуществляется духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие учащегося, создаются основы для самостоятельной учебной деятельности, успешной социальной адаптации, развития творческих способностей и др. [1]. Формирование системы первоначальных представлений о природе, обществе, человеке предполагает овладение учащимися основами различных видов функциональной грамотности, что в процессе обучения в начальной школе имеет свою специфику.

В научной литературе представлены различные точки зрения к определению понятия «функциональная грамотность». Данный термин ввел известный психолог и педагог А. А. Леонтьев, который под рассматриваемым феноменом подразумевал умение правильно воспринимать и применять полученную информацию.

По мнению Н. Ф. Виноградовой, функциональная грамотность младших школьников наряду с формированием общеучебных умений и навыков включает более широкие сферы общественной и культурной жизни и базируется на расширении и углублении практического опыта учащегося. Согласно исследованиям автора, характеристика понятия функциональная грамотность младшего школьника включает четыре целевые установки: готовность 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 [2, с. 19].

Следует отметить, что в научных исследованиях нет однозначного определения компонентов функциональной грамотности младших школьников. Н. Ф. Виноградовой, Е. Э. Кочуровой, М. И. Кузнецовой и др. предлагается рассматривать функциональную грамотность как совокупность двух групп компонентов: интегративных (коммуникативная грамотность; читательская грамотность; информационная грамотность, социальная грамотность) и предметных (компоненты соответствуют предметам учебного плана на первой ступени

общего среднего образования). Интегративная сущность компонентов проявляется в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности. Это обязывает в содержании обучения по каждому учебному предмету выделить специальный раздел, определяющий ведущие содержательные линии по формированию коммуникативной, читательской, информационной и социальной грамотности на конкретном содержании [2].

Основу функциональной грамотности учащихся, по мнению О. Л. Жук, составляют базовые навыки для решения повседневных задач: навыки чтения и письма, математическая и естественнонаучная виды грамотности, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная и гражданская грамотность. Эти виды функциональной грамотности служат основой для формирования универсальных или гибких компетенций, которые необходимы современному человеку для решения более сложных социально-личностных, профессиональных, научно-прикладных задач [3].

Ряд авторов (О. В. Крылова и др.) считают, что понятие «функциональная грамотность учащихся» объединяет читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую и компьютерную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Овладение учащимися указанными компонентами обеспечивает возможность применения ими полученных знаний и умений в разносторонней практической жизни [4].

Таким образом, сущность функциональной грамотности заключается в выходе понимания обучающегося за пределы конкретного учебного предмета, то есть вдумчивой переработке знаний с целью поиска решений для определенной задачи. Функционально грамотный человек умеет правильно работать с информацией – находить нужные данные, определять их правдивость и исключать лишнее, проводить анализ, уметь применять на собственном опыте. При этом данный навык учителя должны помогать ребенку формировать на каждом уроке.

Рассмотрим подробнее специфику развития у младших школьников читательской, математической, естественно-научной, финансовой и компьютерной грамотности, глобальных компетенций и креативного мышления.

Базой функциональной грамотности младших школьников считается читательская грамотность. Уроки чтения предусматривают овладение учащимися навыками грамотного беглого чтения, формирование умений работы с текстом, а также умений работать с информацией в целом. Следует предлагать учащимся задания, которые исключают однозначный ответ, учить детей высказывать свое отношение к прочитанному, услышанному, рассуждать на предложенную тему. Указанные задание следует также использовать и на других уроках (математика, человек и мир, русский язык и др.).

Развитию математической грамотности будут способствовать правильно заданные

вопросы и задания, в первую очередь связанные с реальной жизнью. В их числе математические игры, различные задачи, а также онлайн-ресурсы, включающие занимательный контент и активизирующие познавательную деятельность учащихся. В ходе изучения математики четко прослеживается взаимосвязь математической и читательской грамотности. В частности, в ходе решения задачи ученик должен уметь хорошо читать и понимать смысл прочитанного; анализировать текст задачи, определять взаимоотношения между данными и искомыми; правильно выбирать и выполнять арифметические действия; грамотно записывать решение задач. Овладение математической грамотностью позволяет учащимся использовать знания в различных контекстах, на основе математических данных прогнозировать явления, просчитывать фактическую выгоду и принимать взвешенные решения.

Естественно-научная грамотность развивается у учащихся в ходе выполнения заданий на анализ и сравнение явлений природы, процессов в окружающей среде. Особую ценность представляют проводимые совместно с учащимися опыты и практические исследования, выполняя которые дети учатся интерпретировать полученные данные, проводить исследовательскую работу, аргументировать выводы. Одним из способов развития интереса к окружающему миру является посещение детьми музеев, природных заповедников, зоопарков, где они также могут изучать разнообразие природы.

Финансовая грамотность подразумевает, что в ходе обучения младшие школьники знакомятся с базовыми понятиями в области финансов и учатся принимать решения для улучшения собственного благополучия. Для того чтобы освоить этот вид грамотности, педагоги моделируют для учеников ситуации с банковскими продуктами, денежными операциями, другими инструментами финансового рынка на уроках математики, человек и мир, а также во внеклассной работе.

Компьютерная грамотность, связанная в том числе и с безопасностью школьников, в последние годы является значимой. Навык взаимодействия с электронными устройствами требуется уже в начальной школе. Учителям следует обращать внимание на формирование умений учащихся работать с информацией в интернете, искать и анализировать данные; пользоваться электронными сервисами; знать правила безопасности и защиты личной информации.

Глобальные компетенции являются еще одним компонентом функциональной грамотности. Они связаны со способностями ученика самостоятельно или в группе использовать знания для решения различных задач. С целью развития указанных компетенций рекомендуется в учебном процессе использовать задания на нахождение причинно-следственных связей между явлениями, событиями, поиск ответов на вопросы экологии,

истории, экономики и других мировых проблем. Учащиеся должны приобретать умения управлять своим поведением, взаимодействовать с другими учащимися. Различные формы групповой работы способствуют развитию аналитического и критического мышления, эмпатии, способности к сотрудничеству; помогают формировать уважительное отношение к чужому мнению и культуре.

Креативное мышление, как компонент функциональной грамотности, является необходимым для формирования личности ребенка и развивается в образовательном процессе. Сюда следует отнести все, что связано с творчеством: способность генерировать новые идеи, предлагать эффективные (альтернативные) решения, использовать фантазию и воображение. Следует помнить, что креативное мышление связано не только с творческой активностью, но и с глубоким знанием предмета. Развивать его помогает совместная работа над различными проектами, творческими заданиями и др.

Таким образом, функциональная грамотность учащихся – это выработанная в процессе учебной и практической деятельности обобщенная способность к компетентным и эффективным действиям (познавательным, эмоциональным, поведенческим), умение находить оптимальные способы решения жизненных задач в различных сферах и воплощать их, используя освоенные знания и навыки. В учебном процессе педагогам следует использовать задания разного вида по развитию функциональной грамотности младших школьников. Данные задания должны быть связаны с реальными ситуациям, в которых дети могут представить себя; соответствовать возрасту обучающихся; обеспечивать системность и взаимосвязь знаний из различных областей.

Список использованных источников

1. Формирование функциональной грамотности в начальной школе [Электронный ресурс] // school67.edu. – Режим доступа: https://school67.edu.yar.ru/funktsionalnaya_gramotnost/formirovanie_fg_v_nachalnoy_34.html/. – Дата доступа: 25.02.2023.

2. 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.

3. Жук, О. Л. Направления и механизмы подготовки будущих педагогов к формированию у школьников функциональной грамотности / О. Л. Жук // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2021. – № 3. – С. 6–12.

4. Крылова, О. В. Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать / О. В. Крылова. – Режим доступа: https://school.kontur.ru/publications/2374. – Дата доступа 02.03.2023.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яковлева Т. В.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,

г. Белгород, Российская Федерация

В статье представлены материалы по формированию функциональной читательской грамотности младших школьников. В современных условиях читательская компетентность младших школьников позволяет заложить основы успешности в дальнейшем обучении и будущей взрослой жизни. Фундаментальная роль чтения в современной системе образования и развития школьников общеизвестна, так как полноценная грамотность, начитанность всегда выступали одним из необходимых компонентов любой деятельности, связанной с восприятием и осознанием визуальной информации. Уроки литературного чтения предоставляют большие возможности для формирования читательской грамотности. Описана технология продуктивного чтения и различные методические приемы, позволяющие понимать текст, размышлять над его содержанием, оценивать его смысл и значение, фиксировать и использовать полученную информацию, излагать свои мысли о прочитанном.

Ключевые слова: функциональная читательская грамотность младших школьников, литературное чтение, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, методические приемы, компетенции, педагогическая деятельность.

The article presents materials on the formation of functional reading literacy of younger schoolchildren. In modern conditions, the reading competence of younger schoolchildren allows laying the foundations for success in further education and future adult life. The fundamental role of reading in the modern system of education and development of schoolchildren is well known, since full-fledged literacy, reading has always been one of the necessary components of any activity related to the perception and awareness of visual information. Literary reading lessons provide great opportunities for the formation of reading literacy. The article describes the technology of productive reading and various methodological techniques that allow you to understand the text, reflect on its content, evaluate its meaning and significance, record and use the information received, express your thoughts about what you read.

Keywords: functional reading literacy of younger schoolchildren, literary reading, Federal State educational Standard of primary general education, methodological techniques, competencies, pedagogical activity.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве приоритетной целью называется «…формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [2, с. 6].

С.М. Гаврилова определяет функциональную грамотность как базовое образование личности. А именно: готовность человека к успешному взаимодействию с окружающим миром и с самим собой; способность решать различные учебные и жизненные задачи в процессе разнообразной деятельности; способность строить социальные отношения в соответствии с ценностями социума; владение рефлексивными умениями [1, с. 46].

Функциональная читательская грамотность – способность человека 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».

Можно выделить следующие этапы формирования функциональной грамотности при работе с текстом в начальной школе:

1 класс: детей учитель обучает детей читать и понимать смысл прочитанного текста.

2 класс: учитель обучает детей работать с текстом – пересказывать, делить на части, составлять план, выделять опорные слова, определять героев, давать характеристику их личностям и поступкам.

3-4 классы: учитель обучает детей находить информацию, давать уеть собственную оценку прочитанному, выделять главную и второстепенную мысль в тексте, сопоставлять свои убеждения с жизненными позициями персонажей, прогнозировать содержание, самостоятельно формулировать вопросы, сравнивать тексты разных жанров с похожим содержанием.

Необходимо отметить, что функциональная читательская грамотность это потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях. Восприятие текстов младшими школьниками не соответствует восприятию зрелого чтеца и имеет ряд особенностей.

Отсюда вытекают основные задачи работы с различными жанрами в начальной школе:

- расширять литературный кругозор школьников за счёт образцовых произведений;

- развивать умение анализа художественного произведения;

- формировать первичные представления о специфике произведений, учить готового понимать основное настроение авторов;

- совершенствовать умение понимать изобразительно-выразительные средства языка (олицетворение, эпитет, сравнение, звукозапись, контраст) и их роль в художественном произведении;

- развивать образное мышление и творческое воображение учащихся.

- совершенствовать навыки чтения.

Приведем пример фрагмента урока чтения.

I этап - работа над текстом до чтения.

- Догадайтесь, о чём пойдёт речь на нашем уроке? Составьте пословицу и объясните её смысл. (Работа в группах)

1) Слово, злое, доброе, калечит, лечит, а……..

2) Дело, пело, делай, сердце, доброе, чтобы…….

Группы составляют пословицы:

1) Доброе слово лечит, а злое калечит.

2) Делай доброе дело, чтобы сердце пело.)

- Чему учат эти слова? Какова тема занятия? (Добро и зло).

II этап – работа с текстом во время чтения. Цель этапа: понимание текста и создание его читательской интерпретации.

- Первичное чтение текста.

- Чтение текста «с карандашом»

- Определение основных понятий (без чтения всего текста)

- Составление таблиц (выборочное чтение)

- Составление плана текста (для пересказа)

- Поиск пропущенных слов

- Выявление первичного восприятия (например, с помощью беседы).

- Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

- Перечитывание текста – повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов).

- Анализ текста (приемы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов и проч.).

- Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

- Беседа по содержанию текста.

- Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов.

- Выразительное чтение.

III этап – работа с текстом после чтения. Цель этапа: достигнуть понимания текста на уровне смысла, корректировка читательской интерпретации, доведение читательских впечатлений до уровня законченной мысли.

При такой методике учитель организовывает проблемно-поисковую и исследовательскую работу обучающихся так, что они сами «додумываются» до решения ключевой проблемы урока и сами могут объяснить, как действовать в новых условиях. Учитель становится наблюдателем и наставником.

Только при умелом сочетании различных методов и приемов можно формировать функциональную читательскую грамотность младших школьников, то есть такую грамотность, которая является залогом использования практических навыков в реальной действительности.

Список использованных источников

1. Гаврилова С. М. Формирование читательской грамотности младших школьников в начальной школе. / С. М. Гаврилова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – №4. – С. 45-52.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : «Просвещение», 2023. – 18 с.

УДК 376.7

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Андреасян А. А.[1], Мальчевская М. Л.[2]

[1] МБОУ «Чапаевская СОШ», д.Чапаево, Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

[2] Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Статья посвящена раскрытию и обоснованию проблемы, связанной с развитием коммуникативных навыков младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, с опорой на специфику нарушений речи и речевой деятельности.

Ключевые слова: навыки, коммуникативные навыки, младшие школьники, общее недоразвитие речи III уровня.

The article is devoted to the disclosure and substantiation of the problem associated with the development of communication skills of younger schoolchildren with general underdevelopment of speech of the III level, based on the specifics of speech disorders and speech activity

Keywords: skills, communication skills, junior schoolchildren, general underdevelopment of speech of the III level.

Общение – это один из основных видов деятельности человека, определяющий его успех в социуме. В основе общения лежат различные коммуникативные навыки, от которых как раз и зависит этот успех. При этом на протяжении всей истории педагогической науки и практики проблема, связанная с развитием навыков общения у детей до сих пор остается не до конца решенной. При этом о ее важности и значимости в общем личностном развитии ребенка говорят многочисленные исследования, среди которых можно выделить работы А. А. Бодалёва, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. А.Зимней, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, В. Н.Мясищева, Д. Б. Эльконина.

Сегодня проблема развития коммуникативных навыков нормативно закреплена в требованиях государственных общеобразовательных стандартов. Так в стандарте начального образования особо выделяются умения, которые как раз и составляют основу коммуникативных навыков. К их числу относятся умения выстраивать процесс общения со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях, слушать и слышать собеседника, ориентироваться в различных ситуациях общения и предотвращать конфликты, выходить их конфликтов, обосновывать свою точку зрения, высказывать своё мнение и т.п. [1]. Однако

многочисленные современные исследования говорят о том, что большинство современных школьников не владеют перечнем этих умений в достаточной степени, что отражается на их жизнедеятельности в школьном коллективе и напрямую влияет и на процесс обучения, так как коммуникативные навыки входят в структуру метапредметных умений.

Особенно эта проблема актуализируется у детей с нарушениями речи. При этом количество детей с такими отклонениями в развитии неуклонно растет. Сегодня уже более 50% первоклассников имеют в той или иной степени нарушения речевого развития, что приводит к трудностям их обучения, а также к личностным изменениям, к числу которых относятся закомплексованность, застенчивость, замкнутость и т.п. При этом, как отмечается в работах, раскрывающих значимость речевого развития младших школьников (В. В. Гормакова, М. И. Лисина, М. И. Морозова, Л. Р. Мунирова, В. В. Штерн и др.), именно возраст начальной школы является наиболее сенситивным в этом отношении.

Говоря об особенностях процесса коммуникации младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, стоит отметить, что он достаточно сложен, так как коммуникативные умения, лежащие в его основе, слабо развиты по сравнению со сверстниками с условной нормой. Вследствие чего, как отмечается в работах Н. И. Жинкина, у таких детей в поведении могут проявляться агрессивность, негативизм, непослушание, неуверенность в себе, снижение самооценки [2]. Причинами этих проявлений являются не только речевые нарушения, но и нарушения эмоционально-волевой сферы у этих детей, а также задержка процесса формирования вербального мышления. Кроме того, у детей с отклонениями в речевом развитии «замечено снижение мотивационно-потребностной сферы, и неумение формулировать мысли» [3, с. 94].

Эти выводы были подтверждены и нашими исследованиями, которые были проведены на базе школ города Абакана Республики Хакасия. В нем приняло участи 25 детей в возрасте 7-8 лет с подтвержденным диагнозом общее недоразвитие речи III уровня. В процессе этой работы был изучен уровень развития коммуникативной компетентности у первоклассников. В качестве диагностического материала использовалась методика Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной «Картинки». Результаты этого исследования представлены на рисунке 1.

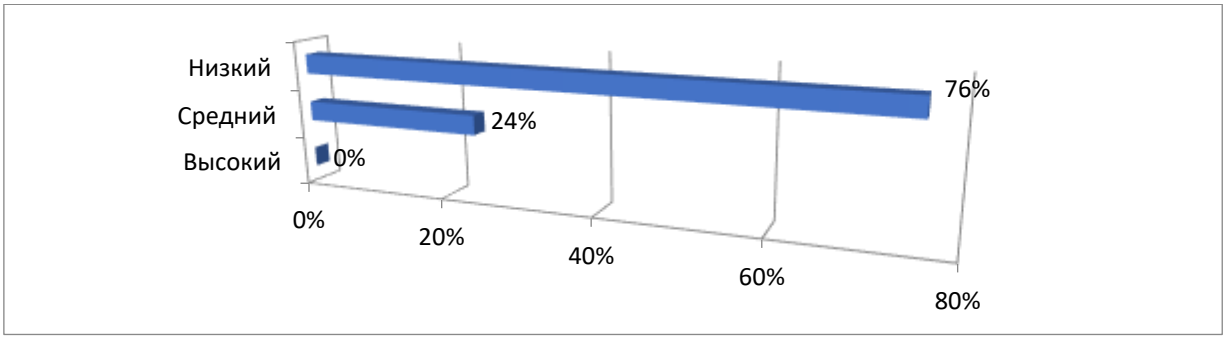


Рисунок 1. – Уровень развития коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике «Картинки» Е.О., Смирновой и Е.А. Калягиной, %

Анализируя полученные нами данные, вы увидели, что большая часть детей (19 человек – 76%) показывают низкий уровень развития коммуникативной компетенции, что говорит об их практически полной беспомощности в процессе общения со своими сверстниками. При возникновении конфликта большинство испытуемых выбирают стратегию «ухода от конфликта». Однако достаточно большая часть из этой группы ребят (8 человек) выбрали «агрессивный подход» в разрешении конфликтной ситуации. В беседе с исследователем этими детьми использовались такие высказывания для описания своего поведения в ситуации конфликта, как «прогоню», «убью», «покалечу».

6 детей (24 %) из числа наших испытуемых были отнесены к группе, характеризующейся средним уровнем развития коммуникативной компетенции. Причем половина из них при конфликте склоняются к выбору стратегии «вербально-оценочного решения», что свидетельствует об отсутствии у таких школьников агрессии в поведении, но выхода из ситуации они не могут найти. При беседе эти дети демонстрируют желание найти выход из конфликта («постараюсь объяснить, что так делать нельзя», «это неправильно», «давай объясню, как надо»), но при этом ограничиваются лишь призывами к справедливому его разрешению.

Еще половина детей, относящихся к среднему уровню развития коммуникативной компетенции, при исследовании показали приверженность к стратегии «конструктивного решения» в конфликте. Тем не менее, эта стратегия ими не до конца осмыслена, что также не может привести к разрешению конфликтной ситуации при ее возникновении.

Высокий уровень развития коммуникативной компетенции при нашем исследовании не был диагностирован ни у одного ребенка с общим недоразвитием речи.

В рамках нашей работы было проведено и изучение преобладающих в коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи III уровня форм общения. Для этого мы использовали методику М. И. Лисиной. Ее результаты представлены на рисунке 2.

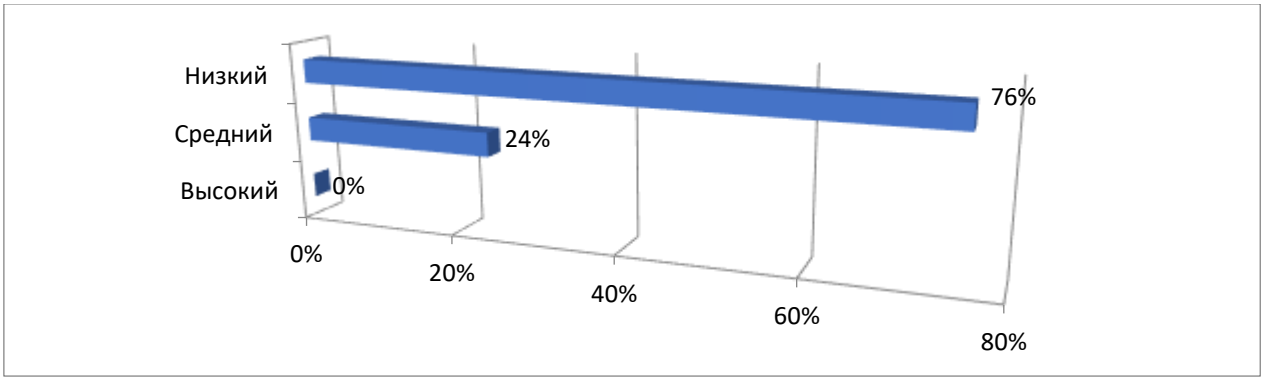


Рисунок 2. – Преобладающие формы общения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по методике М. И. Лисиной, %

Данные, представленные на рисунке 2, показывают, что преобладающей формой общения детей с речевыми нарушениями является ситуативно-деловая форма. Это говорит, что первоклассники проявляют форму общения, характерную для детей 3-4 летнего возраста. Причем количество детей с такой формой общения среди испытуемых достаточно велико (76%) и соотносится с полученными нами результатами уровней развития коммуникативных умений и навыков детей. Эти результаты показывают, что успешность обучения и социализации детей с такими показателями находится под угрозой. Эти дети нуждаются в незамедлительной коррекционно-развивающей работе в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Остальные испытуемые при проведении изучения преобладающих форм общения показали сформированность внеситуативно-познавательной формы. Это также достаточно ниже возрастной нормы, которая для детей в первом классе должна быть соотносится с внеситуативно-личностной формой общения. В нашем исследовании такая форма общения не выявлена ни одного ученика.

Все это подтверждает актуальность проблемы, связанной с развитием коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи, в современной школе. При этом анализ научной литературы по описываемой нами проблеме, показывает значительный интерес теоретиков к ней. Так, в работах Л. В. Бенедиктовой, Н. Н. Бутусовой, Л. С. Волковой, В. К. Воробьевой, Н. С. Жуковой, Э. А. Каверовой, М. М. Панасенковой, Л. Ф. Спировой, И. К. Колпоковской, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Г. Филичевой и многих других, описаны различные подходы в коррекционной работе с такими детьми, предложены методы, приемы и техники коррекции и развития коммуникативных умений и навыков. Но все эти наработки, чаще всего связаны с коррекционным специальным обучением, в то время как большинство детей с общим недоразвитием речи III уровня обучаются в системе инклюзии. В связи с чем, практики отмечают, что традиционные методики сегодня не показывают достаточной эффективности, а реалии сегодняшнего дня не располагают к активной коммуникативной деятельности современных школьников. Поэтому сегодня особо остро стоит вопрос о разработке и внедрении в практику школы системы развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с речевыми расстройствами с учетом специфики отклонений, речевых возможностей и особенностей.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. минобрнауки.рф /документы/922. – Дата доступа: 14.03.2023.

2. Жинкин, Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н. И. Жинкин. – М. : Знание, 2004. – 204 с.

3. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова // Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод.кое пособие. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 133 с.

УДК 376.3

УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИБЛИОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Ильянова В. О.[1], Мальчевская М. Л.[2]

[1] МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29», Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

[2] Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

В статье рассматривается актуальная проблема психологического здоровья личности, анализируются содержание этого феномена и его структурные составляющие. Анализируется внутренне согласованная взаимозависимость и взаимообусловленность всех аспектов психологического здоровья личности. Одним из наиболее эффективных в формировании психологического здоровья младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и при этом не требующих больших материальных и других затрат, является средство, получившее название «лечение словом» или библиотерапия. Метод библиотерапии обладает магическим свойством и способен влиять на наше психологическое состояние. А психологическое состояние ученика и его речевое развитие находятся в тесной взаимосвязи.

Ключевые слова: психологическое здоровье, общее недоразвитие речи, младший школьник, библиотерапия, условия.

The article deals with the actual problem of psychological health of the individual, analyzes the content of this phenomenon and its structural components. The internally coordinated interdependence and interdependence of all aspects of psychological health of the individual is analyzed. One of the most effective in shaping the psychological health of younger schoolchildren with general underdevelopment of speech of the III level and at the same time not requiring large material and other costs is a tool called "word treatment" or bibliotherapy. The method of bibliotherapy has a magical property and is able to influence our psychological state. And the psychological state of the student and his speech development are closely interrelated.

Keywords: psychological health, general underdevelopment of speech, junior high school student, bibliotherapy, conditions.

Сегодня на первый план в обучении и воспитании на всех его этапах выходит проблема, связанная с сохранением и укреплением здоровья ребенка. Причём речь идет о комплексном подходе к ее решению, затрагивая направления, связанные как с работой по укреплению физического, так и психологического здоровья. Это объясняется данными многочисленных медицинских исследований, в которых среди основных причин большинства хронических заболеваний выделяются нарушения эмоционально-волевой сферы. Именно эти нарушения приводят к проблемам в психическом состоянии и отражаются на психологическом здоровье ребенка.

Рассматривая сущность понятия «психологическое здоровье», сразу стоит отметить, что это понятие является междисциплинарным и многоаспектным, берущим свое начало в психологических исследованиях А. Бандуры, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, К. Юнга. Позднее об этом писали как зарубежные психологи (Р. Ассаджиоли, П. Бейкер, С. Фрайберг, Э. Эриксон), так и советские, а затем и российские авторы (Н. Г. Гаранян, А. В. Петровский, А. Б. Холмогоров, М. Г. Ярошевский). Сегодня активные разработки в данном направлении ведутся К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Б. Г. Ананьевым, В. Г. Асеевой и другими. Причем эти исследователи говорят о феномене психологического здоровья с позиции активности личности.

Применительно к педагогике понятие психологического здоровья рассматривается в исследованиях Л. С. Выготского, Р. Вайсена, В. С. Мухиной, Г. С. Никифорова, Дж. Оли, Н. Д. Твороговой, Ю. М. Орлова, В. Э. Пахальяна, Е. В. Советовой, Г. Б. Степановой, Р. Хендрена, О. В. Хухлаевой, О. Е. Хухлаевой. Причем в большинстве работ оно трактуется через понятие «динамического равновесия между индивидом и средой» [1, с.58] и связывается с уровнем «социально-психологической адаптации, проявляющейся в гармоничных отношениях с окружающим и субъективным ощущением психологического комфорта» [2, с. 289].

Таким образом, рассматривая проблему психологического здоровья ребенка, мы должны исходить из критериев, которые помогают оценить уровень достижения гармонии между личностью ребенком и социумом. При этом мы должны учитывать особенности возрастного этапа развития ребенка, о чем говорят все вышеперечисленные исследователи.

В нашей работе проблему сохранения психологического здоровья мы рассматриваем применительно к детям младшего школьного возраста, которые по мнению, Л. И. Божович, Г. М. Бреслава, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, И. Я. Лернера, В. Г. Маралова, Е. А. Менчинской, В. С. Мухиной, В. А. Ситарова, Д. Б. Эльконина, являются наиболее уязвимой категорией. Объяснение этого факта мы можем найти как в возрастных изменениях, так и во внешних неблагоприятных факторах сегодняшнего дня. При этом мы должны учитывать, что изменения, происходящие в личностном развитии детей младшего школьного возраста, могут

быть и положительными, и отрицательными. В тоже время, даже положительные изменения, а тем более отрицательные, которые связаны и с перестройкой всей жизнедеятельности ребенка, с увеличением интеллектуальной нагрузки, переходом к другому виду основного вида деятельности и т.д., отражаются на эмоциональном состоянии малыша, что может привести и к появлению проблем, связанных с нарушениями в психологическом здоровье. Если же у ребенка есть любые нарушения в развитии, то эти риски существенно увеличиваются.

Как известно, сегодня в нашей стране, да и в мире, существенно возрастает количество детей, имеющих различные нарушения здоровья и развития. Наиболее частыми среди этих нарушений являются нарушения речевого развития ребенка, которые, как и большинство других, откладывают свой отпечаток на общее развитие личности.

К особенностям личностного развития детей с речевыми нарушениями относится, прежде всего, незрелость эмоционально-волевой сферы ребенка, проявляющаяся через эмоциональные комплексы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, агрессивность, страх, тревожность, низкий уровень самооценки. Об этих проявлениях говорят многочисленные современные исследования (Е. Н. Васильева, Е. Е. Дмитриева, Г. Н. Ефремова, Р. И. Жирнова, Е. В. Мазанова, О. С. Мартынова и т.д.). Начало школьного обучения усугубляет все эти процессы, приводя все к большим отрицательным изменениям в социальном развитии и личностном становлении ребенка с речевыми нарушениями. В процессе обучения такие дети безынициативны, неэмоциональны, безразличны, не проявляют интерес к познавательной деятельности. В межличностном общении они часто сторонятся сверстников, становятся инициаторами конфликтов, могут проявлять агрессию. В поведении таких детей, помимо этого, может наблюдаться расторможенность и медлительность, либо, наоборот, суетливость и несдержанность.

В целом, при характеристике особенностей детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, к каким относится и общее недоразвитие речи III уровня (далее ОНР III уровня), выделяют такие особенности, как пассивность, робость, замкнутость, беспомощность, низкий уровень притязаний и, как следствие, низкий уровень сформированности самооценки. Однако дети с ОНР III уровня, в отличие от детей с более серьезными речевыми патологиями, имеют достаточный уровень развития рефлексивных умений, что проявляется в их самокритичности и предъявлении к себе высоких требований. Хотя в тоже время такие школьники проявляют неуверенность в своих действиях и поступках, часто обращаются за поддержкой взрослых. Все эти особенности отражаются на адаптации младшего школьника к школьному обучению, которая, в свою очередь, резко снижает уровень

психологической комфортности ребенка и приводит к нарушению его психологического состояния.

Для предотвращения всех негативных последствий детям с ОНР III уровня требуется специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь. Причем эта помощь должна проводиться с первых дней обучения. Однако, как показывает анализ теории и практики, связанной с ее организацией, на сегодняшний день не представлено в научных источниках всестороннего обоснования системы коррекционной помощи детям с ОНР III уровня, которая бы одновременно была бы направлена и на коррекцию речевого развития, и на коррекцию эмоционального состояния таких обучающихся. Нет и в достаточной степени методических рекомендаций, которые бы помогали педагогам эффективно осуществлять деятельность по сохранению и укреплению психологического здоровья детей. В тоже время во всех образовательных организациях достаточно хорошо поставлена работа по интеллектуальному развитию детей и сохранению их физического здоровья. Все это и актуализирует поднимаемую нами проблему и побуждает к поиску новых методов, приемов, технологий и средств для ее решения.

На основе изучения практических наработок, посвященных решению психологических проблем детей в младшем школьном возрасте, мы пришли к выводу, что одним из наиболее эффективных и при этом не требующих больших материальных и других затрат, является средство, получившее название «лечение словом» или библиотерапия. Психология достаточно давно и успешно использует работу с художественной литературой. Однако термин, которым обозначается это средство коррекции различных нарушений, появился сравнительно недавно (в 1916 г.) и связан с именем С. Крозерса. Научное обоснование использования библиотерапии в коррекции нарушений эмоциональной сферы представлено в работах В. П. Белянина, В. М. Бехтерева, И. З. Вельвовского, И. Е. Дядьковского, О. Н. Кузнецова, А. М. Миллера, К. Н. Мясницкого, В. Н. Мясищева, Ю. Б. Некрасовой, Н. А. Рубакина.

Есть и работы, которые посвящены использованию библиотерапии в логопедической практике. В связи с этим стоит выделить работы А. Е. Алексейчик, Ю. Н. Дрешера, А. А. Осиповой. В тоже время, несмотря на уже достаточное количество работ, посвященных проблеме использования библиотерапии в коррекции личностной сферы детей и коррекции речи, до сих пор не проводилось комплексного изучения эффективности этого средства в системе работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Нет и полного описания по применении библиотерапии в работе, связанной с сохранением, укреплением и формированием психологического здоровья ребенка с различными отклонениями в развитии. На основе этого нами было проведена опытно-экспериментальная работа, которая как раз и представляет собой попытку объединить два направления в работе с детьми с ОНР III уровня.

На основе этой работы были определены условия использования библиотерапии в формировании психологического здоровья младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. К их числу мы отнесли:

– подбор содержания произведений, который должен учитывать степень доступности изложения текста и позитивное завершение сюжета, обеспечивающий позитивную поддержку ребенка и укрепление его веры в себя, уровень речевого развития детей и социального опыта;

– поддержание доброжелательной атмосферы в процессе коррекционных занятий, обеспечивающей принятие каждого ребенка и установление взаимодоверия между всеми участниками;

– сочетание вербальных, практических, наглядных и игровых методов и приемов работы, помогающих в формировании всех компонентов психологического здоровья.

Соблюдение этих условий обеспечит эффективность коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Хухлаева, О. В. Формирование психологического здоровья младших школьников : дисс ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / О. В. Хухлаева. – М., 2001. - 299 л.

2. Советова, Е. В. Оздоровительные технологии в школе / Е. В. Советова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 285 с.

УДК 159.9.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Карпова Е. В.

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Установлены качественные различия в характеристиках эмпатии у студентов 1-4 курсов, а также положительная тенденция в развитии отдельных компонентов их профессиональной мотивации. Взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации у студентов представлена в разной степени в зависимости от курса обучения.

Ключевые слова: студенты, эмпатия, профессиональная мотивация, педагоги, каналы эмпатии, компоненты профессиональной мотивации.

The paper establishes qualitative differences in the characteristics of empathy among students of 1-4 courses, as well as a positive trend in the development of individual components of their professional motivation. The relationship between empathy and professional motivation among students is presented to varying degrees depending on the course of study.

Key words: students, empathy, professional motivation, teachers, empathy channels, components of professional motivation.

Подготовка учителей начальных классов, отвечающих по своим личностным,

профессиональным качествам и освоенным компетенциям современным требованиям – непростая задача, требующая целенаправленной и планомерной работы со студентами в течение всего периода обучения в вузе. В первую очередь, на наш взгляд, важно сформировать у них профессиональную мотивацию. Профессиональная мотивация – это то, что детерминирует деятельность педагога, делает ее эффективной [1]. Вместе с тем, в настоящее время большее внимание уделяется профессиональной мотивации педагогов, а не студентов [2]. У студентов же в большей степени традиционно изучается мотивация учебной деятельности [3, 4].

Важнейшей задачей в период обучения в вузе является также формирование профессионально важных качеств у будущих педагогов. В каждый конкретный период развития общества предъявляются разные требования к личности педагога, исходя из государственных установок, потребностей общества. Так, например, в 60-70-е годы прошлого века важнейшими профессионально-важными качествами считались любовь к детям, педагогический такт и педагогическое мастерство учителя [5, 6], составлялись профессиограммы педагога, в том числе и учителя начальных классов [7].

Очевидно, что в настоящее время имеет место качественно иное представление и подход к пониманию содержания профессионально важных качеств педагога. Такие реалии современной жизни, как информатизация, компьютеризация и др. создают целый ряд проблем [8], связанных, в том числе, с возникающими проблемами в общении. Цифровая социализация оказывает весьма негативное влияние на возможность адекватного межличностного общения, понимания контекста общения, а также чувств другого человека, возможности сопереживания. Понятно, что в этом ряду стоит и обеднение речи современных детей. В процессе межличностного взаимодействия, таким образом, важно наличие эмпатии. Традиционно эмпатия понимается как способность человека реагировать на эмоциональные проявления других людей, разделять их чувства, умение сознательно проецировать на себя чувства другого человека (Э. Титченер).

Подчеркнем, что в реализуемых стандартах начального общего образования даны установки на развитие у младших школьников эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. Речь, таким образом, идет о развитии у учеников такого качества как эмпатия. Отсюда очевиден тот факт, что и педагог, осуществляющий развитие этого и других важных личностных и нравственных качеств у школьников. должен быть эмпатийным, тот есть, сам обладать этим качеством. Соответственно, в этой связи возникает необходимость изучения эмпатии у будущих педагогов [9]. Еще одной причиной является явно недостаточное исследование динамики данного качества, в частности, в процессе обучения в вузе, его развитие в онтогенезе и др.

Таким образом, объективно необходимым является формирование у студентов профессиональной мотивации и эмпатии как профессионально важного качества. Однако, применительно к педагогической профессии в целом и, тем более, к специальности учителя начальных классов, они изучены недостаточно.

Исходя из сказанного, мы предположили, что, во-первых, в процессе обучения в вузе эмпатия у студентов интенсивно развивается, имеются качественные различия в характеристиках данного качества в начале и конце обучения в вузе. Во-вторых, имеются различия в уровнях развития компонентов профессионально-педагогической мотивации у студентов разных курсов, а к окончанию вуза у студентов формируется достаточно высокий уровень профессиональной установки. В-третьих, на протяжении обучения в вузе имеет место взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации у студентов-будущих учителей начальных классов.

В исследовании участвовали студенты с 1-го по 4 курс в количестве 57 человек, обучающиеся по профилю «Начальное образование». Использовались методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко и методика исследования мотивации и установки на профессиональную деятельность у студентов (А. В. Крылова, И. А. Игнаткова). К основным компонентам профессиональной мотивации автор методики относит установку на профессию, внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию и внешнюю отрицательную мотивацию.

Основные результаты заключаются в следующем. Для первокурсников характерны средний и заниженный уровень эмпатии, второкурсники характеризуются заниженным уровнем этого качества, у третьекурсников и четверокурсников доминирует средний уровень эмпатии.

Использованная методика позволяет изучить и отдельные каналы эмпатии – рациональный; эмоциональный; интуитивный; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность эмпатии и идентификация в эмпатии [10]. Представим данные студентов 2 и 4 курсов, демонстрирующие качественные отличия в представленности разных каналов эмпатии. У студентов второго курса в достаточной степени развит эмоциональный канал, который является ситуативным каналом, когда эмпатии способствуют личностные черты знакомых испытуемых, беспомощность окружающих, сходства и близкие отношения с партнёром. Это свидетельствует о том, что эмпатия еще недостаточно зрелое качество у испытуемых, оно находится в стадии формирования. Также можно обнаружить преобладание другого канала эмпатии – установок, способствующих эмпатии. Такие люди идут на личные контакты, проявляют любопытство к другим личностям и сопереживают окружающим людям, имеющим проблемы. Наряду с этим, у второкурсников преобладает и канал идентификации.

Студенты умеют понять другого на основе сопереживания и даже поставить себя на место партнера.

У студентов-выпускников обнаружено, что доминирующим каналом является идентификация, а проникающая способность эмпатии вообще не развита. Однако стоит отметить, что все три канала (рациональный, эмоциональный и интуитивный) развиты примерно на одном уровне. Если доминируют все три канала, то это означает, что у испытуемых, всё-таки, представлено это качество, и оно имеет более сложную форму по сравнению с эмпатией студентов-второкурсников, поскольку имеет несколько доминирующих каналов в своём составе.

Таким образом, у студентов-будущих учителей начальных классов такое качество как эмпатия развивается, причем наиболее отчетливо это обнаружилось при анализе отдельных каналов эмпатии.

Исследование профессиональной мотивации студентов 1-4 курсов позволило выявить следующие данные. Общим для студентов всех четырех курсов является высокий уровень внутренней мотивации и низкий уровень внешней отрицательной мотивации. Это следует рассматривать как положительный факт.

Студенты первых двух курсов обнаружили низкий уровень установки на профессию. Кроме того, у первокурсников находится на низком уровне и внешняя положительная мотивация. Скорее всего, для этих студентов не являются определяющими какие-то внешние факторы, например, возможность иметь высокую заработную плату. Можно заключить, что в целом уровень профессиональной мотивации первокурсников невысокий. Очевидно, что это связано с целым рядом причин – отсутствием детального знакомства с выбранной профессией, низким уровнем понимания содержания дисциплин профессиональных модулей, незаинтересованности в выбранной профессии и другими причинами.

Аналогичная картина у студентов 2 курса, улучшились лишь показатели такого компонента профессиональной мотивации как внешняя положительная мотивация (характеризуются уже не низким, а средним уровнем).

Третий курс является, по-нашему мнению, переломным в плане формирования профессиональной мотивации у студентов. Именно для студентов этого курса характерно наличие более высоких показателей компонентов профессиональной мотивации по сравнению с другими курсами. Возможно, это связано с тем, что именно в этот период идет наиболее интенсивное освоение будущей профессии посредством различных видов производственной практики.

Установлено, что преобладающее большинство выпускников вуза имеют высокий уровень внутренней мотивации и средний уровень внешней положительной мотивации.

Полученные результаты позволяют заключить, что, действительно, профессиональная мотивация студентов с 1 по 4 курс развивается, имеет место положительная динамика отдельных компонентов – таких как установка на профессию и внешняя положительная мотивация. Стабильными на протяжении обучения в вузе остаются такие компоненты профессиональной мотивации как высокий уровень внутренней мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

Далее, нами были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену между уровнем развития эмпатии и показателями профессиональной мотивации в группах испытуемых 1, 2, 3 и 4 курсов. Оказалось, что лишь у второкурсников связь между этими параметрами отсутствует. В остальных группах испытуемых эта связь значимая и положительная, что означает: чем выше показатели эмпатии у студентов, тем выше и уровень их профессиональной мотивации.

Таким образом, можно сделать следующие основные выводы.

1. Первое предположение о том, что в процессе обучения в вузе эмпатия у студентов интенсивно развивается, и имеются качественные различия в характеристиках данного качества в начале и конце обучения в вузе подтвердилось, поскольку у студентов-выпускников данное качество достаточно сформировано и даже представляет собой усложнённую форму.

2. Предположение о том, что профессиональная мотивация в целом и отдельные ее компоненты, в частности, у студентов педагогического вуза претерпевают изменения на протяжении обучения, подтвердилась.

3. Предположение, что у студентов к окончанию вуза формируется высокий уровень профессиональной мотивации и осознанного стремления заниматься педагогической деятельностью, подтвердилась частично. Можно говорить лишь о положительной тенденции в развитии отдельных компонентов профессиональной мотивации.

4. Предположение о том, что на протяжении обучения в вузе имеет место взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации у студентов будущих учителей начальных классов не подтвердилось, поскольку в группе испытуемых- второкурсников она отсутствует. Возможно, что дополнительная информация относительно наличия или отсутствия взаимосвязи между уровнем профессиональной мотивации и отдельными каналами эмпатии даст дополнительную информацию и возможность содержательной интерпретации полученных результатов.

Список использованных источников

1. Бородаева, И. Г. Особенности профессиональной мотивации студентов педагогического ВУЗа / И. Г. Бородаева // Alma mater. – 2012. – №2. – С. 3 – 7

2. Чеха, В. В. Мотивация труда в образовательном учреждении : общие подходы / В. В. Чеха // Вести образования. – 2009. – №8. – С.18 – 21

3. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А, А. Вербицкий. – М. : Логос, 2009. – 184 с.

4. Карпова, Е. В. Мотивация студентов в дистанционном обучении : монография / Е. В. Карпова, А. С. Афанасьева. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2021. – 359 с.

5. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 223 с.

6. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1967. – 146 с.

7. Вавилов, Ю. П. Введение в профессию учителя начальных классов /Ю. П. Вавилов. – Ярославль : ЯГПУ, 2001. – 118 с.

8. Карпов, А. В. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности : монография / А. В. Карпов, А. А. Карпов. – М.: РАО, 2022. – 816 с.

9. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества /Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – С. 114 – 121.

10. Карпова, Е. В. Развитие эмпатии в период обучения студентов в вузе / Е. В. Карпова, К. С. Малыгина //Научный поиск. – 2022. – вып.23. – С. 70 – 74.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В КОНКУРСАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Шустал Д. В., Лещенко Е. А.

ГУО «Гимназия № 30 г. Минска имени Героя Советского Союза Б.С.Окрестина», г. Минск, Республика Беларусь

Статья посвящена вопросам развития познавательных умений младших школьников, рассматриваются этапы подготовки учащегося к участию в конкурсах исследовательских работ, установлена взаимосвязь подготовки и универсальных учебных действий.

Ключевые слова: исследовательские умения, познавательная деятельность, образовательная среда, младшие школьники.

The article is devoted to the development of the cognitive interests of younger schoolchildren, the stages of preparing a schoolchildren for participation in research competitions are considered, the interrelation between preparation and universal learning actions is established.

Keywords: research skills, cognitive activity, educational environment, younger schoolchildren.

В начале обучения все интересы младших школьников развиваются очень интенсивно, особенно познавательные интересы, сильное стремление узнать как можно больше, интеллектуальная любознательность. В начале обучения, в частности в I-II классах, появляются интересы к некоторым фактам, отдельным явлениям, позже, начиная с III класса, интересы, связанные с выявлением причин, связей, закономерностей и взаимозависимостей между явлениями. Если в первых и вторых классах детей чаще интересует, «что это такое?», то в последующие годы типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». Развитие навыка

чтения пробуждает интерес к чтению определенных книг. С третьего класса начинают различаться учебные интересы. Однако, несмотря на это, в начальной школе познавательные интересы учащихся, обычно, проявляются эпизодически. Они появляются в определенных ситуациях, как правило, под непосредственным воздействием учебного занятия, но практически всегда угасают, как только оно закончится, или, когда ребенок получит сведения, удовлетворяющие этот его эпизодический интерес.

Если педагог в своей работе ставит целью формирование, развитие и активизацию познавательных интересов у младших школьников, то необходимо постоянно создавать у учащихся состояние активного интереса к изучаемым явлениям, целенаправленно формировать познавательный интерес как цельное свойство личности [2, с. 97].

Г.А. Русских компоновал исследовательские умения на основе целей и компонентов учебно-исследовательской деятельности следующим способом:

– процессуальные – умения анализировать, сравнивать, ставить цель исследования, выдвигать гипотезы, совершать поиск решения проблемы, описывать наблюдаемые процессы и явления, защищать свою точку зрения;

– мотивационные – умения ориентироваться в ситуации выбора с учетом собственных познавательных интересов, стимулировать свою деятельность, ориентируясь на успех в интеллектуальном развитии;

– содержательные – умения, отбирать необходимый учебный материал для выполнения исследования, осуществлять поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений;

– организационные – умения применять приемы самоорганизации в учебно-исследовательской деятельности, планировать, регулировать, контролировать свои действия, производить волевые усилия в затруднительных ситуациях для достижения поставленных целей;

– коммуникативные – умения применять приемы сотрудничества в процессе обсуждения заданий; распределение обязанностей, оказание взаимопомощи, взаимоконтроля, обсуждение результатов совместной деятельности;

– технические – умения отбирать и использовать учебно-справочную дополнительную литературу, оформлять результаты исследования;

– результативные – умения определять уровень своих интеллектуальных, социальных и нравственных достижений [1, с. 36].

Одним из способов развития познавательного интереса у младшего школьника, является участие в фестивалях и конкурсах исследовательской направленности. В Минске такую

возможность предоставляет городской фестиваль проектных и исследовательских работ “Познание и творчество”, который проводится среди учащихся II – IV классов.

Для успешного участия в исследовательском конкурсе и реализации целей нужно пройти несколько этапов:

1. Подготовка к исследовательской работе.

Первый шаг в исследовании должен начинаться с выбора темы. На выбор темы учащегося может подтолкнуть учитель, который задаёт вопрос. Однако, более успешным будет вариант, когда ученик сам приходит с вопросом, то есть происходит активизация собственного интереса. Например, опираясь на опыт собственной деятельности, работа одной их учениц началась с покупки мёда, ученица обратила внимание на обилие выбора товара. Так же ребенка заинтересовал тот факт, что мёд может быть не только желтого и оранжевого цветов, а ещё розовый и даже черный. У ребенка возник вопрос: “Почему мёд бывает разного цвета?”

Ещё одним примером служит ситуация, когда на уроке человека и мира, учащийся читал факты о воде. Один из фактов был о приготовлении талой воды и её свойствах. Другой ученик, услышав это задался следующими вопросами: “Правда ли, что из обычной воды можно сделать чуть ли не целебный эликсир?”, “Как сделать талую воду?”, “Чем отличается обычная вода от талой?”.

Эти вопросы послужили первым толчком в исследовательской работе.

Следующим шагом в исследовании нужно определить тему работы и сформулировать цели. В случае с исследовательской работой про мёд, тема может звучать так: “Пчелиный труд или промышленный продукт: как отличить натуральный мёд”. Целью может стать исследование способов проверки мёда на натуральность в домашних условиях.

Важным действием в первом этапе работы – ответить на вопрос “Как я добьюсь своей цели?”. Из этого вопроса вытекает второй этап.

2. Планирование исследовательской работы.

Исследовательская работа может состоять из теоретической и практической частей. Для подготовки к теоретической части, нужно изучить различные источники. Источниками могут выступать: литература, общение с экспертом и др. Из всего изученного делается выжимка о самом главном. В первой части работы можно проводить опросы, посредством которых будут сделаны некие выводы.

Во второй части работы, практической, ребенок может поставить эксперимент. Важно заранее к нему подготовиться и удостовериться в безопасности проведения.

Проведение эксперимента способствует развитию психических процессов: активизация умственных умений, мышления, обогащение речи. Во время эксперимента совершаются

операции сравнения и операции, анализа и синтеза. Ребенок не только знакомится с новыми фактами, но и накапливает новую базу умственных приемов и операций.

Принято выделять 4 стадии эксперимента:

Планирование эксперимента.

Построение эксперимента, включающее цель, средства и т.д.

Контроль эксперимента.

Теоретическое обобщение результатов эксперимента.

3. Выводы.

Изучив теорию, проведя опросы и эксперимент, юный исследователь делает выводы о проделанной работе. «Были ли достигнуты цели работы?», дать ответ на данный вопрос ребенок может после завершения своего исследования.

4. Защита работы.

В данном этапе хотелось бы отметить психологический настрой ребенка. Учитель должен помнить, что главным является не победа в конкурсе, а развитие познавательного интереса ребенка и расширение его кругозора [3, с. 210].

Перед проведением защиты нужно тренироваться в своем выступлении. Изначально в качестве жюри могут выступать одноклассники, затем другой, незнакомый класс.

Важно упомянуть, что при оформлении презентации исследовательской работы, нужно дать волю ребенку проявить своё видение и творчество. Желательно, чтобы ребенок сам оформлял работу, подготавливал материалы для проведения опыта. Всё это ведёт к развитию творческих способностей у ребенка.

5. Результаты работы.

В данном этапе хотелось бы отметить деятельность педагога, т.к. именно он может помочь ребенку увидеть все достижения своей проделанной работе, а также сделать выводы.

Таким образом, участие в исследовательских конкурсах несет в себе массу плюсов. При проведение исследовательской работы у учащихся формируется умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать своё понимание или непонимание вопроса.

Педагогические условия в педагогическом процессе позволят не только развить интерес к исследовательской деятельности, но и повысить мотивацию заниматься данным видом деятельности.

Список использованных источников

1. Середенко, П. В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения : монография / П. В. Середенко. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2014. – 208 с.

2. Русских, Г. А. Технологии моделирования спецкурса, как программы дополнительного гимназического образования : методическое пособие / Г. А. Русских. – М. : Киров, 2002.

3. Савенков, А. И. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!» / А. И. Савенков // Исследователь. – 2018. – №3-4. – С.177-2014.

УДК 373.31

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО СЛОВНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мальчевская М. Л., Вильбик А. В.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме развития лингвокультурной компетенции младших школьников. Одной из наиболее эффективных технологий развития данной компетенции можно считать создание энциклопедического словника, знакомящего обучающихся младшего школьного возраста с культурой народов и особенностями ее отражения в языке.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция; младший школьник; словник.

The article is devoted to the problem of the development of linguistic and cultural competence of primary school children. One of the most effective technologies for the development of this competence can be considered the creation of an encyclopedic dictionary that introduces students of primary school age to the culture of peoples and the peculiarities of its reflection in the language.

Key words: linguistic and cultural competence; primary school children; dictionary.

В соответствии с концепцией и содержанием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования важную роль приобретает постепенное формирование у обучающихся нескольких видов взаимосвязанных компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной и социокультурной). В этой группе следует выделить компетенцию, которая позволяет интерпретировать факты языка в категориях культуры. Эта компетенция в научной литературе обозначается как лингвокультурная. Именно она позволяет ребенку осознать язык как форму выражения национальной культуры, что соотносится с современными требованиями и к результатам обучения национальному языку, и к результатам воспитания, главной целью которого провозглашается воспитание человека культуры. Кроме того, требования к организации лингвистического образования в современной школе как раз и были сформулированы исходя из основной цели обучения языку в школе, которая предполагает овладение русским языком как языком межнационального общения.

Лингвокультурная компетенция хотя и является производной от языковой, но всё же соотносится в лингводидактике с самостоятельной способностью, названной культурологом Э. Д. Хиршем, «культурной грамотностью». Феномен данной компетенции связан не просто со знанием индивидуумом языка, а предполагает владение определенным культурным кодом,

который и делает человека своим в той или иной лингвокультурной общности. Именно поэтому в основе овладения лингвокультурной компетенцией, как отмечает Е. В. Верещагина, лежит набор взаимосвязанных процессов, предполагающий «формирование познавательной культуры личности школьника, развитие логического мышления, воображения, овладение навыками самоанализа, рефлексивно-оценочных умениями, повышение речевой культуры» [2, с.764]. Совокупность этих процессов определяет современный подход к организации изучения языка, который получил название культуроведческого подхода. Исходя из сущности данного подхода, обучение языку в школе должно проходить через усвоение школьниками «жизненного опыта народа, его культуры (национальных традиций, нравственно-эстетических ценностей, искусства) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых» [2, с.764]. Таким образом организованное обучения языку позволит совместить изучение языка с постижением культуры родного народа. Кроме того, это раскрывает более широкие возможности в использовании в обучении регионального компонента, призванного обеспечить осмысление обучающимися факторов, специфических для конкретного региона.

Анализ содержания работы по формированию лингвокультурной компетенции показывает, что в процессе усвоения языка ребенок должен получить комплекс знаний, умений и навыков, включающий и знания об этимологии, семантике, особенностей функционирования в языке фразеологизмов, заимствованных слов, наличии словарей, отражающих лингвокультурологическую информацию, что связано с усвоением разных структурно-уровневых компонентов языка, а также сведений языке как национальном феномене. В свете этого особую роль приобретает знакомство детей с лексическим составом языка, который предопределяет формирование у человека языковой картины мира.

Отражение национальных особенностей в языке принадлежит таким группам слов, как ментальные слова, при помощи которых подчеркиваются национальные элементы материальной культуры, лексическая коннотация, заимствования. Среди заимствований лексики особо выделяются слова-экзотизмы, так как основным их свойством является «способность называть специфические, характерные для другого народа предметы и явления действительности, культуры, аккумуляция и трансляция информации о них» [1, с.290]. Таким образом, экзотизмы являются способом воплощения и хранения специфических особенностей жизни, культуры народа, а также средством передачи этих особенностей для другого народа. Подобные слова активно используются в устной речи, а также в научной, публицистической и художественной литературе при описании жизни народа, который их создал. Наиболее крупные тематические группы экзотизмов составляют «обращения (сеньор, мисс, эфенди, пан, сэр, фрау и т.д.), названия верховного правителя, монарха, наследника, высоких чиновников;

воинов; названия одежды и обуви, денежных единиц, музыкальных инструментов; танцев, песен, певцов, единиц измерения, видов транспорта, населенных пунктов, жилищ и усадеб, кушаний и напитков, ветров, земледельцев, лошадей, праздников, учебных заведений, высших органов власти» [4, с.53]. Именно в таких словах отражаются национальные особенности. Поэтому в процессе изучения русского языка в школе должно быть отведено место для более подробного знакомства с такими словами. Причем целесообразно начинать работу с ними еще в начальной школе, чтобы данная категория слов была усвоена младшими школьниками и использовалась в продуктивных видах речи. Однако, как показывает анализ школьных программ и учебников по русскому языку, а также практики работы педагогов в начальном звене, работа с такой лексической группой в обучении младших школьников русскому языку практически отсутствует, что приводит к различным речевым ошибкам в их языковой практике.

Кроме того, в методике обучения сегодня остро стоит и вопрос, связанный с подбором эффективных технологий, форм, методов и приемов обучения младших школьников, позволяющих усваивать особенности национальной культуры в неразрывном единстве с особенностями ее отражения в языке. По нашему мнению, одной из таких технологий является технология создания энциклопедических словников-вокабуляров, в частности словников-вокабуляров экзотической лексики.

В современной лингводидактике и лексикографии как такового понятия словника-вокабуляра нет, однако, проанализировав труды отечественных и зарубежных ученых и методистов и основываясь на общих положениях о структуре словарей и словарной работе, мы можем определить энциклопедический словник-вокабуляр как краткое по объему собрание слов (вокабул), дающее представление об их значении, происхождении и особенностях употребления. При составлении такого словника следует придерживаться определенной структуры, которая основывается на выделении определенных содержательно-структурных компонентов. Так, на основе анализа различных подходов к данной форме, мы пришли к выводу, что компонентами структуры словника-вокабуляра могут быть:

1) заголовочная часть, представляющая лексическую единицу в его словарной форме;

2) грамматические и орфоэпические сведения о слове;

3) толкование слова;

4) стилистические пометы (при необходимости);

5) сведения о происхождении слова из авторитетных источников;

6) иллюстрационную часть, которая может носить характер примеров из произведений художественной и публицистической литературы или представлять собой короткие словосочетания, которые наиболее четко проявляют семантику анализируемого слова.

В качестве примера приведем несколько страничек из словников, созданных учащимися начальных классов на уроках английского, русского языка и литературного чтения.

1) Pancake – панке́йк

[pæŋkeɪk], noun; имя существительное, м.р.

Значения:

1. блин, оладья (англо-русский словарь Мюллера);

неолог. кулинарное изделие, представляющее собой толстый пышный блинчик, по вкусу напоминающий бисквитный корж (электронный словарь kartaslov);

2. жарг. посадка с парашютированием (англо-русский словарь Мюллера);

Этимология: происходит с англ. «pan» — сковорода, «cake» — пирожное

Примеры:

«Панкейки выглядят потрясающе. Передайте и мне, пожалуйста, один панкейк» (Блейк Пирс «Когда остыли следы»);

«Классическое американское дополнение к панкейкам – кленовый сироп и обжаренный бекон» (сборник рецептов).

2) Карате́

имя существительное, ср. р., нескл., [к а р а т э]

Значение: спортивная борьба, использующая эффективные приёмы японской системы самозащиты без оружия и основанная на ударах руками и ногами (толковый словарь С. И. Ожегова)

Этимология: происходит от яп. 空手 «пустая рука, рука без оружия; карате», далее из 唐 (kara) + 手 (te) «рука»

Примеры: владеть приемами карате; спортивное карате

3) князь

имя существительное, м.р., одушевленное

Значения:

1. истор. предводитель войска и правитель области в древней Руси;

2. почетный титул, переходивший по наследству или даровавшийся разным лицам за особые заслуги (толковый словарь Д. Н. Ушакова)

Этимология: заимствование из германских языков, где является суф. производным от kuni «род». Исходное значение — «глава рода»

Примеры: из грязи в князи; князь царевну обнимает

Создание собственного словника позволяет учащимся ощутить себя причастными к исследовательской работе, а также, по мнению Н. В. Маркиной, решить ряд других задач: «воспитать толерантность, развить интерес к урокам русского языка и литературы, раскрыть

творческие способности учащихся. Использование словаря на уроках создает у учащихся целевую установку на усвоение школьной программы, формирует убежденность не только в учебной значимости, но и в практической пользе навыков по русскому языку и литературе, развивает интеллект, приобщает к истории и культуре народа» [3, с. 223].

Составление словарей является одной из технологий развития лексических навыков у детей, ведёт к целенаправленному поиску определённой группы слов и обогащению ими своей речи. Такая технология позволяет воспитывать у младших школьников интерес к языку, его истории и современному состоянию его культурологической сущности.

Список использованных источников

1. Абдина, Р. П. К проблеме классификации экзотизмов / Р. П. Абдина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 290–292.

2. Верещагина, Е. В. Развитие культурно-лингвистических компетенций младших школьников в процессе создания лингвистического портфолио / Е. В. Верещагина // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 764–766.

3. Маркина, Н. В. Составление лингвокультурологического словаря на уроках литературы как одна из инновационных форм работы в современной школе / Н. В. Маркина // Концепт. – 2013. – № 1. – С. 223–225.

4. Супрун, А. Е. Экзотическая лексика / А. Е. Супрун // Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 52–54.

УДК 37.034/.036-053”465.06/.10”:811.161.1’37

ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мальчевская М. Л., Гаврикова А. А.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Данная статья посвящена проблеме развития познавательных способностей младших школьников на уроках русского языка через использование игровых ситуаций. В статье обоснована роль познавательных способностей ребенка в учебной деятельности, роль русского языка в системе обучения младших школьников и приведены примеры включения игровых ситуаций в эти уроки.

Ключевые слова: познавательные способности; игровые ситуации; уроки русского языка; младший школьник.

This article is devoted to the problem of developing cognitive abilities of younger schoolchildren in Russian language lessons through the use of game situations. The article substantiates the role of the child's cognitive abilities in educational activities, the role of the Russian language in the education system of primary school children and provides examples of the inclusion of game situations in these lessons.

Key words: cognitive abilities; game situations; Russian language lessons; primary school children.

Проблема развития познавательных способностей является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Учение является ведущим видом деятельности для младших школьников, поэтому необходимо искать возможности повышения

их активности в данном процессе. Это будет способствовать не только улучшению качества обучения учащихся, но и формированию активной личности в целом. Развитие познавательных способностей младших школьников выступает основой для личностного самосовершенствования ребенка. Современные стандарты образования отмечают, что «развитие инициативы, ответственности личности как условия её самоактуализации» [ФГОС НОО] является основным ценностным ориентиром образования сегодня. В этом одна из важнейших ролей принадлежит познавательным способностям ребенка.

Понятие «познавательная способность» широко используется в различных направлениях психолого-педагогического поиска: проблем отбора содержания образования, формирования общих учебных умений, оптимизации познавательной деятельности учащихся, взаимоотношений детей со сверстниками и учителем; роли педагога и личностных факторов в развитии познавательных способностей учащихся [1].

Сущность познавательных способностей в обучении как одного из основных принципов современного образовательной процесса определяется показателями уровня практической реализации обучения. Познавательные способности рассматриваются как качество деятельности ученика. Это качество проявляется в его отношении к процессу учения, в стремлении к овладению знаниями и в мобилизации усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Проблема развития познавательных способностей детей уходит своими корнями в исследования Б. Г. Ананьева, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. Н. Дружинина, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, А. И. Савенкова, В. Д. Шадрикова. Педагогический аспект проблемы отражен в работах Ю. К. Бабанского, И. П. Волкова, И. А. Зимней, В. В. Краевского, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского, О.В. Чураковой и других. Причем все работы связывают эффективность процесса развития познавательных способностей школьников с оптимизацией педагогических процессов. Однако, как показывает анализ практической реализации идей теоретиков около 40 % учителей признаются, что слабо владеют методикой развития познавательных способностей в учебном процессе.

Особое место занимает проблема развития познавательных способностей детей на этапе обучения в начальной школе, что обусловлено возрастными особенностями учеников. Так, Т.Г. Мухина указывает на то, что «если в детском возрасте не было своевременно обеспечено формирование познавательных способностей, то развитие личности пойдёт в другом направлении и будет происходить на более узкой основе, если не затормозится совсем» [2, с. 12]. Причем, как отмечается в работах Ш. А. Амонашвили, В.П. Беспалько, Л. Г. Вяткина, И. Я. Лернера, В. Я. Ляудис, В. А. Петровского и многих других, процесс обучения учеников

начальной школы в основном строится на основе подражательной деятельности. В тоже время современный процесс обучения должен быть направлен на развитие у обучающихся умственной самостоятельности и активной самостоятельной познавательной деятельности. Для выполнения этой задачи важная роль в организации учебного процесса должна принадлежать формированию у детей положительной мотивации к учению. Одним из средств повышения мотивации к обучению и развития познавательного интереса, который лежит в основе процесса формирования познавательных способностей, является игровая деятельность и, в частности, игровые ситуации.

О роли игровых ситуаций в обучении младших школьников говорили в своих работах такие психологи, как Б. Т. Лихачев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. П. Тряпицына, Г. И.Щукина, Н. Б.Шумакова, Л. М. Фридман. Сегодня разработкой данного направления занимаются Т. И. Бабаева, С. И. Брызгалова, И. А. Комарова, В. Т.Кудрявцева, Т. И. Курохтина, С. Н. Николаева. По их мнению, игровая ситуация — это одна из форм совместной деятельности учителя и учеников, направленная на решение задач обучения, воспитание и развитие. В основе такой ситуации лежит сюжетно-ролевая игра. Особенностью использования этих ситуаций в процессе обучения является получение продукта, который может быть как материальным, так и нематериальным. Причем стоит особо отметить роль игровых ситуаций не только в мотивации и активизации познавательной деятельности детей, но и в формировании у них коммуникативных умений.

Игровые ситуации могут использоваться в любых предметных дисциплинах курса начальной школы. Тем не менее их эффективность особо раскрывается при их использовании на уроках русского языка. Важность этого предмета отражается и в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО), где говорится о приоритете гуманитарного образования. Однако процесс усвоения русского языка детьми младшего школьного возраста сопряжен с большими трудностями и перегрузками. Именно этот предмет, по результатам многочисленных исследований, вызывает у детей негативные чувства. Поэтому включение игровых ситуаций, которые обеспечивают положительный эмоциональный фон урока с одной стороны, а с другой, связаны с активной познавательной деятельностью детей, обеспечит снятие психологического напряжения у обучающихся и повысит интерес учеников к предмету. Но, как показывает анализ практики, игровые ситуации в процессе обучения педагогами используются достаточно редко, а методических рекомендаций, которые бы раскрывали особенность их проведения на уроках русского языка, практически нет.

В нашей работе, проведенной на базе четвертых классов МБОУ «Усть-Абаканская СОШ» р.п. Усть-Абакана Республики Хакасия, были использованы игровые ситуации на

уроках русского языка. Все подобранные игровые ситуации соотносились с темами, предусмотренными для изучения в 4 классе по УМК «Школа 2100» Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Так нами были подобраны игровые ситуации по темам «Словоизменение глаголов», «Правописание глаголов (орфограмма-гласная в безударных личных окончаниях, орфограмма-буква ь в глагольных формах)» и «Разбор глагола по составу» [3, с. 214].

Игровые ситуации, подобранные нами, включались в разные этапы уроков: актуализации знаний, выработка первичных умений, повторение пройденного материала и закрепление умений и навыков по теме. Так, в качестве разминки на уроке по теме «Словоизменение глаголов» учащимся была предложена игра «Пропорции». При выполнении данного задания учащиеся упражняются в выборе правильного личного окончания у глаголов, повторяя спряжение.

стою / стоим = иду / ? (идем)

плету / плетут = кричу / ? (кричат)

брею / бреешь = ? (стелю) / стелешь

В качестве закрепления и проверки усвоения материала по теме «Правописание глаголов» был использован вариант игры «Головоломка». В ходе проведения этой игры дети работали в парах, составляя в правильной последовательности отрывок сказки А. С. Пушкина. После завершения ученики должны вставить глагольные окончания в текст отрывка, предложенный на карточках.

«Ты волна моя, волна!

Ты гульлива и вольна;

Плещ_шь ты куда захочешь,

Ты морские камни точ_шь,

Топ_шь берег ты земли,

Подыма_шь корабли …»

На уроке по теме «Разбор глагола по составу» учащимся была предложена игра-соревнование «Составь слова по схеме». За определенное время ученики должны привести как можно больше глаголов, состав которых соответствует заданной схеме (схема находится на доске). Учитель просит детей обосновать или доказать свой выбор или же оспорить выбор своего одноклассника.

На заключительном уроке по данной теме мы познакомили школьников с игрой «Да-нет». Цель этой игры связана с повторением основных характеристик глагола как части речи. Для проведения игры были заранее подготовлены и размещены на доске карточки с глаголами: принесу, принесешь, спят, спал, вижу, пишут, написал, пожалела, танцует, свистну. Учитель говорит, что загадал один глагол из представленных на доске, ученики пытаются угадать,

задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет» (этот глагол стоит в прошедшем времени? этот глагол во множественном числе? этот глагол в первом лице? и т. д.).

Для развития орфографических умений и навыков мы использовали такую игру, как «Антидиктант». Для закрепления материала младшим школьникам были предложены такие игры, как вариант игры «Неологизмы», «Мнемотехника» и другие. Каждый наш урок заканчивался рефлексией, в ходе которой выяснялось и отношение детей к проведению урока. Ответы учеников в связи с этим всегда были восторженные, что говорит о положительных эмоциях, которые, в свою очередь, обязательно отражаются на познавательной активности. Исследование уровня познавательной активности обучающихся, проведенное нами, показало, что этот уровень повысился на 35%. Помимо этого, контрольная работа, проведенная по теме глагол, показала и прирост уровня знаний детей.

Таким образом, включение в уроки русского языка игровых ситуаций позволяет сделать уроки русского языка более продуктивными для младших школьников, даёт учителю возможность делать процесс обучения интересным и занимательным, создаёт на уроке положительное эмоциональное настроение, облегчает работу, связанную с преодолением трудностей в усвоении учебного материала.

Список использованных источников

1. Лопатина, М. С. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников посредством дидактической игры на уроках русского языка // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции : в 3 частях. – 2019. – С. 84-86.

2. Мухина, Т. Г. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов техн. вузов / Т. Г. Мухина; ижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2015. – 227 с.

3. Бунеева, Е. В. Русский язык 4 класс. Методические рекомендации для учителя. ФГОС / Е.В. Бунеева, Н.А. Исаева. – М.: Баласс, 2016. – 272 с.

УДК 159.9.072

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Гюнтер М. А., Япарова О. Г.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Статья посвящена исследованию основных характеристик психологической зрелости – ответственности и локус контроля – у студентов психологического и педагогического направлений подготовки, и их взаимовлияния. Было установлено влияние интернального локус контроля на все показатели ответственного поведения у студентов.

Ключевые слова: психологическая зрелость, ответственность, локус контроля, будущий педагог, студенты психологического и педагогического направлений подготовки.

The article is devoted to the study of the main characteristics of psychological maturity – responsibility and locus of control –among students of the psychological and pedagogical directions of training, and their mutual influence. The influence of the internal locus of control on all indicators of responsible behavior among students was established.

Key words: psychological maturity, responsibility, locus of control, future teacher, students of the psychological and pedagogical directions of training.

В качестве одной из основных проблем, существующих в поле педагогического взаимодействия и до сих пор не преодоленных современной системой образования, К. А. Абульханова-Славская и Н. И. Лифинцева называли «субъект-объектное» отношение педагога к учащимся и недостаточную психологическую зрелость будущих педагогов [1, 2].

Между тем, эти и ряд других авторов (А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина, Ю. В. Шафигуллина и др.) отмечали важность влияния личностных характеристик педагога на процесс обучения и личностного становления учащихся. В настоящее время значимость данной проблемы нашла свое отражение в ряде правительственных инициатив, направленных на модернизацию системы образования и подготовку будущих кадров [3, 4].

Современное общество заинтересовано в подготовке не только информационно-компетентных, но и психологически конгруэнтных выбранной профессии специалистов. К выпускникам педагогических вузов предъявляются высокие требования ответственного отношения к последствиям своих действий, развитой морально-этической сферы, умения строить благоприятные для развития личности обучающихся межличностные отношения.

Психологическая зрелость будущих педагогов является интегральной характеристикой личностных качеств и выступает неотъемлемой составляющей профессиональной идентичности будущего педагога.

Принимая во внимание актуальность выдвинутой проблемы, мы провели эмпирическое исследование взаимосвязи локуса контроля и ответственности у студентов психолого-педагогического и педагогического направлений подготовки. Мы опирались на представления А. А. Реана, А. Г. Асмолова, В. Р. Манукян и др. о том, что одной из главных характеристик зрелой личности является ответственность, а показателем ответственности в структуре самосознания личности (О. А. Бокова) является локус контроля [5].

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе мы описали особенности ответственности и локус контроля у студентов психолого-педагогического и педагогического направлений (начальное образование). На втором этапе был проведен однофакторный дисперсионный и корреляционный анализ для установления взаимосвязи и влияния этих двух феноменов.

В исследовании приняли участие 62 студента Института непрерывного педагогического образования «Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова» (г.Абакан), возраст от 18 до 24 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались: опросник «Ответственное поведение» Л. И. Дементий (в адаптации Т. В. Слотиной, О. А. Андросовой); опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) И. А. Кочаряна; опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности И. Г. Тимощука; методика исследования локуса контроля Дж. Роттера; опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда). Анализ результатов производился с помощью однофакторного дисперсионного анализа и коэффициента Спирмена с применением IBM SPSS Statistics 23.

Анализ результатов, полученных по методике «Ответственное поведение» Л. И. Дементий (в адаптации Т. В. Слотиной, О. А. Андросовой), показал, что 83,9 % будущих педагогов имеют высокие показатели ответственного отношения к трудностям, 87,1 % предвидят результаты деятельности, 96,8 % ответственно относятся к обещаниям и 98,4 % – к последствиям своих поступков. Эти студенты на вопросы «Когда я сталкиваюсь с трудностями в жизни, я сразу стараюсь найти средства их преодоления», «Перед тем, как что-либо сделать, я всегда стараюсь ясно представить, что получится», «Не сдержав обещания, я очень переживаю по этому поводу» отвечали утвердительно.

Наименее сформированным оказалось ответственное отношение к новым обязанностям у 33,9 % испытуемых. 38,7 % испытуемых имеют выраженное негативное эмоциональное отношение к ответственным делам. На такие вопросы, как: «Новые обязанности я принимаю на себя охотно, добровольно», «Я испытываю радость и эмоциональный подъём, если мне предстоит важное дело» они отвечали отрицательно. Мы полагаем, что полученные результаты характеризуют не столько особенности студентов профессиональной подготовки «человек-человек», сколько описывают тенденцию поведения современной молодежи в целом.

Исследование личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) по методике И. А. Кочаряна показало, что наиболее сформированными оказались качества «этичность» (72,6 % испытуемых имеют средние и 22,6 % высокие показатели по данной шкале) и «самопожертвование» (58,1 % и 40,3 % соответственно). Данные качества конгруэнтны будущей профессии и являются неотъемлемой составляющей профессиональной идентичности будущего педагога. Наименее сформированным оказалось качество «нормативность» (22,6 % имеют низкие и 66,1 % средние показатели по шкале). Испытуемые с низким показателем нормативности не склонны подчиняться установленным правилам, они

критично относятся к поступающим идеям. Такие результаты мы объясняем интернальной направленностью локуса контроля, спецификой студенческого возраста и неразрешенными проблемами предыдущего возрастного периода.

Исследование уровня морально-этической ответственности личности по методике ДУМЭОЛП И. Г. Тимощука показало, что 43,6 % будущих педагогов имеют средний и 54,8 % высокий уровень морально-этической ответственности. Наиболее сформированными ее компонентами оказались интуиция в морально-этической сфере (3,0 балла) и альтруистические эмоции (3,5 балла). Это означает, что будущие педагоги способны в сложных ситуациях интуитивно осуществлять нравственные выборы. Наименее выраженным является показатель по шкале социальной желательности (1,2 балла). Это означает, что испытуемые в большинстве своем давали честные ответы и не проявили склонность показаться социально привлекательными.

Исследование локуса контроля по методике Дж. Роттера показало преобладание студентов с интернальным локусом контроля (66,1 %) над студентами с экстернальным локусом контроля (33,9 %). Интерналы склонны полагать себя причиной происходящих с ними событий, они эмоционально устойчивы, инициативны, автономны, проявляют ответственное отношение к учебной деятельности. Экстерналы более зависимы от других людей, эмоционально неустойчивы, тревожны и не уверены в себе.

Исследование уровня субъективного контроля по методике диагностики УСК Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда показало, что будущие педагоги воспринимают сферу достижений (6,6 стенов) и сферу межличностных отношений (5,8 стенов) как наиболее подконтрольные сферы. Наименее подконтрольной они воспринимают область производственных отношений (3,8 стенов). Можно предположить, что такие показатели связаны как с субъективным представлением о реальных производственных отношениях, так и со спецификой деятельности педагога в образовательном учреждении в его административном аспекте.

Второй задачей нашего исследования было установить взаимосвязь и выявить влияние локус контроля и ответственности.

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что локус контроля статистически значимо влияет на все показатели ответственного поведения по методике Л. И. Дементий, за исключением отношения к обещаниям (при уровне значимости $p \leq 0,05$). Более того, на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) можно говорить о том, что показатели интерналов достоверно выше по следующим шкалам: отношение к трудностям ($p=0,001$), предвидение результатов ($p=0,001$), отношение к новым обязанностям ($p=0,004$), эмоциональное отношение к ответственным делам ($p \leq 0,001$). Также интернальный локус контроля оказывает

статистически значимое влияние на общий показатель ответственного поведения ($p \leq 0{,}001$). Корреляционный анализ при уровне значимости $p \leq 0{,}05$ выявил прямую взаимосвязь уровня субъективного контроля (интернальности) и отношения к трудностям ($r=0{,}518$), предвидения результатов деятельности ($r=0{,}478$), осуществления своих намерений ($r=0{,}375$), отношения к новым обязанностям ($r=0{,}363$), эмоционального отношения ($r=0{,}530$) и общего показателя ответственного поведения ($r=0{,}503$). Это означает, что чем больше личность воспринимает себя способной влиять на обстоятельства своей жизни, тем больше она готова преодолевать трудности, брать на себя новые обязанности, имеет стабильное и позитивное эмоциональное отношение к ответственным делам.

Однофакторный дисперсионный анализ по методике диагностики симптомокомплекса И. А. Кочаряна показал, что локус контроля статистически значимо влияет на показатели «принципиальность» ($p=0{,}005$), «нормативность» ($p=0{,}046$), «этичность» ($p=0{,}002$) при уровне значимости $p \leq 0{,}05$. По шкалам «принципиальность» и «этичность» показатели интерналов достоверно выше; по шкале «нормативность» достоверно ниже, что говорит о большей склонности экстерналов, чем интерналов, следовать установленным извне правилам. В части самоутверждения ($p=0{,}522$) и самопожертвования ($p=0{,}823$) локус контроля не оказывает статистически значимого влияния, следовательно, как интерналы, так и экстерналы могут быть личностями, склонными к самоутверждению и самопожертвованию. Корреляционный анализ при уровне значимости $p \leq 0{,}05$ выявил прямую корреляционную связь с принципиальностью и этичностью следующих показателей: уровня субъективного контроля (интернальности) ($r=0{,}510$ и $r=0{,}536$ соответственно), интернальности в области достижений ($r=0{,}502$ и $r=0{,}571$), интернальности в области семейных отношений ($r=0{,}436$ и $r=0{,}403$) и межличностных отношений ($r=0{,}281$ и $r=0{,}543$). И обратную корреляционную связь уровня субъективного контроля (интернальности) с нормативностью ($r=-0{,}274$) при уровне значимости $p \leq 0{,}05$.

Нам представляется, что, чем более будущий педагог осознает себя способным влиять на обстоятельства и воспринимает свою жизнь как подконтрольную себе, тем в большей степени он будет чувствовать себя свободным критично объяснять мир. Он будет способным гуманистически центрироваться на интересах всех участников педагогической системы, ему будет легче исполнять роль учителя-фасилитатора, облегчающего и стимулирующего развитие и обучение детей [6].

Однофакторный дисперсионный анализ по методике ДУМЭОЛП И. Г. Тимощука показал, что локус контроля статистически значимо влияет на показатели по шкалам «экзистенциальный аспект ответственности» ($p=0{,}005$), «альтруистические эмоции» ($p=0{,}005$), «морально-этические ценности» ($p=0{,}044$) и «общий уровень сформированности

морально-этической ответственности» (p=0,002) при уровне значимости p≤0,05. Показатели интерналов по названным шкалам достоверно выше. По шкалам «рефлексия» (p=0,179), «интуиция» (p=0,52) и «социальная желательность» (p=0,525) при уровне значимости p≤0,05 нет оснований полагать, что существует статистически значимая разница между интерналами и экстерналами. Корреляционный анализ при уровне значимости p≤0,05 выявил прямую корреляционную связь уровня субъективного контроля (интернальности) и экзистенциального аспекта ответственности (r=0,332), альтруистических эмоций (r=0,414), сформированности морально-этических ценностей (r=0,367) и общей морально-этической ответственности (r=0,458). Также обнаружена прямая корреляционная связь между уровнем морально-этической ответственности и интернальностью в области неудач (r=0,328), что позволяет предположить, что, чем более у личности сформирована морально-этическая ответственность, тем более она склонна полагать себя, а не других, причиной собственной неудачи.

Таким образом, можно сделать выводы, что будущие педагоги в структуре психологической зрелости имеют сформированными основные аспекты ответственного поведения и морально-этической ответственности. Конгруэнтны профессиональной деятельности такие категории, как ответственное отношение к трудностям, предвидение результатов, ответственное отношение к последствиям своих действий и обещаниям, этичность, альтруизм и нравственная интуиция. Недостаточно сформированными оказываются положительное эмоциональное отношение к ответственным делам и готовность брать на себя дополнительные обязанности, что создает риски эмоционального выгорания и ухода из профессии. Интернальность достоверно оказывает статистически значимое влияние на показатели ответственности, в том числе морально-этической. Таким образом, мы считаем, что психологически зрелый человек начинает изменение окружающего мира с изменения себя, ответственно относится к своим поступкам и этично проявляет себя в отношениях с другими людьми.

Список использованных источников

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2. Лифинцева, Н. И. О психологических стратегиях воспитания личности будущего учителя / Н. И. Лифинцева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №1(13). - Режим доступа:http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/13. – Дата доступа: 09.03.2023.

3. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf. – Дата доступа: 07.03.2023.

4. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.02.2023 «Послание Президента Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178/. – Дата доступа: 07.03.2023.

5. Бокова, О. А. К вопросу о теоретических основах изучения психологических феноменов ответственности и локуса контроля / О. А. Бокова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №5(48). – С.181-183.

6. Фоминова, А. Н. Педагогическая психология : учебное пособие / А. Н. Фоминова, Т. Л. Шабанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 318 с.

УДК 373.31

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Свириденко О. И., Евсеенко Ю. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье представляется лексический минимум межъязыковых омонимов, подлежащих усвоению учащимися начальных классов, получающими филологическое образование в условиях близкородственного русско-белорусского билингвизма. Выделяются критерии и показатели эффективности усвоения межъязыковых омонимов учащимися-билингвами.

Ключевые слова: учащиеся-билингвы, языковая компетенция, межъязыковые омонимы, лексический минимум, критерии и показатели усвоения.

The article presents the lexical minimum of interlingual homonyms to be mastered by primary school pupils receiving philological education in the conditions of closely related Russian-Belarusian bilingualism. Criteria and indicators of the effectiveness of the assimilation of interlingual homonyms by bilingual pupils are singled out.

Keywords: bilingual pupils, language competence, interlingual homonyms, lexical minimum, criteria and indicators of learning.

Филологическое образование учащихся начальных классов в Республике Беларусь осуществляется в условиях близкородственного русско-белорусского билингвизма. Одним из основных подходов в преподавании каждого из двух государственных языков является компетентностный, предполагающий формирование у учащихся-билингвов ряда предметных компетенций. Важнейшей среди них является языковая компетенция, в результате формирования которой дети младшего школьного возраста овладевают нормами языка (русского, белорусского), стремятся следовать им в речи, применяют знания о свойствах и функциях языковых единиц для решения учебных задач. По мнению Е. Д. Божович, указанная компетенция включает данные речевого опыта, полученного ребёнком в ходе общения и деятельности, а также языковые знания, усвоенные в ходе специально организованного обучения [1].

Успешность формирования языковой компетенции учащихся на каждом из двух близкородственных языков во многом зависит от качества работы, направленной на

предупреждение и исправление интерференционных ошибок. Одной из причин их возникновения в речи детей является наличие в белорусском и русском языках межъязыковых омонимов. Традиционно под омонимией понимается «звуковое совпадение двух или нескольких звуковых единиц, различных по значению» [2, с. 242]. Чаще это явление характерно единицам одного языка. Тогда речь идёт о внутриязыковой омонимии. Однако и в двух разных языках встречаются слова с тождественным или сходным звуковым и/или графическим обликом, которые могут характеризоваться: 1) полным расхождением семантической структуры; 2) частичным совпадением семантической структуры (при семантических отношениях включения и пересечения). Межъязыковые омонимы первой группы вызывают лексико-семантическую интерференцию, а второй – лексико-семантическую и лексико-стилистическую [3, с.161–162]. Проблема их адекватного восприятия и использования детьми младшего школьного возраста на сегодняшний день остаётся недостаточно изученной в лингвометодике.

Закономерно встаёт вопрос об отборе лексического минимума межъязыковых омонимов, необходимого для успешного формирования языковой компетенции учащихся-билингвов. На основе анализа учебных пособий по русскому и белорусскому языкам, литературному чтению для I ступени общего среднего образования, действующих в Республике Беларусь, можно выделить следующую совокупность русско-белорусских межъязыковых омонимов, подлежащих усвоению учащимися начальных классов:

1 класс

арбу́з (бахчевое растение семейства тыквенных с большими шарообразными сладкими плодами, а также плод его) – гарбу́з (агародная расліна сямейства гарбузовых з паўзучым сцяблом);

дива́н (предмет мебели с длинным, на несколько человек сиденьем, со спинкой, ручками или валиками) – дыва́н (тканы, звычайна варсісты ўзорчаты выраб для ўпрыгожвання сцен, высцілання падлогі);

като́к (ледяная площадка для катания на коньках; машина со стальными валками для уплотнения и выравнивания грунта, дорожных покрытий) – като́к (памяншальна-ласкальная форма да кот; ласкавы зварот да хлопчыка);

кра́ска (состав, придающий тот или иной цвет предметам, которые им покрываются) – кра́ска (травяністая расліна, якая прыгожа і пахуча цвіце);

ко́ник (уменьшительно-ласкательная форма от слова конь) – ко́нік (насякомае, якое скача і стракоча крыламі);

лю́стра (висячий светильник из нескольких подсвечников для ламп) – лю́стра (адшліфаванная паверхня шкла, металу, здольная даваць адбіткі прадметаў, якія знаходзяцца

перад ёю, а таксама спецыяльна зроблены прадмет з такой паверхняй);

сторо́нка (уменьшительная форма от слова сторона) – старо́нка (адзін з двух бакоў ліста паперы);

трус (человек, легко поддающийся чувству страха) – трус (невялікі хатні грызун сямейства заечых);

узо́р (рисунок, являющийся сочетанием линий, красок, теней) – узо́р (малюнак, у якім спалучаюцца ў пэўным парадку лініі, колеры, фігуры; паказальны прыклад чаго-небудзь);

2 класс

зы́чный (громкий, резкий, гулкий) – зы́чны (які ўтвараецца пры праходжанні моцнага струменю паветра праз перашкоду ў якім-небудзь месцы моўнага апарату);

листопа́д (опадание листьев у деревьев, кустарников) – лістапа́д (адзінаццаты месяц каляндарнага года; ападанне лісця восенню);

лю́тый (злой, свирепый) – лю́ты (другі месяц каляндарнага года);

на́тиск (настойчивое движение войск, скопления людей на кого-нибудь, что-нибудь; сильный напор) – на́ціск (вылучэнне складу ў слове сілай голасу);

неде́ля (единица исчисления времени, равная семи дням; срок в семь дней) – нядзе́ля (сёмы дзень тыдня, агульны дзень адпачынку; тое, што і тыдзень);

отка́з (отрицательный ответ на просьбу, требование или предложение) – адка́з (выкліканыя пытаннем альбо зваротам словы, выказаныя вусна ці пісьмова);

плот (скрепленные в несколько рядов бревна для сплава леса или переправы по воде) – плот (агароджа вакол чаго-небудзь);

подоро́жник (сорная луговая трава с мелкими цветками, собранными в соцветия в виде колоса) – падаро́жнік (чалавек, які падарожнічае, вандроўнік);

поко́й (состояние тишины, отдыха, бездеятельности, отсутствие беспокойства) – пако́й (асобнае памяшканне для жылля, у кватэры, доме, агароджанае сценамі, перагародкамі);

про́звище (название, даваемое человеку по какой-нибудь характерной его черте, свойству) – про́звішча (найменне, агульнае для ўсёй сям’і, якое дзеці атрымліваюць звычайна па бацьку, а жонка па мужу);

рад (о чувстве радости, испытываемом кем-либо) – рад (сукупнасць прадметаў альбо асоб, размешчаных адзін каля аднаго, адзін за адным, у адну лінію);

сказ (народное эпическое повествование) – сказ (граматычна і інтанацыйна афармленае спалучэнне слоў або асобнае слова, якое выражае асобную думку);

3 класс

благой (устарвшее: хороший, добрый) – благі (які не мае станоўчых якасцей, не адпавядае патрабаванням);

гости́нец (вещь, предмет, сладости, обычно приносимые, привозимые или присылаемые откуда-либо в знак внимания, в качестве подарка)– гасці́нец (вялікая бойкая дарога, звычайна абсаджаная дрэвамі, шлях, тракт);

ка́чка (колебание, качание при движении) – ка́чка (вадаплаўная птушка сямейства качыных з шырокай пляскатай дзюбай і кароткімі шырока расстаўленымі лапкамі);

мех (густой волосяной покров животного, шерсть) – мех (прадмет дамашняга ўжытку для захоўвання і перавозкі сыпучых цел, дробных рэчаў);

па́лица (тяжёлая дубинка с утолщенным концом, употреблявшаяся в старину как ударное или метательное оружие) – палі́ца (некалькі дошак, прымацаваных да сцяны або ўнутры шафы для размяшчэння кніг, пасуды);

речь (способность говорить, выражать словами мысль; язык как средство общения между людьми) – рэч (усякі неадушаўлёны прадмет);

свет (лучистая энергия, делающая окружающий мир видимым) – свет (зямля з усім тым, что на ёй існуе, сусвет);

свя́то (глубоко чтимо, нерушимо) – свя́та (урачысты дзень у гонар або ў памяць якой-небудзь выдатнай падзеі, даты; шчаслівы, радасны дзень, азнаменаваны якой-небудзь прыемнай падзеяй, а таксама сама такая падзея);

спра́ва (с правой стороны) – спра́ва (работа, занятак; тое, чым хто-небудзь заняты);

сту́день (холодное кушанье из сгустившегося мясного или рыбного навара с кусочками мяса, рыбы, холодец) – сту́дзень (першы дзень каляндарнага года);

сва́рка (процесс получения неразъёмного соединения деталей машин, конструкций и сооружений путём сплавления их соприкасающихся поверхностей) – сва́рка (спрэчка, якая суправаждаецца крыкам і шумам);

стрельба́ (действие по глаголу ‘стрелять'; выстрелы) – стрэ́льба (ручная агнястрэльная зброя з доўгім ствалом);

сума́ (мешок из ткани, кожи для ношения, перевозки чего-нибудь) – су́ма (лік, які атрымліваецца ў выніку складання дзвюх або некалькіх велічынь);

уста́ть (почувствовать усталость, утомление) – уста́ць (стаць на ногі, падняцца з ляжачага, сядзячага становішча);

4 клас

беспечный (беззаботный, легкомысленный) – бяспечны (якому не пагражае небяспека, надзейна ахаваны);

весе́лье (беззаботно-радостное настроение, оживлённое, радостное времяпрепровождение) – вясе́лле (абрад шлюбу і ўрачыстасць, святкаванне, звязанае з гэтым);

коры́сть (выгода, материальная польза) – карысць (добры рэзультат, спрыяльныя вынікі

для каго- небудзь, чаго- небудзь);

лик (устаревшее и поэтическое слово со значением ‘лицо’) – лік (паняцце колькасці, велічыня, пры дапамозе якой праводзіцца лічэнне);

ме́стный (относящийся только к определенной местности, не общий)– ме́сны (склон) (склон, які адказвае на пытанні: аб кім? аб чым?, ужываецца толькі з прыназоўнікам);

ора́ть (громко кричать, слишком громко разговаривать, а также громко петь, плакать с криком) – ара́ць (апрацоўваць зямлю плугам);

пыл (сильное внутреннее возбуждение, страстный порыв) – пыл (найдрабнейшыя цвёрдыя часцінкі, часцей паднятыя з паверхні зямлі, якія лятаюць у паверхні, або аселі на паверхню рэчаў);

склон (наклонная поверхность горы, холма, берега) – склон (граматычная катэгорыя іменных часцін мовы);

скарб (пожитки, всякие домашние вещи) – скарб (грошы, каштоўныя рэчы, каштоўнасці);

столь (так, в такой степени) – столь (верхняе ўнутранае пакрыццё памяшкання, процілеглае падлозе);

хво́я (игловидный или чешуйчатый лист некоторых (обычно вечнозелёных) деревьев или кустарников) – хво́я (вечназялёнае дрэва сямейства хваёвых з высокім прамым ствалом і доўгай ігліцай, сасна; ігліца; галінка хвойнага дрэва);

час (единица измерения времени, равная 1/24 суток и состоящая из 60 минут; время, пора) – час (працягласць існавання ўсіх з'яў рэчаіснасці, якая вымяраецца вякамі, гадамі, гадзінамі, мінутамі).

Критериями эффективности усвоения межъязыковых омонимов учащимися-билингвами младшего школьного возраста являются: 1) умение определять межъязыковые омонимы; 2) умение толковать их значение при помощи словарей (переводного и толкового); 3) умение точно употреблять межъязыковые омонимы в речи. Каждое из указанных умений может быть сформировано на низком, среднем или высоком уровне.

Показатели сформированности первого умения: учащийся с помощью наводящих вопросов находит отдельные межъязыковые омонимы в русском или белорусском тексте, понимает их значение на одном из языков (низкий уровень); учащийся находит межъязыковые омонимы в русском и белорусском тексте, правильно понимает значение большинства из них на каждом из двух языков; значение отдельных межъязыковых омонимов знает только на одном из языков (средний уровень); учащийся находит межъязыковые омонимы в русском и белорусском тексте, правильно понимает их значение на каждом из двух языков (высокий уровень).

Показатели сформированности второго умения: учащийся начинает работать

с переводным или толковым словарем под руководством и с помощью учителя (низкий уровень); учащийся испытывает некоторые трудности в выборе типа словаря и поисках в нём необходимой информации (средний уровень); учащийся без трудностей выясняет значение межъязыковых омонимов при помощи переводного и толкового словарей (высокий уровень).

Показатели сформированности третьего умения: учащийся стремится избегать использования межъязыковых омонимов в собственной речи, допускает большое количество ошибок при использовании межъязыковых омонимов в собственной русской или белорусской речи (низкий уровень); учащийся стремится использовать межъязыковые омонимы в собственной речи, при этом допускает ошибки в употреблении межъязыковых омонимов при использовании второго языка (средний уровень); учащийся активно и безошибочно использует межъязыковые омонимы в собственной русской и белорусской речи (высокий уровень).

Следует отметить, что для обеспечения эффективности формирования языковой компетенции учащихся при освоении межъязыковых омонимов важно акцентировать внимание не только на усвоении их лексического значения, но и на овладении нормами их произношения, написания, формообразования, лексической и грамматической сочетаемости при использовании в каждом из двух языков.

Список использованных источников

1. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.

2. Розенталь, Д. Э., Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.

3. Федорчук, Е. В. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках: на материале русского и украинского языков : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Федорчук. – М., 2001. – 256 л.

УДК 37.036

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТВОРЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Ефременко Е. А.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматривается сущность художественно-образного мышления младших школьников. Определяется особая значимость формирования и развития художественно-образного мышления в процессе развития гармоничной личности. Художественно-образное мышление у детей младшего школьного возраста характеризуется эмоциональностью, оригинальностью, ассоциативностью, фантазией, воображением, активизирует учебно-познавательную деятельность, а также влияет на развитие личности.

В целях формирования художественно-образного мышления приводится пример творческого занятия по изготовлению аппликации из перьев птиц.

Ключевые слова: младший школьник, мышление, художественно-образное мышление, аппликация.

The article deals with the essence of artistic and figurative thinking of younger schoolchildren. The special significance of the formation and development of artistic and figurative thinking in the process of development of a harmonious personality is determined. Artistic and figurative thinking in children of primary school age is characterized by emotionality, originality, associativity, fantasy, imagination, activates educational and cognitive activity, and also affects the development of the individual.

In order to form artistic and figurative thinking, an example of a creative lesson in making appliqués from bird feathers is given.

Key words: junior schoolchild, thinking, artistic and figurative thinking, application.

Младший школьный возраст – это период освоения детьми нового социального статуса, начала учебной деятельности в школе и активного развития мышления. В данный период происходит повышение интеллектуального уровня всех психических процессов и осознание ребенком собственных изменений, которые происходят в ходе учебной деятельности. Наиболее существенные изменения происходят, как считал Л.С.Выготский, в сфере мышления. Развитие мышления становится доминирующей функцией в развитии личности младших школьников, определяющей работу всех других функций сознания.

Высшая форма познавательной деятельности – мышление. Это психический познавательный процесс, характеризующийся обобщением и опосредствованным отражением отношений между явлениями действительности. Мыслительная деятельность человека разнообразна и многогранна, что особенно проявляется в существовании различных видов мышления. В психологии наибольшую популярность получили классификации мышления по следующим основаниям: по форме; по характеру решаемых задач; по степени развернутости; по степени новизны и оригинальности.

По форме выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое. Вид мышления, при котором решение задачи требует внешних двигательных экспериментов, называется наглядно-действенным. Мышление, основанное на рассуждениях, называется логическим. Посредством рассуждений, синтеза различных знаний можно получить ответ на поставленный вопрос или решить мыслительную задачу.

В наглядно-образном мышлении также используются эксперименты, направленные на поиски решения, они выполняются посредством образов. Образы, используемые наглядно-образным мышлением – это отвлеченные, обобщенные образы, в которых выделяются только признаки и отношения предметов, важные для решения конкретной мыслительной задачи. Нередко в литературе используются термины «образное мышление» или «визуальное мышление», которые почти тождественны понятию «наглядно-образное мышление» [1, с.88].

Художественно-образное мышление можно определить как развитую форму наглядно-образного мышления, связанную со способностью генерировать образы в процессе художественной деятельности. Художественно-образное мышление позволяет эффективно формировать знания о реальном мире, опираясь на последовательное изучение закономерностей окружающего мира [2, с. 52].

Развитие процессов восприятия определяет и совершенствует образы представления у детей. Только при определенном уровне развития образной памяти, представления, мышления и воображения ребенку доступно дальнейшее усвоение знаний и умений. Детское изобразительное творчество постоянно изменяется в процессе взросления и обучения, становится более анализирующим, то есть принимает характер организованного наблюдения. Это обусловлено особенностями зрительных восприятий детей. Связь рисования с предшествующим восприятием предметов доказана многолетними исследованиями ученых (Е.И. Игнатьев, Н.П. Сакулина, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) [3, с. 120].

Художественно-образное мышление – это форма творческого отражения и переработки человеком действительности. Художественно-образное мышление детей имеет широкий диапазон и может быть выражено различными уровнями его развития. В проблеме формирования художественно-образного видения школьников существует ряд подходов к видению и решению этого вопроса. Их можно разделить на три основных методических позиции [4, с. 109]:

1) на формирование и развитие художественно-образного видения школьников влияют не только практические умения и навыки, но и специфика восприятия окружающей действительности, и развитие такого мышления учащихся должны опираться на рисование с натуры, по памяти и по представлению, эффективность которого способствует развитию опыта наблюдений и сравнений, а также развивает способность учащихся аккумулировать образы восприятий и памяти в процессы мышления (Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов и др.);

2) вторая позиция рассматривает формирование и развитие художественно-образного видения школьников как отражение эмоционально-чувственного бытия школьника, здесь эмоционально-личностная основа творчества сама находит способ выражения, а школьник, опираясь на интуицию и свои внутренние чувства использует средства искусства как инструмент. А как следствие, особенность этого возрастного периода проявляется в его повышенной ассоциативности (Б.В. Неменский, Б.П. Юсов);

3) в третьей – рассматриваются возможности соотнесения и взаимодействие освоенных на данном уровне изобразительных знаний, умений и навыков с общими психологическими процессами развития личности учащихся (Н.С. Боголюбов, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.А.

Мелик-Пашаев и др.).

На начальных этапах обучения особую значимость имеют задания, нацеленные на:

– обогащение образов воображения, являющихся основой для моделирования творческих замыслов и диалога с произведениями искусства;

– выявление характерных признаков и свойств различных предметов и явлений;

– моделирование образов и комбинаций образов;

– неординарное их использование при решении поставленных задач.

В качестве примера приведем пример занятия «История одной картины» в рамках проекта «Волшебное перо».

Птичьи перья — удивительный природный материал. Картины и аппликации из перьев являются одним из видов декоративно-прикладного творчества. Перо дает возможность построения многослойного ступенчатого изображения.

Цель творческого занятия: возродить такой вид творчества, как создание картин из перьев птиц.

Для реализации данной цели необходимо решить задачи следующего характера:

– обучение основным приёмам работы с перьями и пухом;

– развитие мотивации личности к познанию и творчеству, наблюдательности, развитие художественного вкуса, художественно-образного мышления, памяти, воображения; формирование устойчивого интереса к труду, эколого-эстетической отзывчивости на прекрасное;

– воспитание чувства взаимопомощи, коллективизма, доверия, дружбы, доброты, отзывчивости, умения доводить начатое до конца.

Нужно отметить, что работа с пером и пухом требует особого усердия, аккуратности и художественного вкуса. Кроме того, необходимо учитывать, что на создание одной картины из перьев птиц могут уйти годы. При создании картин и аппликаций можно использовать самые разнообразные перья: куриные, утиные, гусиные, индюшиные, голубиные, перья лесных птиц и перья попугаев.

Чтобы перо стало пригодным для работы, его необходимо промыть в горячем содовом или мыльном растворе. Затем перо необходимо обдать кипятком и хорошо просушить. Для отбеливания и покраски пера подойдут любые отбеливающие и красящие растворы.

Технология создания аппликации и картины «Журавль» из перьев:

1. Для начала необходимо разработать композицию будущей работы. Основные контуры рисунка нужно нанести на основу при помощи карандаша. Четко разделить задний и передний план.

2. Основной фон картины создается накладным способом (по принципу аппликации):

каждое последующее перышко накладывают на предыдущее. Цвет фона может быть как однотонным, так и неравномерным, постепенно переходящим к более темным или светлым тонам. Перо приклеивают при помощи клея, который наносится на поверхность листа или холста тонким слоем. Намазывать клеем следует небольшие участки так, чтобы клей не засох прежде, чем вы успеете наклеить на поверхность перья. В качестве клея может быть использован обычный клей ПВА, предназначенный для бумаги.

3. После того как фон картины готов, можно приступать к созданию рисунка переднего плана. Для создания таких фигур выбирают перышки, контрастирующие с основным фоном. Очень часто для переднего плана используют яркие перья попугаев или другие окрашенные перья.

4. Оформление аппликации из перьев в паспарту и рамку.

Для развития художественно-образного мышления важно формировать у учащихся умение видеть новое в различных материалах, постепенно переводить детей с уровня элементарных, простейших представлений о мире на уровень художественно-эстетических понятий и обобщений. На творческих занятиях у детей развиваются умственные способности, логическое мышление, пространственные представления, фантазия, творения образов предметов, явлений за наблюдением и воображением. В процессе практической деятельности ученики активизируют свою любознательность, смекалку, самостоятельность, образное мышление.

Художественно-образное мышление является важным для успешного познавательного процесса, для максимального развития личности, для эффективной социализации детей младшего школьного возраста, поэтому специалисты, которые задействованы в образовательном процессе, должны создать все необходимые психолого-педагогические условия для формирования и развития данного мышления.

Список использованных источников

1. Пегасова Н. С. Руководство развитием художественно-образного мышления у учащихся художественного отделения в процессе работы над композицией / Н. С. Пегасова // Формирование и активизация художественно-образного мышления учащихся в ДШИ на современном этапе: (из опыта работы МБУДО «Детская школа искусств» Чебаркульского городского округа) / М-во культуры Челяб. обл., Учебно-метод. центр по образованию и повышению квалификации работников культуры и искусства Челяб. обл. – Челябинск, 2016. – С. 87-92.

2. Терещенко, Н. А. Развитие художественно-образного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. А. Терещенко. – Ростов н/Д., 2005. – 281 с.

3. Кузин, В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе / Н. В. Кузин. – М., 1998. – 334 с.

4. Скрипникова, Е. В. Художественный образ в изобразительной деятельности учащихся / Е. В. Скрипникова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 2. – С. 108-110.

УДК 372.4

ВИДЕОРОЛИК КАК СОВРЕМЕННЫЙ И ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Куркучекова Д. А., Когумбаева О. П.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, Колледж педагогического образования, информатики и права, г. Абакан, Российская Федерация

В статье особое внимание уделено важности использования видеороликов в процессе обучения младших школьников. Описаны возможности включения видеороликов в образовательный процесс в качестве активного образовательного контента. Такой формат помогает удерживать внимание, стимулирует любопытство, способствует вовлечению в образовательный процесс, позволяет облегчить восприятие сложной информации, упрощает представление сложного материла, является способом демонстрации явлений окружающего мира, которые невозможно продемонстрировать в реальных условиях. Также одним из интересных средств обучения являются обучающие видеоролики, созданные самими учащимися.

Ключевые слова: образование, видеоролики, видео, младший школьник.

The article pays special attention to the importance of using videos in the process of teaching younger schoolchildren. The possibilities of including videos in the educational process as active educational content are described. Such a format helps to hold attention, stimulates curiosity, promotes involvement in the educational process, makes it easier to perceive complex information, simplifies the presentation of complex material, is a way of demonstrating the phenomena of the surrounding world that cannot be demonstrated in real conditions. Also, one of the interesting learning tools are instructional videos created by the students themselves.

Keywords: education, videos, videos, junior high school student.

Одной из главных задач учителя начальной школы является развитие у обучающихся интереса к учебе и творчеству. Интерес к процессу обучения является мощным инструментом, который побуждает учащихся к более глубокому изучению предмета и развивает их способности. Одним из способов решения этой проблемы является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе начальной школы, что позволяет разнообразить формы и средства обучения, повышая творческую активность учащихся. Традиционно считается, что ребенок получает грамотность в начальной школе, где его учат писать, читать и считать. Это, несомненно, верно, но современное общество нуждается в новых способах деятельности, что требует развития у человека всего комплекса навыков и умений — поиска необходимой информации, ее обработки, предоставления другим людям, моделирования новых объектов и процессов, самостоятельного планирования и выстраивания своих действий. Наряду с обучением

навыкам чтения, письма и счета важно научить детей использовать цифровые технологии в качестве рабочего инструмента в учебе и повседневной жизни, начиная с первого класса.

В сфере образования происходят фундаментальные изменения: активно используется электронное обучение, развиваются технологии дистанционного обучения, что способствует сознательному формированию и усвоению знаний, умений и навыков. Информатизация общества значительно изменила практику повседневной жизни. Информационные технологии предоставляют каждому ребенку возможность развивать творческие способности, включаясь в различные виды деятельности с учетом его индивидуальных склонностей. С помощью видеороликов мы можем развивать творческие способности, а также поддерживать одаренных и талантливых детей.

Нет никаких сомнений в том, что видео является эффективным дидактическим инструментом. Нынешние технические возможности значительно расширяют спектр видеоформатов: обучающая анимация, студийная съемка и т.д. При выборе формата необходимо исходить из образовательной цели, бюджета и времени производства.

Видеоролики открывают множество возможностей для образовательных целей. Перечислим некоторые из них:

– привлекает и удерживает внимание, стимулирует любопытство;

– облегчает восприятие новой и сложной информации;

– обогащает другие виды учебного материала (текст, таблицы, диаграммы);

– упрощает изложение материала с разных точек зрения;

– служит способом демонстрации явлений, ситуаций и событий реального мира, которые не могут быть продемонстрированы немедленно;

– становится отправной точкой для обсуждения.

Для младших школьников многие образы окружающего мира, изучаемые по программе, незнакомы, а с помощью видео есть возможность показать в качестве дополнения к учебнику. Для того чтобы процесс обучения с помощью видеоматериалов был эффективным, необходимо систематически и рационально использовать видео на уроках, предпочтение отдается коротким видеоматериалам.

Следует отметить, что видео — это не только источник информации. Использование видео способствует развитию различных аспектов в образовательной сфере.

Во–первых, развивается речь — один из самых не простых разделов образования, но с помощью видеоматериалов, можно развить его, например, добиться правильной артикуляции отдельных звуков, поставить речевое дыхание, выучить буквы и научить детей читать по слогам.

Во-вторых, происходит физическое развитие, дети не находятся в одном и том же

положении, что в первую очередь плохо сказывается на детском организме, а больше двигаются, совершая различные движения при съемке видеороликов.

В-третьих, происходит художественно-эстетическое развитие, благодаря искусству появляется возможность развить визуальных образов и творческое развитие. И обучающие видеоролики лучше всего подходят для этой цели.

Урок и внеурочное занятие с использованием видеороликов не только оживляет процесс обучения, но и повышает мотивацию в обучении. Использование видеороликов на занятиях трансформирует преподавание традиционных академических предметов, оптимизирует процессы понимания и запоминания учебного материала, а самое главное – подняло учебную и познавательную мотивацию детей на более высокий уровень.

Видеоролики можно использовать на любом этапе урока: определить тему урока, в целеполагании, в сопровождении объяснении нового материала, закрепление уже изученного материала.

Одним из интересных средств обучения являются обучающие видеоролики, созданные самими учащимися. Сделать их довольно просто, ведь в основу ложится изучаемый материал, который ребенок оригинально представляет, делая их самостоятельно, эффективность запоминания изученного материала возрастает в разы. При этом есть возможность использования видеоматериалов в процессе обучения, что позволяет существенно повысить эффективность процесса обучения, так как учебное видео делает процесс усвоения материала «живым», интересным и «проблемным». Использование видеороликов позволяет сделать образовательный процесс информационно более емким, зрелищным и комфортным [2, с. 101].

Самостоятельно созданные видеофильмы позволяют:

– выбирать и дополнять материал в соответствии с целями урока;

– комбинировать аудио-, видео- и иллюстративные материалы;

– определять продолжительность демонстрируемого материала;

– учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Видео оживляет урок, делает его более интересным, а изучаемый материал более доступным. Например, на занятиях по литературному чтению можно использовать видеоматериалы по следующим темам: «Биографии авторов», «Сцена из сказки» и т.д. На занятиях по окружающему миру можно использовать следующие видеоматериалы: «Жизнь птиц зимой», «День домашних животных» и т.д. Видеоролики успешно используются на уроках по математике, что позволяет легко и быстро освоить счет в прямом и обратном порядке и т.д. Реализации основной образовательной программы через использование видеоматериалов позволяет построить образовательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыследеятельности, гуманизации

содержания обучения и педагогических взаимодействий [1, с. 45-50].

Основной упор лучше сделать на организацию групповой работы по созданию видеороликов. Каждой группе даётся задание: выбрать капитана; назвать группу соответственно тематике видеоролика; выбрать режиссёра и монтажера, ознакомиться с инструкцией по созданию видеоролика, придумать свою идею видеоролика, создать свой видеоролик в группе по предложенной теме.

Во время создания видеоролика учащиеся используют инструкцию, позволяющую им поэтапно организовать свою деятельность по созданию видеороликов в группах:

Изучают информацию о видеороликах, их типах и этапах создания. После того, как обучающиеся подробно изучили информацию о видеороликах и этапах создания. Каждая мини-группа выбрала для себя соответствующий тип, вид и жанр видеоролика над которым они будут работать в процессе определенных занятий.

Определяют и изучают приложение, предназначенный для создания видеороликов. Каждая мини-группа, определяет для себя приложения для комфортного создания видеороликов. Например, учащимися было выбрало приложение для редактирования видео CapCut, т.к. в нем удобно и комфортно редактировать видеоролики, добавлять разные эффекты, стили и фильтры.

Формулируют идею видеоролика, т.е. то, что предполагают получить в итоге. Обучающиеся ещё в начале определяются с идей видеоролика, соответственно теме видеоролика. В процессе реализации могут возникнуть проблемы с идеями замысла, пробуйте разные идеи, даже безумные идеи могут стать началом чего-то интересного.

Создают видеоролик по соответствующей теме. У каждого участника группы есть свои обязанности, которые они выполняют (разработка вступления, развитие действия, разработка концовки видеоролика). Если некоторые учащиеся хотят работать индивидуально, то можно дать им отдельные поручения, например, подобрать звуковой ряд и т.д.

Предоставляют разработанный видеоролик.

Анализируют полученные результаты работы. Показывают свои работы учащимся других классов и слушают их мнение. После анализа всех мнений принимают решение о каких-либо изменениях. Благодаря мнению окружающих, ребята смогут понять добились они того, что планировали или нет.

Использование видеоролика на учебных занятиях. Самый оригинальный и творческий видеоролик можно отправить на конкурс.

Видеоролики – это современный и эффективный способ обучения, который можно применять при изучении любого учебного предмета, их использование является мощным техническим средством взаимодействия, обучения, развития способностей, необходимым для

современной личности.

Список использованных источников

1. Вопросы автоматизации управления образованием. Дайджест Интернет-альманаха «Вопросы информатизации образования». – М. : НП «СТОиК», 2006.

2. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010.

УДК 377.8

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Нербышева Е. Г.[1], *Макарчук Я. В.*[2]

[1] Черногорский техникум отраслевых технологий, г. Черногорск, Российская Федерация

[2] Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

В статье представлены особенности и основные характеристики формирования деонтологической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики. Выявлен уровень сформированности деонтологической компетентности будущих педагогов в профессиональном обучении.

Ключевые слова: деонтологическая компетентность, деонтологическое поведение, деонтологичексие качества, педагогическая практика.

The article presents the features and main characteristics of the formation of deontological competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice. The level of formation of deontological competence of future teachers in professional training is revealed.

Keywords: deontological competence, deontological behavior, deontological qualities, pedagogical practice.

Современный учитель начальных классов должен обладать широким спектром общественных ценностей, быть творческим и проявлять гуманное отношение ко всем участникам образовательного процесса.

Уже в процессе получения профессионального образования будущие педагоги должны осознавать моральные цели выбранной специальности, понимать свою ответственность и право на доверие общества. Современное общество предъявляет совершенно новые требования к деонтологической культуре педагога.

В ФЗ «Об образовании» (статья 48) говорится о том, что педагогические работники должны «соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений» [4].

В методических рекомендациях по подготовке кадров по программам среднего

профессионального педагогического образования представлены личностные результаты, которые определены отраслевыми требованиями к деловым качествам личности: «принимающий и транслирующий ценность детства как особого периода жизни человека, проявляющий уважение к детям, защищающий достоинство и интересы обучающихся, демонстрирующий готовность к проектированию безопасной и психологически комфортной образовательной среды, в том числе цифровой» [3].

Проблемой целенаправленного формирования деонтологической готовности будущих учителей начальных классов занимались многие учёные. Так, в работах О. С. Быковой, Е. К. Веселовой, А. А. Деркач, В. Д. Иванова, Г. А. Карахановой, Г. Н. Коджаспировой, Е. В. Костомаровой, Ю. Г. Кузнецова, К. М. Левитан, А. К. Марковой, Е. В. Неумоева-Колчеданцевой, Е. И. Огарева обоснованы концептуальные положения о формировании деонтологической компетентности как о целостной системе индивидуальных качеств личности.

«Деонтологическая компетентность» по мнению О. С. Быковой, Е. В. Костомаровой представляет собой «систему индивидуальных качеств, которая состоит из знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственных идеалов и норм профессионального поведения, направленных на обеспечение готовности человека к выполнению профессионального долга» [1, с. 45].

К. М. Левитан в своём исследовании «Основы педагогической деонтологии» указывает на значимость профессионального саморазвития личности педагога. Автор отмечает, что «особым «орудием» педагогической деятельности является личность, его профессиональная зрелость, которая позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся производственной ситуации» [2, с. 34].

Под деонтологической компетентностью следует понимать этическое поведение в педагогической деятельности, развитие личностных качеств, сформированные на основе интеллектуальной, духовной и эмоциональной составляющих сторон жизни.

После изучения различных подходов понятия «деонтологическая компетентность», были выделены основные характеристики:

1. Соблюдение деонтологических принципов, профессионального долга, моральных и этических правил, что представляет в совокупности интегральное свойство личности.

2. Сформированные деонтологические и этические знания относительно педагогической деятельности.

3. Соблюдение норм и правил при взаимодействии с участниками образовательного пространства в педагогической ситуации.

4. Умение регулировать своё поведение руководствуясь системой требований

(этические, гуманистические, нормативные), основанное на осознанном профессиональном долге.

5. Ответственное отношение к результатам профессиональной педагогической деятельности.

На основе анализа особенностей формирования деонтологической компетентности будущих учителей начальных классов выделены следующие методологические подходы: акмеологический, культурологический, аксиологический, личностно-деятельностный и целостный.

Так же были определены базовые принципы, которые необходимо соблюдать в процессе формирования деонтологической компетентности в профессиональном обучении:

– научности содержания и методов;

– систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, опыта профессиональной деятельности;

– сознательности, творческой активности и самостоятельности студентов;

– прочности достигнутых студентами результатов.

Существуют основные механизмы формирования деонтологической компетентности у будущих учителей начальных классов, которые были подтверждены в научных исследованиях О. А. Абдуллиной, В. Г. Асеева, В. Б. Бондаревского, В. Я. Виленского, П. Я. Гальперина, Б. И. Додонова, П. М. Ершова, Н. Н. Загрязкиной, И. В. Имедадзе, И. С. Кона, Н. В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, В. А. Ойгензихта, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова, Н. Ф. Талызиной, Н. Д. Хмель, Д. Б. Эльконина.

На основе анализа различных работ выше представленных авторов, были выделены следующие теоретические основы механизмов формирования деонтологической компетентности студентов педагогических специальностей через педагогическую деятельность: ответственность, чувство долга, мотивы, эмоциональные переживания, волевая регуляция.

Деонтологическая компетентность должна формироваться в профессиональных учебных заведениях постепенно через изучение педагогики, психологии, других дисциплин и междисциплинарных модулей. Сформированные необходимые знания и умения, позволяют осознать будущим учителям начальных классов специфику педагогической деятельности, определить ценностные ориентиры, что является важным при взаимодействии с участниками образовательного пространства.

Помимо методических знаний необходимо сформировать навыки профессионального и деонтологического поведения. А это возможно достичь лишь в процессе взаимодействия с обучающимися в процессе педагогической практики.

Педагогическая практика является самостоятельным источником получения педагогического опыта, более того, выступает как микросреда, где происходит развитие личности.

Проблема формирования деонтологической компетентности будущих учителей профессионального обучения не была предметом специального исследования авторов, поэтому важность данного исследования заключается в раскрытии вопросов формирования деонтологической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики.

В педагогической теории существуют различные точки зрения к рассмотрению проблемы «сущности педагогической практики» (О. А. Абдуллина, В. П. Горленко, О. С. Гребенюк, Р. П. Мышинская, Н. К. Сергеев, И. Ф. Харламов, В. А. Щенев).

Теоретико-методические положения по организации педагогической практики учителей представлены в работах О. А. Абдулиной, С. И. Архангельского, Н. Н. Загрязкиной, Н. В. Кузьминой, Е. В. Оганесян, И. Ф. Харламова, Н. Д. Хмель, А. С. Чернышова, Л. А. Ядвиршис и др.

По мнению А. Щелтена практика носит «серьезный характер», так как позволяет реализовать деятельностную ответственность за результаты собственного труда.

Б. Д. Эльконин рассматривает практику как новый опыт, проявляющийся в умении выражать совокупность общественных отношений.

Соответственно погружение в образовательную среду, позволяет осознать личностные ценности, правовые, этические нормы, прочувствовать важность соблюдения деонтологических принципов (гуманное отношение к участникам образовательной среды, забота об здоровье, толерантность, уважение чести и достоинства обучающихся, охрана детских тайн, демократический стиль общения с учениками, взаимосвязь уважения и требовательности, педагогический оптимизм и т.д.).

В научных трудах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна говорится о том, что в процессе педагогической практики будущие педагоги вовлечены в общение с участниками педагогического пространства, в ходе чего возникают предпосылки ситуативного интереса к педагогической профессии, происходит познание себя как будущего учителя начальных классов.

Таким образом, деятельность является фактором развития личности; личность, её способности и качества формируются в процессе деятельности. Следовательно, в основу формирования деонтологических компетентностей будущего учителя должна быть положена его профессиональная деятельность. Это связано, прежде всего, с тем, что профессиональная практика обеспечивает будущему учителю позицию активного субъекта педагогической

деятельности.

Для подтверждения теоретических положений была организована опытно-экспериментальная работа на базе ГБПОУ РХ «Черногорский техникум отраслевых технологий» города Черногорска Республики Хакасия. В исследовательской работе приняли участие студенты второго и третьего курсов в количестве 42 человек, обучающиеся по программе подготовки специалистов среднего звена по специальности «44.02.02 Преподавание в начальных классах».

В соответствии с выделенными категориями деонтологической компетентности для проведения исследования были подобраны следующие диагностические методики:

Тест «Стиль педагогического общения» по анкете А. А. Леонтьева.

Тест «Сформирован ли у вас педагогический такт» (модификация Р. Р. Калининой).

Анкета для самооценки толерантности педагога Ю. А. Макарова.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена педагогическая диагностика, которая позволила оценить уровень деонтологической компетентности будущих педагогов. В целом, в экспериментальной группе преобладал средний и низкий уровни сформированности деонтологической компетентности.

Формирование деонтологической компетентности будущих педагогов осуществляется поэтапно: I этап (1-2 курсы) – функционально-целевой; II этап (2-3 курсы) – содержательно-деятельностный; III этап (3-4 курсы) – оценочно-результативный.

I этап (1-2 курсы) – функционально-целевой заключался в формировании деонтолгических знаний: педагогическую этику; педагогическую культуру учителя; культуру взаимодействия педагога и обучающихся; культуру речевого поведения педагога; принципы педагогической деонтологии; управление конфликтными ситуациями.

Данная работа велась через включение деонтологии в процесс подготовки: проведение учебных занятий на деонтологические темы; включение деонтологического материала в занятия по дисциплине «Педагогика»; изучение профессионально-значимых и личностных качеств; составление этического кодекса учителя начальных классов; придумывание своего личного педагогического кредо; также был подобран комплекс ситуационных задач, направленный на формирование деонтологической компетентности будущих учителей начальных классов.

В рамках данного исследования был организован II этап (2-3 курсы) – содержательно-деятельностный, направленный на формирование деонтологической компетентности будущих педагогов в ходе поэтапного прохождения педагогической практики в образовательных организациях.

В целях приобретения студентами навыков самостоятельного решения образовательных

и педагогических задач во время практики им было предложено выполнить индивидуальные задания. Задание заключалось в том, что необходимо было описать реальные педагогические ситуации, возникшие в учебном заведении во время прохождения студентами практики.

Описание этих ситуаций должно включать возможные причины проблемы, указание способов решения и характеристику полученных результатов, эффективных и не эффективных путей решения ситуации, что позволяет развивать необходимые деонтологические компетентности у студентов.

В дальнейшем собранные данные используются в учебном процессе, что очень важно для оперативного решения задачи по приближению теоретических учебных занятий к проблемам и особенностям реальной практической деятельности.

Оценка качества педагогического образования в основном ориентирована на профессиональную подготовку будущих педагогов, тогда как личностная составляющая остается скрытой и не оцениваемой, стихийно формируемой. Именно педагогическая практика в образовательных организациях является важнейшим этапом в развитии личности, а так же в формировании деонтологической компетентности будущих студентов педагогических специальностей. Следующим этапом нашего исследования является продолжение организации формирующего этапа и проведение контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

Список использованных источников

1. Быкова, С. С. Формирование деонтологической компетентности у будущих педагогов в системе профессионального образования / С. С. Быкова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 37-41.

2. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии: Учеб.пособие для высш. шк. / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.

3. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам среднего профессионального педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-28042022-n-ab-119705/. – Дата доступа: 24.02.2023.

4. Федеральный закон «Об Образовании в Российской и Федерации»: от 29.12.2012 № 273. – М.: Эксмо, 2022. – 192 с.

УДК 37.013.77

РАЗВИТИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Пасюкова А. А., Дорофеева Т. А.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

В статье рассматриваются процесс развития моторных функций у дошкольников при подготовке к обучению в школе с точки зрения психолого-педагогических исследований. С помощью методики Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич «Оценка психомоторного развития дошкольников» исследуются особенности развития моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием. Изучен уровень развития моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием, а также намечен дальнейший шаг в работе с детьми, имеющими нарушения зрения.

Ключевые слова: моторика, моторные функции, косоглазие, амблиопия.

The article discusses the process of developing motor functions in preschoolers in preparation for school education from the point of view of psychological and pedagogical research. With the help of N.O. Ozeretsky and N.I. Gurevich "Assessment of psychomotor development of preschool children" the features of the development of motor functions in children of older preschool age with amblyopia and strabismus are studied. The level of development of motor functions in children of older preschool age with amblyopia and strabismus was studied, and a further step was planned in working with children with visual impairments.

Key words: motility, motor functions, strabismus, amblyopia.

Развитие моторных функций в деятельности учителя-дефектолога является важным целевым ориентиром в завершении дошкольного образования. В Федеральном Государственном образовательном стандарте, направленного на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, говорится о том, что важно для физического развития детей находить новые формы, методы и средства развития моторных функций как согласованных движений, умений сочетать движения со зрительной системой.

Так, под моторикой понимается совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку [2], которые в совокупности направлены на выполнение какой-либо задачи.

Известно, что формирование движений происходит при участии речи. Совершенствование движений органов артикуляции способствует точное и динамичное выполнение упражнений для ног, рук и головы. Все стороны двигательной сферы, а именно общую, мелкую, артикуляционную, мимическую, очень важно формировать в дошкольном возрасте [3].

В старшем дошкольном возрасте особое внимание уделяется развитию мелкой моторики, что связано с подготовкой руки к графомоторным навыкам и подготовки руки к письму в целом. Детям в начальных классах трудно овладеть письмом, а именно каллиграфическим правописанием, что связано со слабым развитием мышц и связок руки ребенка. Развитая мелкая моторика способствует и повышению сосредоточенности, усидчивости, концентрации внимания, а также у ребенка в младшем школьном возрасте вырабатывается дисциплина, что очень важно для школьника, особенно с ограниченными возможностями здоровья.

Л.В. Антакова-Фомина, М.М. Кольцова, Л.П. Савина, Т.А. Ткаченко и др. посвятили достаточно работ в изучении проблемы развития моторных функций у детей дошкольного возраста. В частности, исследования Л.В. Фоминой показывают, что развитие артикуляции звуков речи у детей чрезвычайно облегчается, если у них тренируются движения пальцев рук [3].

В исследованиях М. И. Земцовой, Л. И. Плаксиной, Л. И Солнцевой, А. Г. Литвака, В. З. Денискиной, Л. П. Григорьевой, Е. Н. Подколзиной и др. говорится, что дети с амблиопией и косоглазием отстают в развитии моторных умений, у них недостаточно развиты физические качества, координация, психическая структура «схема тела». При нарушении зрительного анализатора происходят изменения в психическом развитии и психомоторной сфере детей. Зрение способствует накоплению чувственного опыта, полноценному восприятию окружающего мира, целостным представлениям ребенка, но при нарушении зрения действительность искажается.

Л.С. Выготский, в своем учении о дефекте и его структуре, определил косоглазие как первычный дефект зрительной системы. Вторичным дефектом является амблиопия, которая развивается на фоне косоглазия. Нарушение бинокулярного зрения происходит при нарушении двух выше представленных дефектов. Данное нарушение заключается в том, что поражаются разные отделы зрительного анализатора и его сенсорно-двигательные связи [4].

Перед детьми с косоглазием и амблиопией встает ряд трудностей, связанных с овладением сенсорными эталонами, со скоростью формирования познавательных интересов и, конечно, нарушением речи [5].

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования и изучения особенностей развития моторных функций у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием, была проведена опытно-экспериментальная работа.

Нами была выбрана комплексная методика Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич «Оценка психомоторного развития дошкольников» для выявления уровня развития моторных функций у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием на констатирующем этапе.

В ходе исследования уровня развития моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием были получены результаты, которые представлены на рисунке 1.

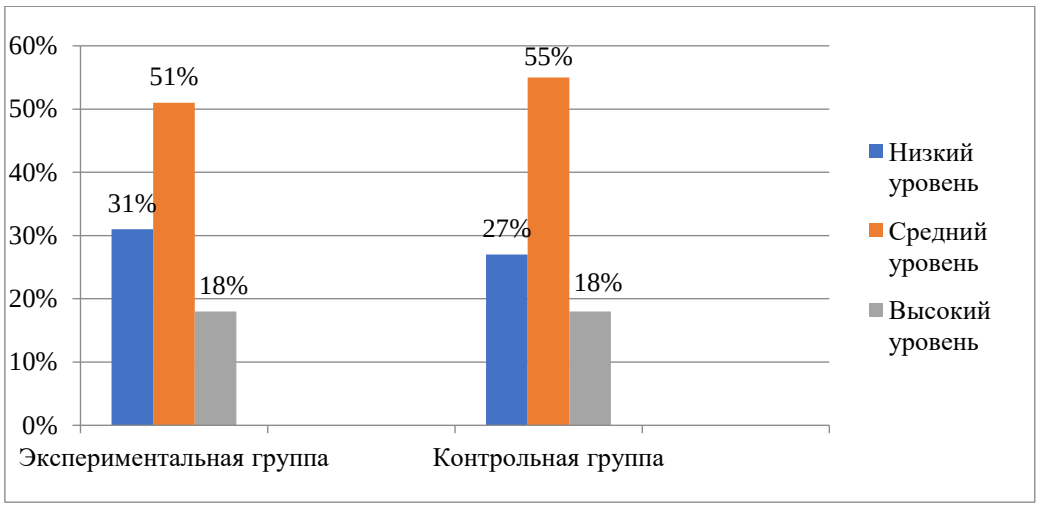


Рисунок 1 – общий уровень развития моторных функций детей с косоглазием и амблиопией (констатирующий этап)

Как показывают данные из рисунка, у детей экспериментальной и контрольной групп выявлен общий средний и низкий уровни развития моторных функций. И только у нескольких детей обеих групп высокий уровень.

Низкий уровень свидетельствует о том, что при исследовании дети с трудом понимали словесную инструкцию, с показом наглядного материала усваивали легче. При выполнении заданий допускали ошибки или не справлялись с заданием, некоторые дети обращались за помощью.

Средний уровень говорит о том, что дети могли выполнить самостоятельно только легкий вариант заданий. При наличии трудностей, дети нуждались в помощи разного объема.

При высоком уровне развития моторных функций дети сразу понимали инструкцию, правильно и самостоятельно выполняли задания, а также могли прокомментировать задание.

Высокий уровень у детей был выявлен при исследовании умения выполнять движение и владеть частями тела (50% экспериментальной и 40% контрольной выборки) и тактильных ощущений (50% экспериментальной и 60% контрольной выборки).

Средний уровень отражен в исследовании одновременности движений (30% детей в обеих группах), динамической координации нижних конечностей (50% экспериментальной и 40% контрольной выборки), статического равновесия (40% детей в обеих группах), конестетического праксиса (40% детей обеих выборок) и развития артикуляции и интонирования (60% детей экспериментальной и контрольной выборки).

Низкий уровень развития моторных функций отражен в исследовании мелкой моторики (50% детей в обеих группах) и зрительно-моторной координации (60% детей экспериментальной и 50% детей контрольной выборки).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что в контрольной и экспериментальной группе значения практически одинаковы: основная масса дошкольников

с амблиопией и косоглазием, принявшие участие в опытно-экспериментальном исследовании, показала средний и низкий уровни развития моторных функций, что свидетельствует о возможных трудностях детей при обучении в школе. Для будущих школьников данный уровень развития моторики является недостаточным для успешного обучения в начальных классах.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и апробации коррекционно-развивающей программы развития моторных функций у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием при подготовке к обучению в школе.

Разработанная нами программа включает игры и упражнения для развития крупной, мелкой и артикуляционной моторики. А именно: игры с мячом, комплекс пальчиковой и артикуляционной гимнастики, игры с мелкими предметами, использование массажных шариков, а также графические упражнения.

Список использованных источников

1. Особенности в развитии детей с косоглазием и амблиопией [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dou24.ru/z17/2012-10-26-05-16-48-58/28-2011-02-01-05-56-39/2012-11-29-08-32-40/133-2012-11-29-08-56-47. – Дата доступа: 06.05.2022.

2. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – М. : Эскимо, 2015. – 320 с.

3. Фомина, Л. В. Роль движений рук и моторной речи ребенка. Проблемы речи и психолингвистики / Л. В. Фомина. – М. : МГПИИЯ, 2006 – 90 с.

4. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян; Ин-т коррекц. педагогики РАО – М. : «ГороД», 1998.

5. Никулина, Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолго-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях общеобразовательного учреждения общего назначения) : учебное пособие. / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич ; под ред. Г. В. Никулиной. — СПб. : Издательство РГПУ им. А И. Герцена, 1999. – 86 с.

УДК 373.31

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОГРАММЕ «РОБОТОТЕХНИКА»

Пирогова Ю. Т., Макарчук Я. В.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Статья посвящена вопросам развития логического мышления младших школьников. Наиболее подробно рассматривается развитие логического мышления на занятиях по программе «Робототехника». В статье представлено теоретическое обоснование проблемы и эмпирическое исследование, направленное на определение уровня логического мышления младших школьников. Кратко охарактеризованы занятия, используемые для повышения уровня логического по программе «Робототехника».

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, робототехника, внеурочные занятия, младшие школьники.

The article is devoted to the development of logical thinking of younger schoolchildren. The development of logical thinking in the classes of the program "Robotics" is considered in the most detail. The article presents a theoretical justification of the problem and an empirical study aimed at determining the level of logical thinking of younger schoolchildren. The classes used to improve the level of logic in the program "Robotics" are briefly described.

Keywords: thinking, logical thinking, robotics, extracurricular activities, junior schoolchildren.

Образовательная робототехника в школе как внеурочная деятельность приобретает все большую значимость и актуальность в настоящее время. Ученик должен ориентироваться в окружающем мире как сознательный субъект, адекватно воспринимающий появление нового, умеющий ориентироваться в окружающем, постоянно изменяющемся мире, готовый непрерывно учиться. Понимание феномена технологии, знание законов техники позволит младшему школьнику соответствовать запросам времени и найти своё место в современной жизни [4].

С.А. Воротников определяет робототехнику как «проектирование, конструирование и программирование всевозможных интеллектуальных механизмов – роботов, имеющих модульную структуру и обладающих мощными микропроцессорами» [2, с. 16]. Сегодня человечество практически вплотную подошло к тому моменту, когда роботы будут использоваться во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому курсы робототехники и компьютерного программирования необходимо вводить в образовательные учреждения [2, с. 17].

Осенью 2008 года была запущена программа «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России». Деятельность программы в значительной степени изменила маршрут образовательной робототехники в России. Н.Н. Петрова и Е.П. Павлова отмечают, что «программа была инициирована Фондом поддержки социальных инноваций Олега Дерипаски «Вольное Дело», ее официально поддержали Министерство образования и науки РФ, Агентство стратегических инициатив» [3, с. 182].

Одной из задач программы стало вовлечение детей и молодежи в научно-техническое творчество и обеспечение равного доступа к освоению передовых технологий вне зависимости от места проживания, получению практических навыков их применения.

Для развития робототехники в регионах программа «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России» стала сотрудничать с заинтересованными некоммерческими учреждениями и организациями. С начала 2010-х годов робототехническое образование в России набирает популярность и расширяет географию. Изменения этого периода характеризуются по нескольким направлениям: количественный рост кружков

робототехники, вовлеченных в занятия робототехникой детей, онлайн-ресурсов и литературы; внимание к образовательной робототехнике со стороны государственных и муниципальных органов власти; появление российских производителей оборудования для занятий Робототехникой [1].

Образовательную робототехнику можно выделить как приоритетное направление в обучении детей в начальной школе. Также стоит отметить, что направление робототехника является достаточно сложным для изучения детьми младшего школьного возраста, но вместе с тем эта сложность помогает развивать различные качества детей, необходимые для их дальнейшего обучения, например для развития логического мышления.

Нами была проведена диагностика уровня развития логического мышления младших школьников с применением диагностических методик: «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой; «Простые аналогии» И.Ю. Кулагиной, В.Н. Калюцкого; «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова; «Сравнение понятий» А.В. Пилипенко. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сводные результаты исследования уровня развития логического мышления младших школьников

Методика	Методика «Исключение понятий» (автор С.Х. Сафонова).			Методика «Простые аналогии» (И.Ю. Кулагина, В.Н. Калюцкий)			Методика «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» (автор В.М. Русалов)			Методика «Сравнение понятий» (автор А.В. Пилипенко)		
Группа / Уровень	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа (11 человек)	9%	36%	55%	9%	27%	64%	18%	36%	46%	9%	45,5%	45,5%
Контрольная группа (11 человек)	18%	55%	27%	9%	55%	35%	27%	64%	9%	18%	55%	27%

Основываясь на данных таблицы 1, можем отметить, что в группах преобладает низкий

и средний уровень развития логического мышления, однако в экспериментальной группе показатели гораздо ниже, что говорит о том, что именно в данной группе необходимо повышение уровня логического мышления и каждой из его операций в частности.

Исходя из темы нашей работы, нами были организованы внеурочные занятия по программе «Робототехника». Нами была разработана серия занятий с использованием робототехники LEGO WeDo, к примеру такие как: занятие «Лаборатория Лего-роботов»; создание проектов. Было обеспечено личное участие каждого ученика в работе, чувство ответственности, осознание каждым учеником своей возможности чего-то достичь.

На внеурочном занятии «Лаборатория Лего-роботов» были поставлены следующие цели:

1. Собрать робота, изучить его возможности и составить простую программу в среде Lego Education. Изучить работу программы, особенности движения модели робота, закрепить навыки конструирования по инструкциям сборки моделей по инструкции, составления и загрузки программ.

2. Развитие логического мышления, моторики учащихся.

3. Воспитание чувства коллективизма, умения работать в сотрудничестве в команде, ответственности, уважительного отношения к мнению своих сверстников.

Внеурочное занятие проводилось для того, чтобы мы проверили, как учащиеся научились работать в коллективе, прислушиваться к мнению других, продемонстрировали навыки конструирования. При оценивании групповых работ нами была разработана следующая система: Таблица анализа поставленных целей и задач на внеурочном занятии «Лаборатория Лего-роботов».

После выполнения и проверки групповых работ, было обсуждение результатов. Совместно с учащимися мы рассмотрели 3 таблицы анализа поставленных целей и задач на внеурочном занятии «Лаборатория Лего-роботов», и пришли к выводу, что все 3 группы справились с поставленными целями и задачами, применяли навыки, полученные в ходе работы, использовали в работе определенные алгоритмы, логическое мышление.

Таким образом, для развития логического мышления на занятиях необходимо создать следующие условия: использование задач для выявления причинно-следственных связей, создание и презентация моделей, их анализ и обсуждение, использование программ моделирования алгоритмов.

Список использованных источников

1. Бишоп, О. Настольная книга разработчика роботов / О. Бишоп. – М. : МК-Пресс, Корона-Век, 2010. – 24 с.

2. Воротников, С. А. Информационные устройства робототехнических систем / С.А. Воротников. – М .: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – 23 с.

3. Петрова, Н. Н. Развитие логического мышления младших школьников в процессе кружковой деятельности по робототехнике / Н. Н. Петрова, Е. П. Павлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т.6. – С. 181-186.

4. Филиппов, С. А. Робототехника для детей и родителей / С. А. Филиппов. – 3-е изд., доп. и испр. – СПб.: Наука, 2013. – 21 – 22 с.

УДК 37.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Плотникова В. В., Колодезная Е. А.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Данная статья посвящена проблеме развития патриотических качеств младших школьников путем использования интерактивных методов на внеурочных занятиях «Разговоры о важном». При организации такой работы младшие школьники усваивают знания об истории, традициях, культуре народов, своём родном крае, формируется уважительное отношение к труду окружающих, проявляется нравственное поведение.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; интерактивные методы; младшие школьники.

This article is devoted to the problem of the development of patriotic qualities of primary school students through the application of interactive methods in extracurricular classes "Conversations about important things". The organization of such work allows primary schoolchildren to acquire knowledge about the history, traditions, culture of peoples, their native land, to form a respectful attitude to the work of others, to show moral behavior.

Key words: patriotic education; interactive methods; primary school children.

В настоящее время проблема патриотического воспитания является одной из актуальных проблем, т. к. недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства.

Патриотизм понимается как «одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, которая является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень её развития и проявляется в её активно-деятельностной самореализации на благо Отечества» [3, с. 101].Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, сопричастность с его историей, культурой, достижениями, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими её гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Младший школьный возраст является наиболее сенситивным для развития

патриотических качеств. В это время у ребенка формируется основа произвольного поведения, а ведущей формой его деятельности, сменяющей игровую, становится учебная деятельность. Младший школьный возраст открывает большие возможности для систематического и последовательного воспитания в самом широком спектре: гражданского, нравственного, эстетического и т. д. Основы, заложенные в характер и мировоззрение ребенка в этом возрасте, имеют прочную и устойчивую основу.

Понятие патриотического воспитания детей включает «зарождение, формирование и развитие первоначальных понятий и представлений: о Родине, необходимости защищать ее от врагов, о подвиге и героизме. Пробуждается интерес к героическому прошлому и настоящему России, стремление походить на героев, быть мужественным и смелым, сильным и выносливым, честным и правдивым, уважительным к друзьям и коллективу» [1, с. 115].

Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учащихся реализуется через организацию различных видов деятельности младших школьников, направленных на освоение знаний об истории, традициях, культуре народов, своём родном крае, месте рождения; содержательному знакомству с историей своей семьи, формирование уважительного отношения к труду окружающих, стремления посильно участвовать в нем, проявлять нравственное поведение. Эффективность патриотического воспитания зависит от реализации учителем внеклассной работы и от форм ее проведения.

На сегодняшний день целью обучения становится улучшение учебного процесса в школе. Вследствие этого, помимо традиционных методов, средств и форм обучения сегодня набирают все большую популярность интерактивные методы. Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта и в ходе, которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося [2, с. 76].

В рамках экспериментального исследования нами была проведена работа по развитию патриотических качеств младших школьников на внеурочных занятиях «Разговоры о важном» с использованием интерактивных методов.

На основе методических рекомендаций по ведению занятий «Разговоры о важном» нами была разработана программа внеурочных занятий, представленная в таблице 1.

Таблица 1 – Программа внеурочных занятий «Разговоры о важном»

№ п/п	Тема занятия	Виды деятельности	Дата изучения
1	День российской науки. Как становятся учеными?	Просмотр видеоролика «Люди науки, какие они?», обсуждение качеств учёного. Групповая работа: «Представление открытия»: ученики знакомятся с открытием и рассказывают о нём одноклассникам;	06.02.2023

		одноклассники отгадывают, что это за открытие российских учёных	
2	Россия и мир. Россия в мире	Беседа о роли России в современном мире. Знакомство с российскими объектами, включёнными в список всемирного наследия ЮНЕСКО. Интеллектуальная игра «Самые известные российские учёные, поэты, писатели, художники, композиторы, музыканты». Парная работа: подготовка рассказа об одном из российских лауреатов Нобелевской премии	13.02.2023
3	День защитника Отечества (День Армии). Кому я хочу сказать «спасибо»?	Участие в беседе о том, как жители России выражают свою благодарность защитникам Отечества. Просмотр и обсуждение видеоматериалов, в которых представлены эпизоды подвигов российских воинов в военное и в мирное время. Работа с пословицей «Сам погибай, а товарища выручай». Коллективная беседа о проявлениях благодарности к защитникам Отечества. Групповая работа: составление письма ветерану войны. Работа в парах: подготовка ответа на вопрос «Как стать хорошим солдатом?»	20.02.2023
4	Забота о каждом. Заряд на добрые дела	Участие в коллективной беседе, обсуждение вопросов «Что такое доброта?», «Трудно ли быть добрым?», «Как научиться делать добрые дела?». Обсуждение просмотренного видеоролика, в котором представлены несколько сюжетов о людях, совершающих добрые дела. Групповая работа: «Представление человека, сделавшего много добрых дел на благо людям»: на основе предложенной учителем информации обучающиеся составляют сообщение об одном из знаменитых благотворителей и рассказывают о нём одноклассникам	27.02.2023
5	Международный женский день. Мамы разные важны	Просмотр и обсуждение видеоролика, знакомящего с историей праздника, со сферами деятельности, в которых работают женщины. Работа в парах: подготовка краткого сообщения об одной из великих женщин в истории России. Составление виртуальной галереи «Женщины, прославившие Россию». Игра «Выдающиеся женщины, прославившие Россию». Участие в обсуждении вопроса «Легко ли быть	06.03.2023

		мамой?». Подготовка поздравительной открытки	
6	110 лет со дня рождения советского писателя и поэта, автора слов гимнов Российской Федерации и СССР С. В. Михалкова. Поэт, который писал для детей и о детях	Участие в вводной беседе «С. В. Михалков — автор двух Государственных гимнов». Выразительное чтение любимых стихотворений, автором которых является С. В. Михалков. Викторина «Узнай произведение С. В. Михалкова по одной строчке»	13.03.2023

Такая работа, которая строится на использовании интерактивных методов, будет эффективным средством формирования патриотических качеств младших школьников. Однако такая работа должна основываться на выполнении ряда условий, предполагающих большой акцент на разъяснение и привитие подрастающему поколению патриотических ценностей, являющихся опорой в развитии и процветании Отечества. Патриотизм должен воспитываться в постоянном общении с родной природой, в знакомстве с историей, традициями, социальными условиями жизни своего народа.

Список использованных источников

1. Агапова И. А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы / Агапова И. А., М. А. Давыдова. – М.: Вако , 2016. – 368 с.

2. Добросоцких А. Ю. Воскресни, Русь! О патриотизме русского человека и православном понимании войны / А. Ю. Добросоцких. – М.: Данилов благовестник, 2013. – 126 с.

3. Рядовой А. Г. Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание / А. Г. Рядовой // Омский научный вестник. – 2008. - № 3. - С. 100-103.

УДК 376.7

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК УСЛОВИЕ ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Румянцева В. Е., Мальчевская М. Л.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

Статья посвящена вопросу формирования связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта как условия их личностного развития, который представлен на основе теоретического осмысления проблемы.

Ключевые слова: связная речь, младшие школьники, нарушение интеллекта, личностное развитие.

The article is devoted to the formation of coherent oral speech in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The theoretical understanding of the problem of the influence of coherent oral speech on the personal development of primary school children with intellectual disabilities is characterized. Within the framework of this article, the research of leading scientists in the field of special psychology, pedagogy, speech therapy is considered and studied.

Keywords: speech, coherent oral speech, formation, younger schoolchildren with intellectual disabilities, personal development.

Актуальность проблемы формирования связной речи у детей обусловлена ее влиянием на полноту познания ребенком окружающего мира. Кроме того, именно связная речь, как показывают работы Л. С. Выготского, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, играет основную роль в развитии его мышления. Одна из важнейших предпосылок успешности обучения ребенка в школе также обусловлена уровнем развития связной речи. В тоже время эта форма речевой деятельности является наиболее сложной, что откладывает отпечаток не только на сложности в организации процесса по ее формированию, но и влияет на личностное становление ребенка. Так, А. А. Леонтьев отмечает, что «связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [5, с.118].

Многочисленные психологические исследования показывают, что связная речь в процессе «живого общения» не формируется. Об этом в разное время говорили и говорят методисты, обосновавшие системы обучения детей различным видам речевой деятельности. К их числу можно отнести Н. Е. Богуславскую, В. А. Капиноса, А. Ю. Купалову, В. А. Кустареву, Т. А. Ладыженскую, М. Р. Львова, Н. А. Пленкина, Н. И. Политову, Н. С. Рождественского и т.д. Во всех этих работах показывается значимость хорошего уровня развития связной речи ребенка на общее личностное его развитие. Это обусловлено тем, что «связная речь, - как отмечает В. К. Воробьева, - на современном этапе развития науки представляет собой форму познавательно–речевой деятельности, результатом которой является текстовая информация» [2, с.97].

Но несмотря на большую историю в разработке описываемой нами проблемы, современные исследования (А. Г. Абсалямова, Н. Г. Андреева, Е. И. Мельник, Е. А. Павлова, Н. Г. Смольникова, Л. Г. Шадрина) говорят о том, что сегодня у большинства детей наблюдается преобладание ситуативной речи, бедность словарного запаса и засоренность сленговыми и нелитературными словами и выражениями. Даже выпускники средней школы показывают неспособность грамматически правильно построить связное монологическое распространенное высказывание. Все это актуализирует поднимаемую нами проблему

формирования связной речи, которая непосредственно связана с личностным развитием школьников.

Не менее значимой проблема формирования связной речи является и в практике работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта, связанных со стойкими и необратимыми изменениями в познавательной деятельности. Стоит отметить, что нарушения, связанные с интеллектуальными проблемами, обязательно отражаются и на всех сторонах психической деятельности человека. В свете этого, работа по формированию связной речи у этих детей непосредственно связана с формированием процессов познания и личностного развития. Об этом говорится в работах В. К. Воробьевой, Е. А. Ворсиной, В. П. Глухова, И. С. Исмаилова, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Фотековой и других. Так исследования О.В. Елецкой свидетельствуют о том, что «нарушения связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью напрямую отражаются на их познавательной деятельности, которая в силу несформированности регуляторной функции речи выполняется чаще всего не в полном объеме либо совсем не выполняется. Это объясняется тем, что ребенок не может воспринимать и выполнять инструкции педагога, что, в свою очередь, приводит либо к нарушению, либо к путанице в последовательности действий. Часто ребенок с нарушениями интеллекта не понимает содержание самой деятельности. Помимо этого, такие дети не способны рассказать о ходе выполнения своих действий, так как просто забывают о них. Самым сложным для данной категории детей является самостоятельное планирование предстоящей деятельности, которую они могут воспроизвести лишь с опорой на наглядность. Все это сказывается на возможности обучения ребенка, что и приводит к отставанию в развитии» [3, с.69].

Вообще, связная речь детей с нарушениями интеллекта имеет ряд особенностей. Так, в работах Р. И. Лалаевой [4], В. Г. Петровой [6] отмечается замедленность темпа речи и нарушения в последовательности при изложении мыслей, перескакивание при рассказе с одного события на другое, что является следствием слабо развитого логического мышления и отражается на темпе освоения окружающего мира в целом, и учебного материала в частности. Эта особенность напрямую влияет на общее развитие личности ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Также авторы говорят, что у таких детей речевые средства не отличаются дифференцированностью, у них практически не сформирован грамматический строй речи, отсутствуют навыки, связанные со словообразованием и словоизменением, нарушен синтаксический строй, слабо развиты возможности в использовании словаря. Проблемы с использованием активного словарного запаса отмечает и Т. А. Власова, говоря о том, что устная форма речи требует от человека мгновенной реализации мысли в слове: «В устной речи нет времени для отбора слова. Приходится применять те слова, которые находятся наготове»

[1, с. 87] У детей же с нарушением интеллекта слабо развита оперативная память, что не позволяет им «во время устного составления предложения удерживать уже связанные слова и упреждать слова, предстоящие к произношению» [1, с. 87].

Еще одной особенностью речи детей с нарушениями интеллекта является отсутствие либо позднее возникновение и слабое развитие внутренней речи. Это также отражается на познавательной деятельности ребенка и вызывает трудности в усвоения нового материала. Кроме того, внутренняя речь неразрывно связана с навыками самоконтроля. У детей с такими нарушениями этот уровень крайне низок либо самоконтроль отсутствует полностью, что создает определенные трудности в протекании всех познавательных процессов и сказывается на уровне речевого развития, в частности при построении связных монологических письменных высказываний.

К числу особенностей развития связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью относится и быстрая истощаемость у них внутренних побуждений к речи, а ошибки в произношении, которые также характерны для этой категории учащихся, приводят к непониманию их речи окружающими и часто вызывают насмешки сверстников с нормальным развитием. Это приводит к отказу таких детей от процесса общения, что, в свою очередь, отражается на развитии их эмоционально-личностной сферы, а значит и на общем личностном развитии. Дети с нарушениями интеллекта часто бывают замкнутыми, настороженными, у них снижается уровень самооценки.

Также, как показывают исследования В.Г. Петровой, «у детей данной категории узкий круг интересов и мотивов. Что также является следствием их необщительности, которая, в свою очередь, вызвана проблемами в речевом развитии. Но низкая познавательная активность напрямую связана с уровнем личностного роста, который у таких детей при отсутствии коррекционной работы практически не показывает динамики» [6, с.114].

Таким образом, проблема формирования связной речи у детей с нарушениями интеллекта неотделима от решения основных задач личностного развития младшего школьника, так как общее речевое недоразвитие таких детей, в частности нарушения связной речи, отрицательно влияет на развитие личности ребенка в целом, сказывается на его обучении и социализации. Однако на сегодняшний день вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в практике решены не до конца. У специалистов, работающих с данной категорией детей, не достаточно методических рекомендаций. Существует и недостаток в комплексном освещении теоретических вопросов, связанных с обоснованием роли связной речи в личностном развитии детей с интеллектуальными нарушениями. При этом доля таких детей неуклонно растет. Все это еще больше актуализирует поднимаемую в данной статье проблему.

Список использованных источников

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Просвещение, 1973. – 175 с.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.

3. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов. – М.: Владос, 2019. – 478 с.

4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. – 102 с.

5. Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

УДК 371.3

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Сырлыбаева Н., Баданбеккызы З.

Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

В статье рассматривается проектная работа, компоненты, процессы и этапы которой полностью изложены основные принципы и отражения таких методов в обучении языку, проанализированы основные методологические и теоретические подходы проектной работы.

Ключевые слова: проектный проектного метод, оценка основные языком компоненты, свое этапы способностей проектной познание деятельности, творческого связанные приобщение навыки.

The article discusses the project work, the components, processes and stages of which fully set out the basic principles and reflections of such methods in the field of language learning. The student's socio-cultural activities are clearly analyzed; the main contributing methodological and theoretical steps perform approaches to national project technology work.

Keywords: project-based project method, assessment of the main language components, its stages of the abilities of project cognition activities, creative related familiarization skills.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя не только практические знания иностранного языка, но и умение работать с информацией: печатной, аудио на различных носителях, т.е. способность к критическому и творческому мышлению. Для реализации целей современной системы образования мировая педагогика приняла личностно-ориентированный подход. Наряду с такими методами, как обучение в сотрудничестве, дискуссии, ролевые игры проблемной направленности, проектный метод, "Портфолио студента" наиболее полно отражает основные принципы личностно-ориентированного подхода, основанного на принципах гуманистического направления в психологии и педагогике.

По самой своей природе проектный метод предполагает необходимость дифференцировать обучение, фокусироваться на личности учащегося, его потребностях и возможностях и основан на принципах сотрудничества и включения студентов в активную деятельность. Использование проектного метода в обучении позволяет учащимся использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и понимания мыслей других людей. Это наиболее эффективный способ переключить внимание учащихся с формы высказывания на содержание и вовлечь в познание мира средствами иностранного языка, тем самым расширив сферу социокультурной компетентности. На современном этапе развития методики отечественными и зарубежными исследователями рассматриваются возможности и преимущества данного метода в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания; исследуются возможности использования проектного метода в преподавании иностранного языка; создаются новые курсы с внедрением образовательных проектов в образовательный процесс высшей школы; использование потенциала проектного метода в преподавании иностранных языков, подготовка преподавателей для руководства проектной деятельностью учащихся; использование проектного метода при реализации национально-регионального компонента содержания обучения иностранным языкам и т.д.

Современная отечественная и зарубежная дидактика и методика рассматривают содержание обучения не как статичную, а как постоянно меняющуюся и развивающуюся категорию, связанную с процессом обучения. В то же время содержание преподавания любого предмета включает в себя не только то, что вы можете услышать или увидеть на уроке, что выражено или четко представлено учителем или учеником, но и то, что они думают, чувствуют и переживают, а также психические процессы, происходящие когда один раскрывает, а другой развивает мир иной национальной культуры.

Анализ основных методологических и теоретических подходов к изучению возможных путей использования проектного метода как эффективного средства формирования коммуникативной компетенции показал, что проектный метод в процессе изучения иностранного языка позволяет интегрировать различные виды иноязычного речевого общения для решения определенных информационных и исследовательских задач. Проектная деятельность ставит студента в ситуацию реального использования изучаемого языка, позволяет перейти с лингвистической составляющей на содержание и сосредоточить свое внимание не на языке, а на проблеме, способствуя осознанию целей и возможностей изучения иностранного языка, включая изучение иностранного языка в продуктивную творческую деятельность. Образовательный процесс строится не с точки зрения приоритетов учебного материала, а с точки зрения развития личности учащегося, исходя из его интересов,

способностей и задатков. Содержание обучения – это все, что задействовано в деятельности преподавателя, учебной деятельности учащихся, учебном материале, а также процессе его усвоения.

Ориентация на конечный результат обучения, которая проявляется в определенном уровне развития способности студентов к общению на межкультурном уровне, диктует необходимость говорить о многокомпонентном содержании обучения. Содержание обучения включает в себя следующие основные компоненты:

– области коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникационные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, образцы речи и т.д.);

– языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им;

– совокупность специальных (речевых) навыков, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения;

– система знаний о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка;

– обучающие и компенсирующие (адаптивные) навыки.

Содержание преподавания иностранного языка должно быть направлено на приобщение учащихся не только к способу речи коммуникации, но и к культуре людей, говорящих на изучаемом языке, к национально-культурным особенностям речевого поведения в стране изучаемого языка. Это должно сформировать у студента представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуре. В то же время обучение студентов языку через культуру другого народа, т.е. через диалог их национальной культуры и культуры другого народа, должно осуществляться постоянно, начиная с первых шагов изучения предмета. В связи с этим становятся актуальными:

– неэквивалентная лексика (в пределах областей общения и тем для каждого этапа обучения);

– поведенческий этикет, принятый в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового общения (в ограниченной степени);

– социокультурные особенности страны изучаемого языка;

– географические, природно-климатические, политические особенности страны изучаемого языка;

– основная информация об истории своей страны, из истории культуры, науки, техники и текущего состояния этих аспектов;

– современные аспекты жизни сверстников за рубежом;

– национальные традиции, праздники страны изучаемого языка; умение сочетать их с

собственным опытом.

Социокультурный компонент содержания обучения призван познакомить студентов с базовыми знаниями об их сверстниках за рубежом. Но очень важно, чтобы социокультурная составляющая содержания не становилась своеобразной рекламой чужого образа жизни. Ее цель – расширить общий, социальный и культурный кругозор обучающихся, стимулировать их когнитивные и интеллектуальные процессы, а также научить их терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей других культур. Успех в реализации задач обучения умению использовать новый языковой код с целью проникновения в новую национальную культуру в полной мере зависит от того, насколько последовательно осуществляется опора на речевой и жизненный опыт учащихся на их родном языке и культуре. Качество образовательного процесса в равной степени зависит от профессиональных навыков преподавателя, а также от способности студента понимать и принимать задачи и содержание предмета. Студент должен уметь эффективно и результативно строить свою деятельность по овладению иноязычными речевыми навыками и умениями, методично и, следовательно, ориентируясь на цель обучения, выстраивать свое общение с учителем, друзьями, с книгой и т. Поэтому в качестве важного компонента изучения иностранного языка выделяются образовательные навыки, которые составляют стратегию студента по овладению языком.

Содержание преподавания иностранного языка основано на взаимодействии трех важных элементов системы обучения: учебный материал (предмет) – учитель – ученик. Учебный материал влияет на мотивационную сферу деятельности учителя: он может пробудить интерес и желание работать с материалом или, наоборот, по той или иной причине стать фактором возникновения отчуждения между ними. Через личность учителя, его творческий опыт, эмоциональную сферу учебный материал влияет на ученика, который, усваивая его (или нет) и в то же время испытывая влияние учителя, формируется как личность. Вот почему значительную роль играет согласованность мотивов субъектов обучения иностранному языку и их взаимоотношений. И учитель, и учащиеся должны понимать и полностью усваивать новое содержание учебного предмета, а также уметь использовать адекватные формы, приемы и методы преподавания для его усвоения.

При выборе современных методов обучения (методов, техник, форм обучения) следует учитывать следующие критерии, в соответствии с которыми используемые методы должны:

– создать атмосферу, в которой студент чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы студента;

– воздействовать на личность учащегося в целом, вовлекать его эмоции и чувства в процесс обучения и стимулировать его творческие способности;

– активизировать ученика, сделать его главным действующим лицом в образовательном

процессе;

– создавать ситуации, в которых учитель не является главной фигурой.

Проектная технология широко используется в области изучения иностранного языка и культуры, в образовательном процессе как личностно ориентированная технология, реализующая обучение в сотрудничестве. По характеру конечного продукта проектной деятельности можно выделить следующие типы, проектов в области изучения иностранного языка:

1. Конструктивные и практические проекты (коллаж, дневник наблюдений, игра и ее описание).

2. Игровые-ролевые проекты (разыгрывание игр, инсценировка или сочинение пьесы).

3. Информационные и исследовательские проекты.

4. Проекты конкретного социологического опроса.

5. Издательские проекты.

6. Сценарные проекты.

7. Творческие работы.

Актуализация коллективного субъекта образовательной деятельности в процессе использования проектной технологии способствует развитию необходимых качеств студента как автономной и социально активной личности, способной взаимодействовать в учебной группе и брать на себя ответственность как за личную, так и за учебную группу. Это создает условия для социализации личности, развития деловой активности студента.

Для успешной организации проектной деятельности также важна подготовка педагогом проектного задания перед занятием. Под проектной задачей мы понимаем объект проектной технической деятельности, идею, имеющую определенный целевой набор конечного результата, реализация которого требует поиска доказательств, интеграции знаний и навыков.

Результаты анализа позволяют сделать следующие выводы: предлагаемый метод адекватен целям изучения иностранного языка и имеет ряд преимуществ, основными из которых являются: а) повышение уровня коммуникативной компетентности учащихся; б) повышение мотивации и развитие познавательных интересов учащихся, способностей к самооценке; в) развитие интеллектуальных навыков критического и творческого мышления; г) умение учитывать возрастные и психофизиологические особенности подростков. Для многих учителей сегодня технологии критического мышления, проблемного обучения, модульного обучения, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии и проектные методы стали привычными. Проектный метод сейчас очень широко используется в обучении. Проектная деятельность направлена на сотрудничество между учителем и учеником, на развитие личности и ее творческих способностей и является формой оценки в

процессе непрерывного образования. Проектный метод ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного периода времени. Проект позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, применить свои знания, публично продемонстрировать достигнутые результаты.

Список использованных источников

1. Палаева Л. И. Подготовительный этап к организации проектной деятельности учащихся на средней ступени общеобразовательной школы //Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. Материалы международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора В. Д. Аракина. - Москва, 2004. - 339-343 с.

2. Палаева Л. И. Подготовка учителей к организации проектной деятельности // Проектный метод: теория и практика. – Москва, 2005. –11-16 с.

3. Словарь иностранных слов. - Москва: Русь, 1988. – 401 с.

4. Полат. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред., 2005. – 272 с.

5. Кукушин В. Педагогические технологии: учебное пособие. пособие для студентов педагогических специальностей. - М., 2004. – 320 с.

6. Лебедева Л., Иванова Е. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2002. – 116-120 с.

УДК 37

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Унисихина Г. О. Тургинекова Л. Х.

Хакасский государственный университет имени Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Российская Федерация

В статье рассматривается вопрос необходимости внедрения психолингвистики в процесс обучения педагогов начальных классов, место этой науки в системе общих языковых и психологических знаний при личностно-профессиональном саморазвитии педагогов, а также роль в формировании речевых умений младших школьников.

Ключевые слова: психолингвистика, учителя начальных классов, младшие школьники, обучение языку, речевые умения

The article discusses the need to introduce psycholinguistics into the teaching process of primary school teachers, the place of this science in the system of general language and psychological knowledge in the training of teachers, as well as the role in the formation of speech skills of primary students.

Key words: psycholinguistics, primary school teachers, primary students, language teaching, speech skills

Современная система образования предъявляет определённые требования к профессиональным качествам педагога. Они включают в себя широкий спектр знаний, умений

и навыков. Речь идёт не только о предметных областях, понимании возрастной психологии ребёнка и владении методикой обучения. Современному учителю необходимо подстраиваться под стремительно меняющуюся реальность, следить за изменениями в педагогическом сообществе, внедрять в свою деятельность эффективные инновационные подходы в обучении. Все эти компоненты составляют личностно-профессиональное саморазвитие педагога.

Одним из важнейших компонентов обучения языкам (родному и иностранным) в современной методике является следование принципам психолингвистики их усвоения, которая возникла как наука на стыке языкознания и психологии в середине XX века. Её становлению способствовали американские учёные Ч. Осгуд, Дж. Кэролл и Т. Сибеок. В отечественной науке развитию этого направления способствовали работы А. А. Леонтьева, который основывал свою деятельность не только на опыте зарубежных коллег, но и на анализе работ Л. С. Выготского, П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии и других представителей отечественной психологической и лингвистической школ. Среди современных исследователей стоит отметить Т. Б. Филичеву, Г. В. Чиркину, Р. И. Лалаеву, Л. Б. Халилову. В. П. Глухов отмечает, что психолингвистика представляет собой «науку, изучающую психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности» [1, с.19].

По мнению В. А. Грошенковой, «накопленный психолингвистикой научный материал о закономерностях формирования и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования знаков языка для осуществления речевой и мыслительной деятельности должен быть достоянием каждого специалиста, занимающегося формированием речи или восстановлением речевой способности (в случае приобретенных нарушений речи)» [2, с. 21]. Однако в современных образовательных программах изучение психолингвистики заложено лишь при обучении дефектологов. В рамках педагогических специальностей основы психолингвистики лишь фрагментарно затрагиваются в рамках других дисциплин, таких как «Возрастная психология». Мы считаем, что учитель начальных классов должен владеть системой знаний в этой области, так как именно он закладывает теоретические основы изучения русского языка, необходимые для дальнейшего обучения. «При отсутствии специального курса психолингвистики трудно ожидать от будущего учителя свободной ориентировки в сложной иерархической структуре процесса речепорождения, а значит, не приходится рассчитывать и на то, что в распоряжении педагога окажутся инструменты целенаправленного воздействия на этот процесс эффективными методическими средствами» [3, с. 91]. Кроме того, раскрывая значимость лингвистических и психолингвистических знаний в профессиональной подготовке учителя, В. А. Грошенкова отмечает, что они «позволяют

грамотно проводить диагностику речевого развития ребенка; помогают правильно понять место и роль языковой работы в общей системе обучения» [2, с. 21-22]. То есть знания психолингвистической направленности способствуют улучшению построения уроков русского языка, что приводит к повышению эффективности освоения речевых навыков младших школьников. В связи с этими положениями изучение психолингвистики становится для учителя начальных классов частью его личностно-профессионального саморазвития.

Говоря об изучении психолингвистики учителями начальных классов, стоит отметить, что акцент необходимо сделать на прикладном разделе этой науки, так как он в наибольшей степени соприкасается с методикой обучения языкам. Н. Н. Щербакова отмечает, что знакомство с психолингвистикой учителей младшего звена «позволяют уточнить конкретные проблемы языковой подготовки младших школьников» [4, с. 105]. В рамках этой области учителю необходимо:

– изучить психолингвистический анализ порождения и восприятия речи («Предполагает углубление представления о месте речи в системе психических процессов, о взаимоотношении речи и мышления. Центральным понятием становится «внутренняя речь» [4, с. 106]);

– освоить понятие «языковая личность» и изучить основы онтолингвистики;

– рассмотреть концепции освоения детьми родного языка с общей периодизацией речевого развития в норме, а также с теми речевыми особенностями, которые должны потребовать обращения к дефектологу;

– сформировать представления о структуре языковой способности младших школьников в свете проблемы внутренней системности детской речи;

– развить умение анализировать речевые ошибки, которое включает их нахождение, классификацию и предупреждение;

– изучить методики обучения родному языку, основанные на использовании психолингвистических знаний.

Выполнение всех перечисленных пунктов закладывает основу успешного обучения младших школьников русскому языку. Отдельно стоит обратить внимание на последний из них, так как именно грамотное использование методов обучения будет свидетельствовать об эффективности усвоения теоретических знаний.

В качестве такого примера можно привести организацию работы над сочинением по картине. «Учитель может предлагать слова-стимулы, которые вместе со словами-реакциями детей включаются в словарь. Возможно и движение в обратном направлении: предъявляются слова-реакции, а учащиеся при рассматривании картины определяют, какое слово-стимул может им соответствовать» [3, с. 92].

Ещё одним примером использования психолингвистических знаний выступает «анализ

детских речевых инноваций, связанный с проблемой языковой игры… Это тем более важно, что современные хрестоматии активно включают такие тексты. Умение видеть игру со словом и объяснять, в чем именно она заключается, свидетельствует о нормальном интеллектуальном и речевом развитии ребёнка, а кроме того, такое объяснение должно использоваться как элемент анализа текста, что важно для формирования первоначальных литературоведческих и речевых навыков» [4, с. 108].

Таким образом, на современном этапе профессиональная подготовка учителей начальной школы не включает в себя изучение психолингвистики. Однако в связи с тем, что освоение этих знаний позволяет качественнее организовать процесс обучения, педагогу необходимо включить знакомство с этой теоретической областью в систему своего личностно-профессионального саморазвития. Применение соответствующих методов и приёмов при обучении младших школьников будет способствовать их осознанному освоению различных аспектов родного языка.

Список использованных источников

1. Глухов, В. П. Психолингвистика: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. П. Глухов. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 361 с.

2. Грошенкова, В. А. Психолингвистическая и лингвистическая подготовка учителя-логопеда как основа его будущей профессиональной деятельности / В. А. Грошенкова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2019. – № 2(18). – С. 20-25.

3. Харченко, О. О. Психолингвистические основы речевой работы в начальной школе / О. О. Харченко // Вестник научных конференций. – 2015. – № 4-5(4). – С. 90-92.

4. Щербакова, Н. Н. Проблемы психолингвистической подготовки учителя начальной школы / Н. Н. Щербакова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2017. – № 15. – С. 102-111.

УДК 372.4

МАДЭЛЬ ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ НАВУЧЭНЦАЎ 1–4 КЛАСАЎ

Четырбок Ю. В., Азарка В. У.

Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, г. Мінск, Беларусь

У артыкуле прадстаўлена мадэль фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў 1-4 класаў, вылучаны структура, інтэгральныя паказчыкі і ўзроўні сфарміраванасці кампетэнцыі.

Ключавыя словы: лінгвакультуралагічная кампетэнцыя, мадэль фарміравання кампетэнцыі, навучэнцы 1-4 класаў, пачатковая адукацыя.

The article presents a model of the formation of linguistic and cultural competence of students in grades 1-4, defines the structure, integral indicators and levels of competence formation.

Keywords: linguistic and cultural competence, model of formation of linguistic and cultural competence, students of grades 1-4, primary education.

У сучаснай лінгвадыдактыцы актыўна рэалізуецца ідэя інтэграванага вывучэння мовы і нацыянальнай культуры. Перад настаўнікамі стаіць задача навучыць успрымаць мову не толькі як граматычную схему і сістэму правіл, але і як матэрыяльную і духоўную каштоўнасць. Пры такім падыходзе мова і культура разглядаюцца ў цеснай узаемасувязі, што ў сваю чаргу абумоўлівае неабходнасць вывучаць мову ў культуры і культуру ў мове. Пры гэтым носьбіт мовы выступае, з аднаго боку, выразнікам (стваральнікам) культуры, а з другога – карыстальнікам, здольным уплываць на развіццё гэтай культуры. Адпаведна мэтай моўнай адукацыі навучэнцаў з'яўляецца фарміраванне не толькі моўнай і маўленча-камунікатыўнай, але і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі.

Пад лінгвакультуралагічнай кампетэнцыяй шэраг даследчыкаў (В.А.Маслова, У.В.Вараб'ёў, А.С.Носава) разумеюць не толькі сістэму базавых ведаў пра культуру, якая знаходзіць сваё адлюстраванне ў мове, але і сукупнасць асобасных якасцей, якія набываюцца ў працэсе засваення выражаных у мове культурных каштоўнасцей і рэгулююць камунікатыўныя паводзіны носьбітаў мовы, забяспечваюць авалоданне рознымі відамі маўленчай дзейнасці ў пэўным сацыякультурным асяроддзі, фарміруюць уменне ўспрымаць чужую культуру, ствараць уласныя выказванні з улікам умоў і задач талерантных міжкультурных зносін, разумець не толькі змест, выражаны ў словах, але і падтэкст [1; 2; 3].

Распрацаваная намі мадэль фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў складаецца з трох узаемазвязаных кампанентаў: мэтавага, зместава-арганізацыйнага і вынікова-дыягнастычнага.

Мэтавы кампанент выконвае арыентуючую функцыю, паколькі скіраваны на прагназуемы вынік.

Мэта ўкаранення мадэлі – фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў 1-4 класаў.

Дасягненне пастаўленай мэты прадугледжвае рашэнне наступных задач:

1) акрэсліць змест і аб'ём паняцця лінгвакультуралагічная кампетэнцыя ў дачыненні да навучэнцаў першай ступені агульнай сярэдняй адукацыі;

2) вызначыць інтэгральныя паказчыкі і ўзроўні сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў;

3) апісаць прынцыпы, метадычныя прыёмы і сродкі рэалізацыі лінгвакульутралагічнага падыходу ў працэсе моўнай адукацыі навучэнцаў 1-4 класаў;

4) правесці адбор вучэбнага матэрыялу, арыентаванага на фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ў навучэнцаў;

5) распрацаваць заданні, якія дазваляюць уключыць нацыянальна-маркіраваныя адзінкі ў працэс моўнай адукацыі малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы,

факультатыўных занятках і пазакласных мерапрыемствах.

У якасці тэарэтыка-метадалагічных асноў рэалізацыі прапанаванай мадэлі вызначаны наступныя падыходы:

– дзейнасны падыход, які прадугледжвае такую арганізацыю адукацыйнага працэсу, якая садзейнічае фарміраванню асобы навучэнца ў працэсе яго ўласнай пазнавальнай дзейнасці. Непасрэднае ўключэнне навучэнца ў вучэбную дзейнасць павінна спрыяць фарміраванню наступных уменняў: фармуляваць праблему, ставіць мэты, рашаць задачы, кантраляваць працэс, ацэньваць атрыманы вынік, суадносіць вучэбную дзейнасць з дзейнасцю ў канкрэтнай жыццёвай сітуацыі, пераходзіць ад сумеснай пазнавальнай дзейнасці ў групе пад кіраўніцтвам настаўніка да ўласнай, праяўляць ініцыятыўнасць, крэатыўнасць, імкненне самастойна знаходзіць рашэнне;

– асобасна-арыентаваны падыход дазволіць сканцэнтраваць увагу на асобе навучэнца, садзейнічаць яго асобаснаму росту, фарміраванню навыкаў самапазнання і самарэалізацыі. Пры рэалізацыі данага падыходу настаўнік імкнецца стварыць атмасферу супрацоўніцтва, адбіраць сродкі і метады, якія падыходзяць канкрэтнаму навучэнцу з улікам яго асаблівасцей, схільнасцей і інтарэсаў, прадастаўляць навучэнцам магчымасці праяўляць самастойнасць і ініцыятыўнасць пры рашэнні пастаўленых задач, абапіраецца на ўжо набытыя веды і ўменні, скіроўвае ўвагу на маральныя якасці навучэнца, яго эмацыянальны настрой, яго непадобнасць да іншых;

– кампетэнтасны падыход прадугледжвае прадуктыўны характар адукацыйнага працэсу, фарміраванне метапрадметных (універсальных) і агульнавучэбных навыкаў, стварэнне ўмоў для развіцця гатоўнасці прымяняць атрыманыя веды на практыцы, рашаць пастаўленыя вучэбныя задачы ў нестандартных сітуацыях; у прыватнасці, працэс навучанне мове павінен забяспечыць развіццё ўмення аналізаваць і сістэматызаваць моўную інфармацыю, прымяняць яе ў маўленчай дзейнасці ў адпаведнасці з асобаснымі запатрабаваннямі для рашэння вучэбных, пазнавальных, практычных і камунікатыўных задач;

– лінгвакультуралагічны падыход – арыентаваны на культуралагічнае развіццё асобы вучня на аснове ўзаемадзеяння мовы (маўлення) і культуры, на далучэнне навучэнцаў да каштоўнасцей нацыянальнай культуры [4].

Зместава-арганізацыйны кампанент мадэлі выконвае інфармацыйную і фарміруючую функцыі і забяспечвае якаснае кіраванне працэсам фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшага школьнага ўзросту на ўроках і пазакласнай дзейнасці. Даны кампанент мадэлі ўключае два блокі – тэарэтычны і тэхналагічны.

Тэарэтычны блок прадстаўлены апісаннем каштоўнасцей і фактараў, якія ўплываюць на арганізацыю адукацыйнага працэсу.

Ва ўсебаковым развіцці асобы важную ролю адыгрывае фарміраванне навуковага, маральнага, эстэтычнага ўспрыняцця навучэнцам навакольнага асяроддзя, арыентаванага на агульначалавечыя каштоўнасці. Такія паняцці як чалавек, жыццё, сям'я, грамадства, здароўе, прырода, прыгажосць, любоў, ісціна, радзіма, праца, веды выступаюць базавымі катэгорыямі многіх гуманітарных навук, у тым ліку педагогікі і лінгвадыдактыкі, яны разглядаюцца як агульначалавечыя каштоўнасці і з'яўляюцца своеасаблівым "стрыжнем" культуры грамадства. Каштоўнасці фіксуць тое, што склалася ў жыцці, у менталітэце народа і абвяшчаецца як норма. Сярод умоў фарміравання каштоўнасных арыентацый вылучаюць знешнія (асяроддзе, соцыум, культуру) і ўнутраныя (патрэбы, інтарэсы, уласцівасці асобы).

Узаемадзеянне паміж суб'ектамі адукацыйнага працэсу (навучэнцамі – настаўнікам – бацькамі) ва ўмовах спецыяльна створанага адукацыйнага асяроддзя абумоўлівае ўзнікненне шэрагу фактараў, якія ўплываюць на арганізацыю адукацыйнага працэсу: да ўнутраных фактараў адносяцца псіхалагічныя асаблівасці навучэнца, а таксама яго матывацыя; да знешніх фактараў – змест вучэбнага матэрыялу, яго структура, форма выкладу, кантэкст.

Неабходнасць фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі абумоўлена сацыяльным заказам. У прыватнасці, Праграма непарыўнага выхавання дзяцей і моладзі на 2021-2025 гг. прадугледжвае "далучэнне навучэнцаў да нацыянальных традыцый, культурна-гістарычнай спадчыны беларускага народа" [5].

У Адукацыйным стандарце пачатковай адукацыі абазначана арыентацыя на "захаванне і развіццё нацыянальнай культуры; культурнай і моўнай спадчыны нацыянальных меншасцей, якія пражываюць на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь". У гэтым дакуменце вызначана, што чакаемыя вынікі пачатковай адукацыі будзе выяўляць навучэнец, які любіць сваю малую радзіму, паважае гісторыю і культуру Беларусі, падтрымлівае сямейныя традыцыі [6].

Вучэбнай праграмай "Беларуская мова" адзначана, што працэс развіцця асобы вучня пры навучанні беларускай мове павінен садзейнічаць рэалізацыі моўнага, маўленчага і лінгвакультуралагічнага напрамкаў. У працэсе навучання беларускай мове ў I–IV класах у межах лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцый павінны быць вырашаны наступныя задачы:

– фарміраванне пачуццёва-вобразнага ўспрымання беларускай мовы і ўмення адрозніваць яе ад рускай мовы;

– асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай культурнай каштоўнасці;

– фарміраванне асэнсаванага ўспрымання беларускай літаратурнай мовы як сродку замацавання культурных традыцый, маральных каштоўнасцей грамадства;

– засваенне правілаў маўленчага этыкету, сацыяльных норм маўленчых паводзін у розных сітуацыях зносін;

– фарміраванне ў навучэнцаў пачуцця прыгажосці, мілагучнасці, выразнасці, эстэтычнай вартасці беларускай мовы [7].

Складнікамі лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі выступаюць:

– лінгвакультуралагічныя веды, г.зн абагулены вопыт, адлюстраваны ў свядомасці носьбітаў мовы ў моўнай форме (асобных слоў, устойлівых выразаў, фразеалагізмаў, прыказак, тэкстаў), у прыватнасці веды гісторыі краіны і малой радзімы, веданне народных традыцый і звычаяў, побыту і інш.

– лінгвакультуралагічныя ўменні: уменне аналізаваць лінгвакультуралагічную інфармацыю, заключаную ў моўных адзінках, уменне творча выкарыстоўваць лінгвакультуралагічныя веды;

– асобасныя якасці навучэнцаў: здольнасць успрымаць факты і з’явы культуры, быць захавальнікам культурных каштоўнасцей.

Адбор вучэбнага матэрыялу ажыццяўляўся з улікам узроставых асаблівасцей навучэнцаў.

Пры распрацоўцы Праграмы вопытна-эксперыментальнай работы мы абапіраліся на прынцыпы гуманізацыі, культуразгоднасці, даступнасці, актыўнасці і свядомасці, выхаваўчага характару навучання.

Тэхналагічны блок зместава-арганізацыйнага кампанента прапанаванай мадэлі ўключае ў сябе апісанне форм і метадаў працы. Фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі ажыццяўлялася падчас індывідуальных і групавых заняткаў, экскурсій, тэматычных пазакласных мерапрыемстваў, падрыхтоўкі і правядзення свят, уключэння дзяцей у розныя віды творчай дзейнасці (маляванне, спевы і інш.). Пры рэалізацыі распрацаванай праграмы былі выкарыстаны розныя метады: славесныя (аповяд настаўніка, тэматычныя гутаркі, чытанне мастацкіх твораў, пошук інфармацыі ў энцыклапедачных даведніках), наглядныя (выкарыстанне аўдыя- і відэаматэрыялаў, мультымедыя-прэзентацый), практычныя, метад праектаў, гульня і інш.

Вынікова-дыягнастычны кампанент мадэлі рэалізуе аналітычную функцыю і характарызуе крытэрыі, паказчыкі і ўзроўні сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. У дачыненні да навучэнцаў 1-4 класаў узровень сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі можа быць вызначаны праз аналіз узроўню сфарміраванасці наступных складнікаў:

1) кагнітыўны кампанент: знаходжанне і вылучэнне нацыянальна-маркіраваных моўных адзінак, амонімаў і тапонімаў; разуменне падтэксту, адлюстраванага ў прыказках і фразеалагізмах;

2) аналітыка-рэфлексіўны кампанент: акумуляцыя лінгвакультуралагічнай інфармацыі,

якая заключаецца ў тэкстах; выяўленне і аналіз каштоўнасных установак, узораў і стэрыятыпаў паводзін, норм і звычаяў;

3) крэатыўна-мадэлюючы кампанент: выкарыстанне адзінак з нацыянальна-культурным кампанентам у камунікацыі;

4) матывацыйны кампанент: жаданне вывучаць беларускую мову, інтарэс да вывучэння лінгвакультуралагічнага матэрыялу;

5) каштоўнасны і эмацыянальны кампаненты: разуменне важнасці атрыманых ведаў, праяўленне ўласнай ініцыятывы ў далейшым вывучэнні.

Вынікам рэалізацыя распрацаванай мадэлі павінна стаць моўная асоба малодшага школьніка, у якой узровень сфарміраванасці лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі адпавядае ўзросту.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология : (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – М: РУДН, 1997. – 331 с.

2. Маслова, В.А., Лингвокультурология : учеб. пособие : для студентов вузов / В.А. Маслова. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2004. – 202 с.

3. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку [Электронный ресурс] / Е.С. Носова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-obucheniya-rodnomu-yazyku. – Дата доступа: 02.02.2023.

4. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / науч. ред.: С.П. Самуэль, З.И. Малейко, А.П. Чернякова. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2015.

5. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг. [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь 31 дек. 2020 г.,№312 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: vospitanie/adu/by. – Дата доступа: 10.01.2023.

6. Образовательный стандарт начального образованія [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html . – Дата доступа: 10.01.2023.

7. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 1-й класс / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2017. – 107 с.

УДК 372.881.111.1

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шаяхметова Д. Б., Ополонец Н. П.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Изучение иностранного языка в настоящее время является неотъемлемой частью образования, которой уделяют особое внимание во всех странах мира. Большой потенциал для развития у обучающихся навыков владения языком имеют музыкальные произведения, которые на сегодняшний день легкодоступны каждому. В данной статье рассматривается метод обучения иностранному языку с использованием песенного материала. Также в статье приведены основания для использования аутентичного материала на уроках английского языка, описаны плюсы применения музыкальных композиций. Описаны различия применения песенного материала в зависимости от стадии урока. На основании всего изложенного материала проведен тщательный анализ влияния музыкальных произведений на качество изучения иностранного языка и дано описание приблизительного порядка работы с аутентичным материалом.

Ключевые слова: иностранный язык, аутентичный материал, песни на иностранном языке, образование, воспитание, методика, культура речи, словарный запас.

This article discusses the method of teaching a foreign language using song material. Musical works have a great potential for the development of students, especially in modern times with the development of the Internet and technology. Using songs during the learning process improves the quality and speed of learning due to their great didactic potential. While listening to the song the student gets used to the foreign speech, which reduces the tension and uncertainty, and gradually begins to understand the foreign speech without previous translation into the native language in the head, which removes the language barrier and the fear of foreign speech, so you can easily communicate in the target language. In addition, the song is the best way to learn certain grammatical structures, and thanks to the song, the students develop their pronunciation skills, as there are a lot of phraseological turns and established expressions in the songs, the knowledge and use of which greatly increases the level of language proficiency. Well, of course, during the lesson there is a decrease in psychological stress and creates a favorable atmosphere for learning new information. The article also gives reasons for using authentic material in English lessons, describes the advantages of using musical compositions. Differences in the use of song material depending on the stage of the lesson are described. Based on all of the material outlined a thorough analysis of the impact of musical works on the quality of learning a foreign language and a description of the approximate order of work with authentic material.

Keywords: foreign language, authentic material, songs in foreign language, education, upbringing, methods, speech culture, text, vocabulary, effectiveness.

Изучение иностранного языка в настоящее время является неотъемлемой частью образования, которой уделяют особое внимание во всех странах мира. Знание иностранного языка, а тем более английского, который давно закрепил за собой статус одного из самых изучаемых языков в современном мире, является, несомненно, значимым преимуществом образованного, интеллигентного человека. В общеобразовательных школах и университетах существенно увеличились такие функции как самообразовательная и образовательная. Также стоит упомянуть про высокопрофессиональную важность знания языка в сфере труда, в общем и целом, что стало причиной значительного роста мотивации в изучении иностранных языков (далее ИЯ).

Результативность освоения ИЯ, а также развитие коммуникативной компетенции полностью зависит от вовлеченности в урок учеников, с включением их во все виды речевой деятельности. В связи с этим, мотивация учеников имеет огромную значимость в организации

учебного процесса.

Существует множество способов изучения иностранного языка и одним из самых эффективных и интересных является использование помощи песен. Всем давно известно, что самое качественное и одновременно быстрое изучение языка возможно только лишь с носителем языка, однако далеко не у всех есть такая возможность. При использовании песенного материала носителями языка являются знаменитые певцы и артисты.

Существуют определенные основания для применения аутентичного материала на уроках английского языка. Во-первых, сразу происходит приобщение к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, на протяжении всей работы с использованием данного материала формируется отличная предпосылка для всестороннего процесса развития личности ученика. [1, с. 17-21]

Во время прослушивания песни обучающийся привыкает к иностранной речи, что снижает напряженность и неуверенность, а также постепенно начинает понимать иностранную речь без предварительного перевода на родной язык в голове, что снимает языковой барьер и страх иностранной речи, благодаря чему появляется возможность свободно общаться на изучаемом языке.

Применение песен на уроках ИЯ может оказать непосредственное влияние на:

– закрепление мотивов, которые в свою очередь положительно воздействуют на психологическое состояние обучающихся вовремя всего урока;

– расширение лингвокультурологического кругозора, при помощи приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка;

– совершенствование таких умений как аудирование и говорение. [2, с. 152-157]

Можно заметить отличный результат при работе с учениками старших классов, когда учитель внедряет активное применение песенного материала на уроках, особенно на стадии начального обучения. Материал, который дает учитель ученикам в виде песен, способствует быстрому запоминанию, также стоит отметить, что обучающиеся проявляют высокий интерес к изучению ИЯ. Ученикам начальных классов значительно легче выучить цифры до 10 или запомнить буквы алфавита, если учитель будет использовать на своих уроках какие-то песенки и красочные видеоролики. Ученикам будет очень интересно, и весь материал усваивается намного быстрее. В случае если у учеников есть возможность просмотреть видеоматериалы или прослушать песни дома, то результат может быть намного значительнее [3, с. 234-239].

Ученые отмечают, что выбор иностранной музыки обусловливается ее познавательной ценностью, соответственным отображением специфики жизни, культуры и быта, образа, идей населения стран исследуемого языка.

В отношении стадий урока, на которых непосредственно может быть применен аутентичный материал, цели его использования имеют определенные различия. Аутентичный материал может быть применен в зависимости от методической цели:

1. На первоначальной стадии урока для фонетической зарядки;

2. На стадии вступления и обучения учеников с употреблением грамматического и грамматического материалов;

3. На различной стадии проведения урока в виде мотивации для развития речевых навыков;

4. Расслабление примерно в середине или в конце занятия, когда ученикам нужно разрядиться, снять стресс и восстановить трудоспособность. [4, с. 16-42]

Методика применения аутентичного материала учитывает предварительное введение, внедрение и закрепление лексико-грамматического материала, который применяется в песнях.

Приблизительный порядок работы с аутентичным материалом:

1. Недолгая вступительная информация о музыкальном произведении (жанр выбранной песни, стиль, главное содержание, хроника написании и краткие особенности);

2. 1-е музыкальное представление песни, т.е. ознакомление с отличительными чертами мелодии и ритма;

3. Контроль, осуществляемый непосредственно учителем за дословный перевод материала совместными усилиями учеников;

4. Разбор текста песни на фонетические части. На первых этапах обучения ИЯ лучше всего использовать, как правило, способ имитации;

5. Прослушивание материала во второй раз: на данной стадии разумно вести свою работу при использовании опоры на текст;

6. Также целесообразно вести работу при помощи чтения текста аудио материала с последующей отработкой интонации и произношения с опорой на текст [5, с. 56-61].

Приведем небольшой пример задания для активизации неподготовленного выражения: «Необходимо прослушать представленный отрывок из песни и постараться передать на ИЯ его основную тему, смысл, и чувства, которые возникают у вас при прослушивании».

Или: «Постарайтесь сформулировать рассказ, или попробуйте описать, какие именно ассоциации возникают у вас при прослушивании песни».

Более удачными в смысле формировании навыков устной речи являются именно те песни, которые созвучны изучаемым тема или текстам, которые в свою очередь помещены в учебном материале для чтения: «Музыка», «Спорт», «Внешность людей» и др.

Существует определенная методика работы с аутентичным материалом, которая представляет собой порядок заданий и упражнений, применяемых в процессе обучения

согласно следующим стадиям работы: дотекстовой, текстовой, послетекстовой. [6, с. 129-135]

Дотекстовая стадия – это, как правило, информация, о песни дающаяся учителем перед началом проигрывания. На этом этапе, при прослушивании материала можно сразу выявить и устранить лексические и грамматические трудности.

Текстовая стадия - на данном этапе происходит первое знакомство учеников с песней, непосредственно осуществляется контроль понимания текста, используемого материла. Применяется вторичное прослушивание, учитель дает задания на выполнение языковых и условно-речевых упражнений, которые основываются на базе музыкальной композиции.

И наконец, послетекстовая стадия – на этой стадии выполняется ряд заданий на уровне содержания музыкального произведения и его значении путем работы над речевыми заданиями по развитию иноязычных умений. В этих заданиях аутентичный материал нередко выступает в роле содержательного или смыслового стимула высказывания.

Подготовка к уроку с применением аутентичного материала занимает намного больше времени, чем разработка обычного плана, так как необходимо тщательно отобрать материал в соответствии с уровнем знаний иностранного языка обучающимися, а также их возрастными особенностями. Однако использование песен во время обучения способствует формированию вторичной языковой личности.

Произведя анализ ряда научных статей, мы пришли к выводу, что правильное использование музыкальных материалов в процессе изучения иностранного языка приводит к повышению мотивации, ускорению освоения учебного материала, снимает напряженность во время урока. Хочется отметить, что подобные занятия не стоит проводить регулярно, чтобы они не стали обычными рутинными уроками.

Использование на уроках помимо стандартных устоявшихся методов метода, описанного в данной статье, привнесет на занятия разнообразие, уберет скуку и монотонность и таким образом у учеников увеличится интерес к изучению иностранного языка.

Итак, можно сделать вывод, что применение песенных материалов во время уроков английского языка помогает снять психологическую нагрузку при общении на иностранном языке, прививает интерес к предмету, позволяет лучше усваивать грамматический и лексический материал, позволяет глубже раскрыть личностный потенциал каждого обучаемого, развивает положительные личные качества (умение работать в команде, активность), развивает языковую и социокультурную компетенцию.

Следовательно, необходимо отметить, что в процессе подготовки к работе с использованием песенного материала для формирования навыков у школьников, также необходимо брать во внимание определенные задачи и специфику каждой стадии их развития, давать ученикам специализированные задания, которые направленны на достижение

отличного результата.

Список использованных источников

1. Алиева, Б. Ш. Педагогика в вопросах и ответах: учебно-методическое пособие для студентов гуманитарных факультетов. – Махачкала : ИПЦ ДГУ, 2007. - 100 с.

2. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М., 1982. - 192 с.

3. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие студ. пед. институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Научная книга, 1996. – 342 с.

4. Гальперин, П. Я. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – С. 16–42.

5. Диденко, Л. А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов : учеб. пособие. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. – 172с.;

6. Пашкеева, И. Ю. Использование музыкальных композиций на уроках иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 5. – С. 361- 364.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....3

Абсатова М.А., Дошыбеков А.Б. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....3

Гайдук С.А. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....7

Хвалей О.Д., Васильева А.А. ЛЕТНЯЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....11

Епішава В.Ф. САМАРАЗВІЦЦЁ НАСТАЎНІКА ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ 15

Клезович О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ.....17

Лю Цяо ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 20

Невдах С.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ 24

Сидоренко А.В. НИЗКАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ПРИЧИНА ОШИБОК В КОНСПЕКТЕ УРОКА.....28

Хомчик М.А. ВЛИЯНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА КОНФОРМНОСТЬ ЛИЧНОСТИ.....31

Широких О.Б. КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ДЕФИЦИТЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ 35

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (КОЛЛЕДЖА) 41

Балыкова И.Е. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....41

Бойко Е.С., Пацкевич С.М. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ С ОСНОВАМИ МУЗЫКОВЕДЕНИЯ».....46

Ковалив В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА» 49

Павлов А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....52

Пантелеев П. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 55

Садыкова А.В. РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН.....58

Толкач Н.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....63

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 67

Абсатова М.А., Бакирова З.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 67

Азарка В.У., Васілеўская А.С. ФАРМІРАВАННЕ ЛИНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ 71

Антонович Н.М. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И КАЛЛИГРАФИЯ» 75

Бабровіч Т.С. ВЫВУЧЭННЕ МОЎНЫХ АДЗІНАК СПЕЦЫЯЛЬНАЙ СФЕРЫ ЯК СРОДАК РЭАЛІЗАЦЫІ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАГА ПАДЫХОДУ ПРЫ НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ (НА ПРЫКЛАДЗЕ БУДАЎНІЧЫХ НАЙМЕННЯЎ) 78

Жданович Н. В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 82

Качан В.Г. АБ ВЫКАРЫСТАННІ ТЭХНАЛОГІЙ МАДЭЛІРАВАННЯ ТЭКСТУ Ў ЛІНГВІСТЫЧНАЙ ПАДРЫХТОЎЦЫ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ ВА ЎМОВАХ УКАРАНЕННЯ СТАНДАРТАЎ 3+ 88

Невзорова А.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 91

Онискевич Т.С. ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 94

Рождественская Р.Л. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ 97

Тиринова О.И. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 102

Фролова Т.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 105

Янусова О.Б. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ 111

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 116

Бичевская А.М. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 116

Василевская Е.С., Григорьева Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СПРАВОЧНОЙ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ 120

Герасимович Е.Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ 125

Даниленко А.П., Кузьминов В.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 132

Калашникова А.И., Мерилайне Т. СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 138

Красовская Е.В. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 143

Ларисова Е.В. МИНИ-МУЗЕЙ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ 149

Міхалевіч А.Г. АСВАЕННЕ МАЛОДШЫМІ ШКОЛЬНІКАМІ МАРФАЛАГІЧНЫХ НОРМ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЫ 154

Нахшон Ю.А. К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 158

Савельева Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 160

Сардалишвили Л.А. ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 164

Талай Ю.В. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 169

Ван Цзинсун, Клезович О.В. РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛАХ КИТАЯ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ 174

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 178

Буйко Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 178

Гартвих Е.А., Миллер Ю.М., Толокнова О.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 184

Загоскина О.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 190

Се Синьжань ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 194

Яковлева Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 198

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 203

Андреасян А.А., Мальчевская М.Л. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 203

Ильянова В.О., Мальчевская М.Л. УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИБЛИОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 207

Карпова Е. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ 211

Шустал Д.В., Лещенко Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В КОНКУРСАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ 216